

ECOLE DOCTORALE 519 - Sciences Humaines et Sociales – Perspectives Européennes

INSPE Strasbourg-

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC : EA2310)

THÈSE présentée par Alexandra BARBERET

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline : Sciences de l'éducation

Spécialité : Education Comparée

**Le transfert des recommandations internationales de l'OCDE
liées au développement des compétences sociales et émotionnelles à l'école.
Le cas des pratiques pédagogiques en élémentaire
dans l'Académie de Strasbourg.**

Tome 1

Soutenance le 12 mars 2021 devant le jury composé de :

Rapporteurs

Pr. Rebecca Shankland	Université Lumière Lyon 2
Xavier Pons	HDR-MCF, Université Paris-Est, Créteil

Membres du jury

Pr. Romuald Normand	Université de Strasbourg
Elisabeth Regnault	Directrice de thèse, HDR-MCF, Université de Strasbourg

Membre Invité

Pr. Marguerite Altet	Université de Nantes
-----------------------------	----------------------

Ai miei figli Elio, Timoteo e Nino, che perseguano ciò che li renda felici

(À mes fils Elio, Timoteo et Nino, qu'ils trouvent leur bonheur)

REMERCIEMENTS

A chacun d'entre vous qui m'avez accompagnée dans la réalisation de ce travail, aucun mot ne pourrait exprimer l'ampleur de ma gratitude.

Je remercie Elisabeth Regnault, ma directrice de thèse qui a su croire en moi dès notre première rencontre. Sans sa confiance indéfectible, tout ça n'aurait jamais eu lieu.

Je remercie Xavier Pons d'avoir accepté d'être membre de mon comité de suivi de thèse et du jury de thèse. Chacun de ses conseils m'a permis de progresser dans mes réflexions et dans l'écriture.

J'exprime tous mes remerciements aux professeurs : Romuald Normand, Rebecca Shankland et Marguerite Altet qui me font l'honneur de participer au jury de thèse. Leurs travaux ont été des sources d'inspiration pour ma recherche.

Je remercie particulièrement Céline Clément et Eric Flavier, les responsables de l'équipe AP2E. Ils ont su me soutenir et me guider dans les périodes compliquées et ils m'ont tout particulièrement apporté en termes de rigueur scientifique.

Merci aux enseignants interviewés, chaque entretien a été un moment de plaisir et de découverte pour moi. Nombre de fois, j'aurais voulu vous inviter pour continuer la conversation plus longtemps.

Un grand merci à tous ceux qui ont croisé mon chemin pendant ce long périple qu'est la thèse et qui ont participé aux moments de détente et aux conversations enjouées. Je pense tout particulièrement à notre merveilleux groupe interculturel des doctorants du grenier : Ying Dong, Andréa, Dina, Gislène, Maria, Farhat, mais aussi les épistémologues Arthur et Loïc et ceux qui sont passés pour quelques temps : Fanny, Yohan, Valentin. Parmi les doctorants, un remerciement tout spécial va à Akile, Mechthild, Marie et Johanna pour tout ce que nous avons partagé durant ces années communes de thèse. Vos amitiés me sont très précieuses.

Pour finir, j'exprime ma profonde gratitude à mes adorables et parfaites relectrices : ma marraine Michèle et son amie Joëlle. Merci pour votre disponibilité de tous les instants, et votre extraordinaire efficacité dans la traque de mes écarts typographiques et orthographiques.

Et merci aussi à mes 3 garçons d'avoir eu la patience d'attendre que maman finisse d'écrire « son livre ».

Je conclus cette période avec beaucoup de curiosité pour les projets futurs qui, je l'espère, me permettront d'accéder à une vie professionnelle qui me ressemble. Je ne peux toujours pas dire que tout est possible, mais cette thèse m'aura appris à rester confiante face à ce qui peut nous sembler parfois impossible.

SOMMAIRE

Introduction	9
--------------------	---

Première partie : contextualisation, conceptualisation et problématique11

Chapitre 1. Le cadre mondial et national de cette recherche13

1. Une influence internationale sur les systèmes éducatifs.....	14
1.1 La convergence vers un nouveau modèle éducatif.....	14
1.2 L'internationalisation ou la contrainte douce menée par les institutions.....	15
1.3 La diffusion d'un projet de globalisation néolibérale.....	16
1.4 L'avènement de l'économie de la connaissance.....	16
Conclusion.....	18
2. L'OCDE.....	19
2.1 Les principaux objectifs de l'OCDE : un développement économique et social.....	19
2.2 Les fondements : le capital humain et le capital social.....	20
2.3 La recherche en éducation à l'OCDE.....	25
2.4 Les évaluations internationales de l'OCDE : PISA.....	29
Conclusion.....	31
3. La France et ses professeurs des écoles.....	32
3.1 Des changements organisationnels et une influence européenne.....	32
3.2 Les changements dans les programmes et lois éducatives et une influence politique teintée du discours sur PISA.....	35
3.3 Les changements dans la formation des maîtres et l'influence internationale du modèle de professionnalisation.....	39
3.4 Les repercussions sur la sociologie des professeurs des écoles.....	42
Conclusion.....	46

Chapitre 2. Du concept de compétences à son acquisition au cours du développement professionnel47

1. Des compétences pour le XXIe siècle.....	48
1.1 Terminologie et propriétés des compétences.....	48
1.2 Une diffusion internationale de l'approche par compétences.....	54
1.3 De l'approche par compétences aux 7 principes pédagogiques de l'OCDE.....	77
Conclusion.....	82
2. Le transfert des principes pédagogiques.....	83
2.1 Des recommandations internationales aux politiques publiques.....	83
2.2 Des réformes nationales aux pratiques de classe.....	86
Conclusion.....	87
3. Le développement professionnel.....	88

1.1	L'identité professionnelle	88
1.2	Un apprentissage coopératif et collaboratif	90
1.3	Les sources de formation	93
	Conclusion	95
Chapitre 3. Problématique et hypothèses		97
Deuxième partie : Méthodologie de recherche et traitement des données .103		
Chapitre 4. Une méthode qualitative sur entretiens semi-directifs et une démarche hypothético-déductive		105
1.	Le choix d'une étude qualitative	106
1.1	Les raisons d'une étude qualitative.....	106
1.2	L'objet d'analyse : le discours des professeurs des écoles.....	107
1.3	La méthode d'analyse : l'analyse de contenu	108
2.	Le choix du terrain : le département du Bas-Rhin dans l'académie de Strasbourg	109
2.1	L'académie de Strasbourg comme modèle de proximité internationale	109
2.2	Spécificités de l'Académie de Strasbourg	110
2.3	Quelques chiffres sur l'Académie.....	113
3.	La préparation des entretiens semi-directifs	115
3.1	La préparation du guide	115
3.2	La phase exploratoire	119
3.3	Le guide d'entretien définitif.....	124
4.	La population et la passation des entretiens	126
4.1	La population et le corpus	126
4.2	La recherche d'enseignants.....	127
4.3	La passation des entretiens.....	136
5.	Le traitement des données	137
5.1	Des données et des logiciels d'analyse qualitative	137
5.2	L'analyse de contenu thématique avec MAXQDA.....	141
5.3	L'analyse textuelle avec IRAMUTEQ.....	163
Troisième partie : Interprétation des résultats et discussion		173
Chapitre 5. Les influences et les sources de formation vers les compétences sociales et émotionnelles		175
1.	Generalités	176
2.	Résultats de l'analyse thématique	180
2.1	Pré-catégorisation : les changements dans les pratiques pédagogiques.	180
2.2	Catégorie 1 : Les changements de pratiques vers les 7 principes pédagogiques	186
2.3	Catégorie 2 : Les sources de formation.....	201

2.4	Catégorie 3 : L'identité professionnelle	233
2.5	Catégorie 4 : Les effets de contexte sur le développement professionnel.....	249
2.6	Catégorie 5 : Les représentations des changements préconisés par les réformes.....	268
2.7	Catégorie 6 : Les représentations des pratiques pédagogiques des autres pays	287
2.8	Catégorie 7 : Les représentations de PISA et des recommandations internationales	293
3.	Une comparaison avec l'école Européenne	300
3.1	Présentation générale de Séverine et de l'Ecole européenne	300
3.2	Le respect des 7 principes lié a la personnalité et à l'école.	301
3.3	L' influence des formations au sein de l'école, et l'influence allemande	308
4.	Retour sur les hypothèses.....	313
4.1	Hypothèse 1 : L'influence internationale de pratiques pédagogiques apparait dans les pratiques des professeurs des écoles	313
4.2	Hypothèse 2 : Les enseignants n'identifient pas de lien entre les pratiques pédagogiques qu'ils utilisent, les réformes nationales ou les recommandations internationales.	315
4.3	Hypothèse 3 : Les idées de nouvelles pratiques pédagogiques se transfèrent principalement à travers un reseau local.....	316
4.4	Hypothèse 4 : La formation à ces nouvelles pratiques par les professeurs des écoles a lieu de manière informelle.....	322
5.	Conclusion sur la question de recherche	328
Chapitre 6. Des courants, des acteurs, et des moyens de diffusion propres au XXIe.....		333
1.	Une formation vers les compétences sociales et émotionnelles majoritairement par l'informel	334
1.1	Les raisons d'une formation majoritairement informelle.....	334
1.2	Un parallèle avec le cas de l'Ecole européenne et la situation géographique de l'académie	338
1.3	Les repercussions de la formation informelle	340
2.	Des acteurs et des moyens réunis dans la theorie des acteurs-reseaux	343
2.1	Des acteurs consolidés au XXIe siècle	344
2.2	Des moyens de diffusion du XXIe : la puissance des TICE et des reseaux sociaux.....	358
3.	L'influence de 2 courants de recherche sur le bien-être et les neurosciences.....	361
3.1	A travers la « galaxie des pédagogies alternatives ».....	361
3.2	Des enseignants en recherche du bonheur ou de solutions ?	364
4.	Conclusion finale	369
Bibliographie		373
Bibliographie scientifique.....		373
Organisations internationales		386
Institutions officielles Européenes		390
Institutions officielles Nationales		391
Sitographie		394

INTRODUCTION

Cette thèse trouve son origine dans des questionnements personnels et professionnels, à travers un parcours de vie me menant à vivre dans plusieurs pays. Le premier pas débute à New York. J'ai travaillé pendant de nombreuses années aux Etats-Unis, et au moment où j'envisageais une reconversion professionnelle vers l'enseignement, j'ai pu tester cette intention en partageant pendant 1 mois le quotidien d'une classe de CM1/CM2 en tant qu'*assistant teacher* à l'école publique Earth School. Cette école est née il y a 30 ans dans un quartier de New York alors empreint de violence. J'ai découvert des enseignants qui ont participé à l'assainissement d'un quartier, qui ont su faire apprécier l'école à leurs élèves et les motiver malgré des conditions extérieures difficiles pour de nombreuses familles. J'y ai découvert des principes de Communication Non Violente et d'éducation positive. Je me suis intéressée à des pédagogues américains tels que Collis & Dalton qui ont écrit "*Positive classroom Management*" (1990), Ruth Sidney Charney et son livre "*Teaching Children to care*" (1992) ou les travaux du chercheur Alfie Kohn, auteur notamment de "*Beyond Discipline, from compliance to community*" (2001).

Quelques années plus tard, cette fois en tant que parent, j'ai pu retrouver des principes éducatifs proches alors que j'habitais en Allemagne dans le Bade-Wurtemberg : un développement holistique de l'enfant liant l'intellectuel, le social, et l'émotionnel ; un apprentissage personnalisé pour que chaque enfant apprenne à son rythme ; des classes sur plusieurs niveaux pour promouvoir la coopération et un travail en équipe des enseignants unis autour d'un langage commun.

A chaque expérience à l'étranger, je me suis posée des questions sur les différences par rapport à ce que j'avais connu à l'école en France, ce qui semblait innovant. Je discernais comme une lignée commune qui traversait les pays où j'habitais et que j'estimais alors comme une évolution internationale de l'éducation. Cependant, quand nous sommes rentrés en France, j'ai été déconcertée de découvrir une grande hétérogénéité dans les pratiques des enseignants. J'ai côtoyé des enseignants, en tant que professeure des écoles-débutante et en tant que parent. Quel que soit leur âge, certains me semblaient avoir peu changé de pratiques pédagogiques depuis mes propres années d'école et de l'autre côté, je rencontrais des enseignants exceptionnellement motivés qui qui faisaient écho à mes expériences à l'étranger mais dans un système qui ne semblait pas toujours les accompagner.

J'ai alors souhaité étudier ces enseignants et comprendre pourquoi et surtout comment ces enseignants s'étaient formés à des pratiques différentes. Ce fut la rencontre avec ma directrice de thèse, Elisabeth Regnault, qui a permis de formaliser ce projet. Elle m'a fait comprendre que j'avais touché du doigt le mouvement d'uniformisation mondiale qui existe dans l'éducation en voyant des pratiques communes dans des pays pourtant éloignés, et que ces pratiques étaient soutenues par des organismes internationaux, tels que l'OCDE.

De cette rencontre, nous avons fusionné nos intérêts pour arriver à un projet commun sur l'étude de l'influence internationale sur les pratiques des professeurs des écoles de classe élémentaire. Malet et Mangez illustre parfaitement le dilemme des enseignants actuellement en France, qui sont pris entre des forces multiples et parfois opposées :

« L'école et ses acteurs se trouvent aujourd'hui placés au cœur d'une série de tensions, entendues comme ensemble de forces parfois contradictoires : entre les niveaux local,

national et transnational, entre les permanences héritées du passé et les exigences de la modernité, entre les injonctions de modernisation et de changement et les pratiques éducatives ordinaires. » (Malet et Mangez, 2013, p. 9).

Devant la complexité d'étudier un vaste éventail de pratiques d'un groupe enseignant hétéroclite, nous choisissons de prendre comme point de départ une organisation internationale : l'OCDE et ceci pour deux raisons. Premièrement, l'OCDE réalise les enquêtes internationales PISA et TALIS. Les enquêtes PISA comparent les performances des systèmes éducatifs à partir de l'évaluation des compétences des élèves de 15 ans à travers le monde. Les enquêtes TALIS touchent aux pratiques des enseignants à travers des questionnaires destinés aux enseignants et aux directeurs d'école. Ces études admettent ainsi un regard sur les élèves et sur leurs enseignants. Deuxièmement, en France, PISA est l'étude éducative la plus médiatisée et sans doute la plus connue du grand public. Elle est largement citée par les politiques lors des réformes du système éducatif et dès les changements affectant l'école primaire (Regnault, 2017).

Nous restreignons ensuite aux pratiques favorisant les compétences sociales et émotionnelles qui représentent une des bases théoriques dans l'approche des enquêtes Internationales PISA. En effet, comme le présente l'OCDE, PISA évalue si les jeunes de 15 ans ont acquis les compétences sociales et émotionnelles dont ils auront besoin pour s'épanouir, pour travailler et pour communiquer avec les autres dans leur vie future (OECD, 2016a).

Notre objectif est ainsi d'analyser si les lignes directrices proposées suite aux études PISA par l'OCDE, sont mises en œuvre par les acteurs locaux, à savoir les enseignants et dans l'affirmative, par quels moyens de diffusion ces idées atteignent les enseignants.

Pour cela, la recherche se présente en trois parties. Dans une première partie, nous revenons sur l'influence des organisations internationales, en décrivant tout particulièrement le cas de l'OCDE ainsi qu'en parallèle les changements qui ont eu lieu en France depuis les débuts des enquêtes PISA. Ensuite, nous explicitons l'avènement de manière internationale, des compétences sociales et émotionnelles comme « compétences pour le 21^e siècle », le transfert du concept de compétences sur la politique française d'éducation et la notion de développement professionnel permettant l'évolution des pratiques des enseignants.

Dans une deuxième partie, nous présentons la méthodologie sur laquelle notre recherche se base. Nous expliquons et décrivons notre choix pour une étude qualitative. Nous ne cherchons pas à faire un catalogue détaillé sur la diversité des pratiques en France, mais nous attardons sur le cas de 30 professeurs des écoles afin d'appréhender leur propre évolution de pratiques liées aux compétences sociales et émotionnelles.

Dans une troisième et dernière partie, nous développons les résultats obtenus pour chaque enseignant vis-à-vis de 7 principes pédagogiques identifiés par l'OCDE et nous effectuons des regroupements qui nous permettent de valider ou invalider nos hypothèses de départ. Le dernier chapitre de cette partie permet de dégager des pistes de réflexion sur deux constats principaux et une théorisation sur les moyens de diffusion des recommandations internationales aux professeurs des écoles en France.

PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION, CONCEPTUALISATION ET PROBLEMATIQUE

Chapitre 1. LE CADRE MONDIAL ET NATIONAL DE CETTE RECHERCHE

« L'avenir du monde serait aux mains de cinq cents hommes politiques, leaders économiques et scientifiques de premier plan dont la visée consiste à définir le cahier des charges de l'école de l'avenir. »

Gérard Boutin

Ce chapitre présente le contexte de notre recherche. Nous débutons par une description de l'influence internationale qui pèse actuellement sur les systèmes éducatifs dans le monde. Nous examinons la normalisation des systèmes éducatifs portée par des principes néolibéraux, et les moyens de prescription de ces normes internationales.

Nous nous attardons tout particulièrement sur le cas de l'OCDE, nous décrivons son histoire, son organisation et les bases théoriques qui fondent ses principes liés à l'éducation.

Nous terminons ce chapitre en décrivant l'évolution du système éducatif en France depuis les années 2000 et en le reliant à cette influence internationale ainsi qu'à une influence européenne.

1. UNE INFLUENCE INTERNATIONALE SUR LES SYSTEMES EDUCATIFS

Le point de départ pourrait être un constat partagé par de nombreux chercheurs : celui des similitudes touchant les réformes des systèmes éducatifs à travers le monde (Lange et Henaff, 2015; Malet, 2010; Malet et al., 2013). Cela les mène à se questionner sur l'existence d'un mouvement d'uniformisation des systèmes éducatifs, ou simplement d'un effet d'adaptation nationale de certaines idées éducatives fortement diffusée de manière internationale.

1.1 LA CONVERGENCE VERS UN NOUVEAU MODELE EDUCATIF

La mondialisation est évidemment la première manifestation qui vient à l'esprit pour décrire une diffusion d'idées à l'échelle internationale. La mondialisation est un terme abondamment utilisé de nos jours pour exprimer cette influence mondiale, à travers des sujets aussi divers que l'agroalimentaire, le cinéma ou le marché du travail. En effet, Verger et al. (2016) soutiennent que la mondialisation a su toucher tous les domaines que ce soit des industries technologiques, jusqu'à l'éducation en passant par les mouvements sociaux. Malet & Mangez (2013) dénoncent l'influence de la mondialisation sur l'éducation comme un mouvement global de convergence des systèmes éducatifs, des injonctions de changements ; et des transformations dans la mission éducative des enseignants. Ils évoquent la mondialisation comme un « *puissant mouvement de diffusion internationale d'informations, d'idées et de modèles assuré par la combinaison de réseaux communicationnels, institutionnels, politiques et scientifiques* » (Malet et al., 2013, p. 2) affectant une grande partie des systèmes éducatifs. Cette même position est soutenue par Laval et Weber (2002) et Lange et Henaff (2015) qui soulignent que la mondialisation se caractérise par des recommandations plus ou moins coercitives pour un modèle éducatif unique avec « *l'homogénéisation des concepts, la construction d'évaluations communes, la fixation d'objectifs semblables [qui] participent de cette unification du modèle* » (Laval et al., 2002, p. 15).

La mondialisation, cependant, n'est pas le seul phénomène qui expliquerait cet alignement de systèmes éducatifs. Les institutions internationales (Lange et al., 2015; Malet et al., 2013; Steiner-Khamsi et Waldow, 2012), des organisations philanthropiques (Au et Lubienski, 2016), et des associations ou agences privées comme des organisations à but non lucratif, Think tanks, ou agences de consultants (Morel et Maire, 2017; Normand, 2011) sont aussi à l'origine de cette convergence en diffusant un discours mondialisé sur l'éducation. Nous nous intéresserons tout particulièrement, dans cette étude, au cas des institutions internationales.

Les rapports et discours des organisations internationales font apparaître des « *mots d'ordre* » (Malet, 2010) ou des « *mots de passe* » (Laval et al., 2002) qui évoquent une portée normative. Laval et Weber rapportent « *un "bruit de fond" commun, [...] des concepts récurrents et des analyses similaires qui circulent de l'OCDE à la Commission européenne, de l'OMC à la Banque mondiale* » (Laval et al., 2002, p. 10). Ces mots communs sont, pour la plupart, emprunts du vocabulaire de l'économie. Ils se rapportent à la gestion des systèmes éducatifs à la manière d'une entreprise : « *qualité* », « *responsabilité* », « *pilotage par les résultats* », « *marché éducatif* », « *capital humain* », « *gouvernance* », « *empowerment* », « *reddition des comptes* ». Ce vocabulaire commun affecte aussi les programmes scolaires pour une « *approche par compétences* », ou l'organisation des établissements scolaires avec l'application des principes de « *décentralisation de l'éducation* »,

« d'autonomie des établissements », ou de « choix de l'école ». Ils se formulent aussi comme des injonctions de faire « comme ailleurs », « comme les autres » pour rester « compétitifs », « performants », « efficaces ».

Laval & Weber (2002) et Steiner-Khamsi (2012) affirment que les organisations internationales ont un rôle clé dans la production de ce discours mondialisé sur l'éducation « *Cette mondialisation passe également de plus en plus par des voies symboliques et politiques dans lesquelles les organisations internationales telles que l'OCDE, la banque mondiale ou la commission européenne, jouent souvent un rôle majeur* » (Laval et al., 2002, p. 8). Ce phénomène d'influence par les organisations internationales se nomme l'internationalisation.

1.2 L'INTERNATIONALISATION OU LA CONTRAINTE DOUCE MENEÉ PAR LES INSTITUTIONS

L'Internationalisation indique que les organisations et les institutions internationales prennent un rôle majeur dans les décisions publiques. Les moyens utilisés par l'internationalisation sont principalement sous deux formes. D'un côté, ils s'appuient sur des données dites fiables sous forme de statistiques obtenues dans des enquêtes internationales de grande envergure. Ces enquêtes sont considérées comme indépendantes du contexte. Bien qu'elles soient critiquées (Bulle, 2010; Regnault, 2017; Rochex, 2008), elles présentent, par leur caractère scientifique, une valeur de légitimation de leurs politiques. Ces enquêtes entraînent de plus un classement des pays qui accentue le contexte de compétition entre les systèmes éducatifs.

De l'autre côté, les organisations internationales possèdent de puissants moyens de diffusion. Ils partagent en ligne et gratuitement des bibliothèques de leurs études et de rapports (OECD, 2020; UNESCO, 2020). Ils organisent des workshops et des colloques, où les dirigeants politiques sont largement invités. Les organisations internationales s'appuient sur les travaux des chercheurs et d'experts reconnus mondialement, des prix Nobel, des chercheurs de grandes universités notamment anglo-saxonnes, dans diverses disciplines traversant le champ de l'économie à la sociologie en passant par les sciences de l'éducation.

Dans leurs études, les organisations internationales proposent des modèles éducatifs sous forme de recommandations sur les programmes, des discours et des initiatives éducatifs (Dale, 2009; Malet, 2010) Ces recommandations prennent le nom de « *meilleures pratiques* » ou "*best practices*" en anglais, de « *normes internationales* » ou de « *politiques efficaces* ». Laval & Weber (2002, p. 78) précisent, vis-à-vis de ces études, que les organisations « *tirent des projections, des conseils, des orientations pour aider les gouvernements à définir des stratégies et des politiques publiques "efficaces", c'est-à-dire celles qui vont assurer la croissance la plus élevée possible* ». Ces études ne sont pas exemptes de critiques. Steiner-Khamsi (2012, p. 13) désapprouve le concept même de normes éducatives internationales « *les décideurs politiques invoquent sans scrupule ces réformes comme "les meilleures pratiques" ou les "normes internationales" en éducation, comme s'il existait un ensemble clair de normes politiques et pratiques unanimement partagées* ». Mais malgré les critiques, les organisations internationales ont recours à une influence sous la forme d'une contrainte douce sur les politiques éducatives, c'est-à-dire résultant de démarches non contraintes sur les gouvernements. Ils sont considérés comme des experts du fait de leurs renommés internationales, de l'ampleur et de la rigueur scientifique de leurs études (Lange & Henaff, 2015, p. 14).

Ces organisations internationales sont connues pour la plupart du grand public. Nous pouvons noter tout particulièrement pour les pays industrialisés : l'ONU (Organisation des Nations unies), l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) et l'association internationale IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Pour les puissances émergentes, ces organisations les plus influentes sont la Banque mondiale, l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) et le FMI (Fonds monétaire international). Elles disposent de départements liés à l'éducation et mettent en place des classements : PISA (*Programme international pour le suivi des acquis des élèves*), TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) pour l'OCDE, TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) et PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*) pour l'IEA (Cariou-Charton, 2016).

Les organisations internationales n'ont pas de projets communs partagés entre elles, cependant elles adoptent un discours commun, le fondement étant porté par la lignée néolibérale (Dale, 2009).

1.3 LA DIFFUSION D'UN PROJET DE GLOBALISATION NEOLIBERALE

Dale (2009) utilise l'expression de globalisation néolibérale. Le néolibéralisme d'après la définition « Larousse » est une « doctrine qui veut rénover le libéralisme en rétablissant ou en maintenant le libre jeu des forces économiques et l'initiative des individus tout en acceptant l'intervention de l'État » (Larousse, s. d.-b). Il se caractérise par la promotion d'un modèle organisationnel du type managérial pour le système public. Pour cela, les outils de pilotage et de régulation du privé sont utilisés, tels que le « pilotage par la performance » (Malet et al., 2013); l'application des valeurs de l'entreprise : performance, efficacité, réduction budgétaire (Laval et al., 2002), une culture du résultat qui repose sur des procédures à respecter, des évaluations et des dispositifs de régulation (V. Dupriez et Mons, 2011), qui aboutissent à un « pilotage par les résultats » (Chatel, 2013), « pilotage par l'évaluation » (Malet et al., 2013) ou "accountability" en anglais (Verger et al., 2019).

Ce système se rapporte à un nouveau rôle de l'état, le passage d'un état providence à un état régulateur (Bouvier, 2012) et du gouvernement à la gouvernance des systèmes éducatifs (Verger et al., 2019). Ce changement remonte aux années 1980 avec une influence anglo-saxonne. Les pays anglo-saxons sont les premiers à entreprendre des réformes selon les principes du néolibéralisme (Verger et al., 2019). Ils ont mis en place une concurrence au sein même du système public à travers par exemple la mise en place de classement des établissements scolaires. Cette gouvernance éducative s'allie à d'autres réformes qui consistent en « la décentralisation, l'autonomie des écoles et la diversification de l'offre scolaire » (Verger et al., 2019, p. 2)¹ correspondant plus largement au concept de "New Public Management" (NPM) ou Nouvelle Gestion Publique en français.

Le NPM est un outil privilégié du néolibéralisme et le néolibéralisme devient le principe-clé des organisations internationales dont l'objectif est d'améliorer la contribution de l'éducation à « l'économie de la connaissance » (Dale, 2009, p. 9).

1.4 L'AVENEMENT DE L'ECONOMIE DE LA CONNAISSANCE

« Le savoir est désormais reconnu comme un moteur de productivité et de la croissance économique » souligne l'OCDE sur son site (OECD, 2017a).

¹ Traduction personnelle "New governance instruments have often traveled as part of broader education reform packages that also promote decentralization, school autonomy and the diversification of school provision".

L'OCDE est la première à diffuser l'expression « *d'économie du savoir* » ou « *l'économie fondée sur le savoir* » dans son rapport de 1996 (OECD, 1996b). Cette notion réfère à une économie se basant sur des biens immatériels comme le sont l'éducation ou les technologies de l'information et de la communication (Martin, 2011). Ce terme a été diffusé, en premier lieu en anglais sous l'expression de "*knowledge economy*". Nous pouvons noter que, traduit en français, "*knowledge*" se réfère aux mots « *savoir* » et « *connaissance* », ce qui peut expliquer la double existence des expressions « *économie du savoir* » et « *économie de la connaissance* ». Nous utiliserons dans la suite de nos recherches uniquement celui « *d'économie de la connaissance* ».

L'OCDE explique que l'économie de la connaissance repose sur « *la production et la distribution de savoirs et d'informations, plutôt que la production et la distribution de choses* » l'OCDE (OECD, 2008a, p. 3).

Selon Foray (2018), l'économie de la connaissance s'est préparée tout au long du XXe siècle avec des ressources et des emplois à fort contenu de savoir de plus en plus mis en valeur. L'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC) est perçu comme un évènement déclencheur. cependant, selon Foray, les TIC ont accéléré le processus plus qu'ils en sont à l'origine, Ils ont surtout permis l'installation définitive de l'économie de la connaissance « *la connaissance trouve une base technologique adéquate* » avec les TIC (Foray, 2018, § 15).

Regnault (2017) dégage qu'au niveau de l'éducation, intégrer l'économie de la connaissance repose sur l'acceptation de trois postulats :

- L'éducation est dépendante de l'économie mondiale. En effet, Regnault (2017), Laval & Weber (2002), Malet & Mangez (2013) ou Cariou-Charton (2016) s'accordent sur le fait que les États-nations sont intégrés dans une économie globale et que l'éducation fait partie intégrante de cette économie mondiale.
- L'éducation est structurée en un quasi marché transnational afin de suivre et participer à ce nouvel environnement compétitif mondial (Laval et al., 2002; Malet, 2010; Tardif et Dubois, 2013).
- L'éducation est définie comme un facteur de compétitivité décisif, un moyen de croissance économique car elle permet de former une main d'œuvre plus qualifiée mais aussi plus flexible afin de répondre aux besoins adéquats au développement du marché mondial (Cariou-Charton, 2016; Malet et al., 2013).

Foray (2018) ajoute que l'économie de la connaissance a deux répercussions liées directement à des changements au sein des systèmes éducatifs : l'innovation devient le moteur de cette économie, et la proportion de travailleurs hautement qualifiés est amplifiée. L'économie de la connaissance requiert ainsi de nouvelles compétences : des compétences liées à la créativité et à l'innovation, des compétences techniques liées aux TIC, et des compétences « *pour survivre et prospérer dans les économies fondées sur la connaissance* » (Foray, 2018, § 39). Ce sont ces compétences que nous étudierons au Chapitre 2.

CONCLUSION

Les systèmes éducatifs nationaux subissent des influences variées : des institutions internationales, de fondations ou d'agences privées. L'influence des **organisations internationales** sur les réformes éducatives, selon le principe **d'internationalisation** est sans doute, la plus recensée par la littérature scientifique. Elle s'explique par l'ampleur et la notoriété des données éducatives et des **enquêtes internationales** de ces organisations ainsi que par un solide **système de diffusion** vers les décideurs politiques et éducatifs.

Ces organisations internationales ont pour point commun de suivre **une lignée néolibérale** et de soutenir l'éducation comme partie intégrale de **l'économie de la connaissance**. L'innovation et la nécessité d'une qualification élevée des employés sont deux répercussions du pouvoir de l'économie de la connaissance. Leur développement passe par une **approche par compétences** qui s'étend comme norme pour les pratiques éducatives actuelles.

2. L'OCDE

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une organisation proposant des études et des conseils dans un but de croissance économique et de progrès social. L'OCDE est née à l'après-guerre sous le nom de l'OECE (Organisation européenne de coopération économique). Elle prend le nom d'OCDE en 1961 afin de permettre au Canada et aux Etats-Unis de devenir membre.

L'OCDE se concentre sur divers thèmes d'études que ce soit l'innovation, le développement durable, la société ou l'éducation. Elle n'accorde pas de financement, son influence est indirecte sous la forme de recommandations et d'études, c'est-à-dire par emprunt, dans une démarche non contraintes, les pays peuvent suivre ses conseils (Lange et al., 2015).

En ce qui concerne l'éducation, c'est un de ses centres le CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement) qui guide les recherches éducatives. Le but général en éducation est d'obtenir un consensus mondial sur les meilleurs systèmes éducatifs, permettant la production d'une main-d'œuvre qualifiée, et assurant la compétitivité économique du pays. Pour évaluer ces différents systèmes éducatifs, l'OCDE utilise des évaluations. Les enquêtes de rendement des systèmes éducatifs du type PISA font partie de ces évaluations. Ces enquêtes utilisent de larges données statistiques et des analyses économiques pour élaborer leurs recommandations.

2.1 LES PRINCIPAUX OBJECTIFS DE L'OCDE : UN DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE ET SOCIAL

Son but est inscrit dans sa convention de 1960 et indiqué en avant-propos de la majorité de ses rapports. Il est clairement identifié de « *promouvoir des politiques* » pour un développement économique. Dans ce but, l'OCDE propose un discours néolibéral économique des plus classiques (Laval et al., 2002).

« En vertu de l'article 1er de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

– à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;

– à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique ;

– à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales. »

Avant-propos « Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social »(OECD, 2001a, p. 2).

Au cours des années 2000, bien que la convention n'ait pas été modifiée, les objectifs décrits dans les rapports de l'OCDE se modifient et l'OCDE se présente non plus seulement, comme une organisation pour le développement économique, mais s'appuie aussi sur le développement social à travers l'expression de « *bien-être économique et social* », simplifié en « *bien-être* » (OCDE, 1996, 2001, 2009, 2016). Le passage d'un discours purement économique à une présentation de l'organisation d'une manière plus humaniste prend ainsi ses débuts :

« L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a pour mission de promouvoir les politiques qui amélioreront le bien-être économique et social des citoyens du monde entier ».

« En s'appuyant sur les faits et l'expérience concrète, l'OCDE recommande des politiques dont le but est d'améliorer la vie de tous les citoyens ».

« Tous les travaux de l'OCDE ont pour point commun un engagement partagé en faveur des économies de marché reposant sur des institutions démocratiques et visant le bien-être de tous leurs citoyens. » (OECD, 2016d, p. 2).

Cependant, les solutions pour répondre aux deux objectifs de renforcer la croissance économique et d'améliorer le bien-être sont identiques et sont portées par les notions de capital humain et de capital social.

2.2 LES FONDEMENTS : LE CAPITAL HUMAIN ET LE CAPITAL SOCIAL

Dès la moitié du 20^e siècle, l'OCDE devient un agent majeur de diffusion de la notion de capital humain et de ses répercussions dans le système économique, à travers des rapports et des indicateurs pour le mesurer. Depuis le début du XXI^e siècle, le concept de capital social s'est associé au capital humain. (OECD, 2001a). Mais quels sont les apports de ces 2 concepts dans l'objectif de développement économique et social de l'OCDE ?

a) Le capital humain

La notion de capital humain prend forme, dans les années 60, à partir du constat que la qualité de la main-d'œuvre et de sa formation prime sur la main d'œuvre elle-même. Comme pour de nombreux concepts largement diffusés, il est difficile de pointer un seul auteur d'origine. Nous pourrions évoquer comme travaux majeurs, ceux des deux chercheurs : Theodore Schultz, un économiste américain président l'université de Chicago, et l'influence de son article en 1961 « *Investment in Human Capital* » (Schultz, 1961), et Gary Becker, un économiste américain, qui rend célèbre le concept, en 1964, avec son livre « *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* » (Becker, 1964). Ces deux chercheurs ont reçu le prix Nobel de sciences économiques pour leurs travaux, respectivement en 1979 et 1992.

L'OCDE s'appuie sans doute sur les travaux de ces économistes renommés pour élaborer ses premières idées. Par la suite, elle ne cesse de diffuser le concept dont elle alloue deux livres entiers pour défendre les intérêts et les bénéfices sur les sociétés, à travers les titres évocateurs de « *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social* » (2001a) et « *Le capital humain, Comment le savoir détermine notre vie* » (2007).

L'OCDE fournit divers définition du capital humain :

Le capital humain désigne « les qualifications et autres caractéristiques des personnes qui leur confèrent divers avantages d'ordre personnel, économique et social. » (OECD, 2001a, p. 18).

Le capital humain correspond à la notion « selon laquelle les savoirs et le savoir-faire acquis par l'instruction, la formation et l'expérience représentent certaines de nos plus précieuses ressources. » (OECD, 2001b, p. 3).

« Le capital humain recouvre les connaissances, les qualifications, les compétences et les autres qualités d'un individu qui favorisent le bien-être personnel, social et économique » (OECD, 2007, p. 30).

Ces livres présentent l'évaluation du capital humain en partie à travers les capacités cognitives acquises lors de l'obtention de titres et de diplômes et/ou à travers l'évaluation de savoirs précis (évaluation des capacités de lecture, d'écriture et de calcul...) (OECD, 2001a, p. 6), mais aussi à partir des apprentissages informels, des réflexions personnelles (OECD, 2001a, p. 21). La complexité du monde de travail et l'essor de l'économie de la connaissance font que les qualifications se basant sur les connaissances données par un diplôme ou des savoir-faire, ne sont plus suffisantes comme pourvoyeurs d'emploi. La notion de capital humain prend forme en élargissant les connaissances, les savoirs acquis par l'instruction à des capacités innées ou des compétences obtenues par l'expérience (OECD, 2001a, 2007) Le capital humain est la première notion à être décrite en termes de compétences et il se dévoile ainsi comme précurseur à l'approche par compétences promue par l'OCDE.

b) Le capital social

Le capital humain ne reflète pas l'unique facteur pouvant expliquer les réussites professionnelles, un autre argument est proposé par des chercheurs tels que Coleman (1988, 1990) ; et Putnam (1993, 1995). Ils promeuvent l'idée que les relations sociales font partie des éléments déterminants de réussite. La notion de « *capital social* » renvoie à ces relations sociales, en effet, comme l'OCDE l'explique « *le capital humain réside dans les individus ; le capital social réside dans les relations sociales* » (OECD, 2001a, p. 14).

Dès 1996, l'OCDE découvre l'intérêt du capital social dans son livre « *Réconcilier l'économie et le social. Vers une économie plurielle, Service du développement territorial* » (OECD, 1996a). En 2000, l'OCDE coordonne une conférence sur le thème du capital humain et social intitulé « *The contribution of Human and social capital to sustained economic growth and well-being* » (OECD, 2000) ² qui en font un sujet grand public. Putnam, le chercheur à l'origine de la notion, y présentera ces résultats. En 2001, l'aboutissement des recherches sur le sujet par l'OCDE mène à un livre « *du capital humain et social* » où les deux notions se retrouvent dorénavant imbriqués (OECD, 2001a). Dans ce livre, l'OCDE propose que la société actuelle admette de nouvelles préoccupations sociales et économiques avec une part plus importante « *faite à l'individualité, à l'autonomie et à la responsabilité personnelle* » (OECD, 2001a, p. 9) et où les interactions sociales sont primordiales, afin de réussir professionnellement. Pour l'OCDE, le capital social s'appuie sur les normes et les réseaux des groupes sociaux, se référant par-là sur la définition donnée par la banque mondiale.

« Le capital social désigne les normes et les réseaux qui facilitent la coopération au sein des groupes ou entre eux » (OECD, 2001a, p. 12)

« Le capital social désigne les institutions, relations et normes qui déterminent la qualité et la quantité des interactions sociales d'une société. »(Banque mondiale, 2011)³

Le capital social est complémentaire au capital humain car « *Les réseaux sociaux et les normes jouent un rôle important tout au long du cycle de vie en favorisant une culture de l'apprentissage.* » (OECD,

² Le symposium de l'OCDE "The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being" admet des présentations, entre autres, de Dobell, R. (2001), « Social Capital and Social Learning in a Full World », Glaeser, E.L. (2001), « The Formation of Social Capital », Putnam, R. (2001), « Social Capital : Measurement and Consequences », Barro, R.J. (2001), « Education and Economic Growth »,

³ Traduction personnelle "Social capital refers to the institutions, relationships, and norms that shape the quality and quantity of a society's social interactions"

2001a, p. 21). Cette culture de l'apprentissage peut rappeler la théorie de capital culturel de Pierre Bourdieu (1979), le capital culturel est inclus dans celui plus large de capital social.

c) Les bénéfices économiques des deux capitaux

Le choix même du vocabulaire est représentatif de son fondement économique. « *Capital* » est issu du vocabulaire de l'économie et correspond à une somme d'argent, à un patrimoine en 1^{er} lieu. Il se définit aussi de manière plus générale à « *l'ensemble de ressources accumulées par quelqu'un, un pays* » (Larousse, s. d.-a).

Le capital humain et le développement économique sont fortement liés. Un meilleur capital humain permet une meilleure employabilité et de plus hauts revenus selon deux niveaux d'influence (OECD, 2001a). Au niveau micro-économique, « *Une population mieux instruite a plus de chances d'être au travail et si elle est économiquement active elle risque moins d'être au chômage. De meilleurs diplômés appellent par ailleurs des avantages salariaux.* » et « *une année supplémentaire d'études aboutit, en moyenne et à long terme, à un accroissement de la production par habitant de 4 à 7 pour cent.* » (OECD, 2001a, p. 2). Au niveau macro-économique, « *le stock initial de capital humain constitué au cours d'une période antérieure peut générer de l'innovation et des effets en aval sous la forme de « retombées » ou d'« externalités » positives affectant d'autres entreprises et même d'autres régions ou pays* » (OECD, 2001a, p. 32).

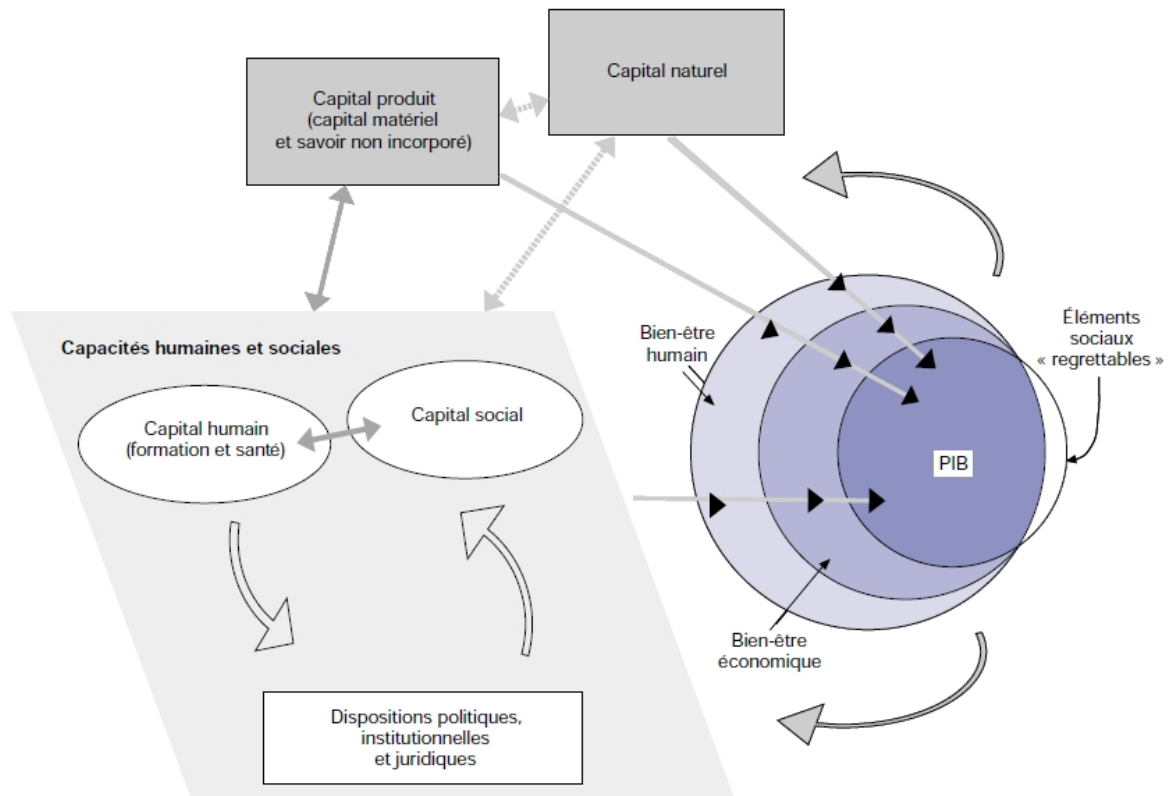
Le lien entre le capital social et la croissance économique est moins évident. Les conclusions des études sur le sujet demeurent incertaines pour ce qui est d'un rapport direct, en se justifiant par d'éventuelles carences dans la méthode pour pouvoir le déceler. Cependant, le rapport de l'OCDE (2001b, p. 5) précise qu'un « *lien positif [...] entre certains aspects du capital social et l'activité économique* » est observé. La méthodologie de mesure du capital social est encore, contestable et il est admis que ce concept réfère à de nombreuses difficultés d'étude, du fait des interactions multifactorielles comme l'influence culturelle. Les conclusions du livre « *du bien-être des nations* » présentent ainsi une gradation des affirmations tout au long de son écriture. Elles débutent sur un mode de probabilité : « *Il ressort toutefois de ce chapitre que d'après une large gamme d'études empiriques réalisées dans un certain nombre de pays, le capital social procure probablement des avantages économiques, sociaux et personnels positifs.* » (OECD, 2001a, p. 71), elles s'affirment à travers d'autres recherches comme celle de Fukuyama (1995 cité par OECD, 2001a) qui relie l'activité économique et le degré de coopération sociale « *Les ouvrages économiques reposent sur l'hypothèse que les personnes maximisent leur utilité personnelle, en décidant d'interagir avec d'autres, et ont recours aux ressources du capital social pour mener différents types d'activités de groupe* » (OECD, 2001a, p. 47). Et au fur et à mesure le livre se veut de plus en plus catégorique sur le lien existant « *A l'instar du capital humain, le capital social procure d'importants avantages aux individus et aux sociétés. Certains de ces avantages, notamment un accroissement de la productivité, sont purement économiques* » (OECD, 2001a, p. 60).

d) Le bien-être personnel et social

Un autre concept dans le livre de 2001 occupe une place centrale « *le bien-être* ». Concept qui se veut aller au-delà des apports économiques et que nous retrouvons jusqu'aux recherches en psychologie positive.

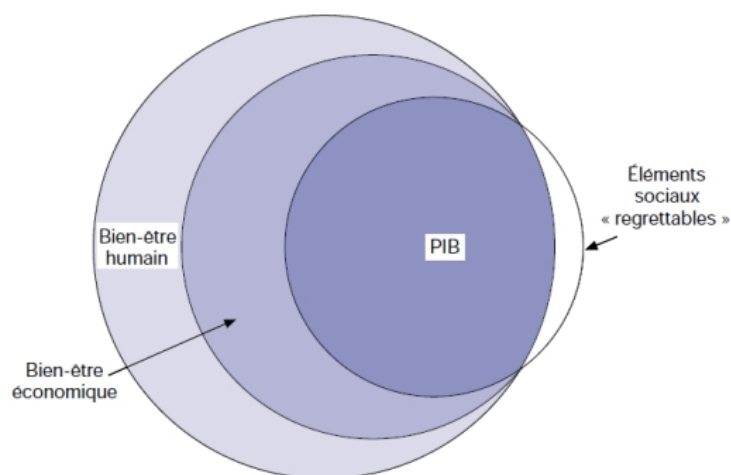
Le bien-être est défini comme un synonyme d'épanouissement personnel, il dépend des individus et des groupes sociaux « *Ce que nous entendons par bien-être ou épanouissement individuel est fonction de valeurs qui varient selon les individus et les groupes sociaux.* » (OECD, 2001a, p. 11).

Le bien-être est une préoccupation ancienne de l'OCDE, son 1^{er} rapport évoquant le bien-être date de 1976 (OECD, 1976). La Figure 1 illustre le rapport complexe qui relie le bien-être au capital humain et social.



Source : OCDE.

Figure 1 Le lien entre le bien-être et le capital humain et social (OECD, 2001a)



Source : OCDE.

Figure 2 Le rapport entre le bien-être humain, le bien-être économique et le PIB (OECD, 2001a)

Le bien-être humain dépend des individus mais il est aussi influencé par les pouvoirs sociaux à travers les dispositions politiques, institutionnelles et juridiques, « à l'égard de l'égalité des chances, des libertés civiles, de la répartition des ressources et des possibilités de toujours apprendre plus. » (OCDE, 2001, p.11). Le bien-être est directement relié au PIB, ce dernier étant inclus dans la sphère de bien-être économique, elle-même incluse dans le bien-être humain (Figure 2 : détail de la Figure 1).

La conception de l'OCDE ne dissocie pas le bien-être à l'aspect économique. La logique du discours porte sur le développement du capital humain et social qui permet l'accroissement économique et donc du PIB (OECD, 2007, p. 30), point nécessaire pour ensuite atteindre un bien-être économique qui peut conduire au bien-être humain et au progrès social (Figure 3).



Figure 3 Le cadre conceptuel du bien-être individuel et du progrès social (OECD, 2011a)

Pour développer le capital humain et social, bien que d'autres leviers d'actions coexistent (OECD, 2007), valoriser l'éducation est un des principales ressorts.

e) Valoriser l'éducation pour développer le capital humain et social

Le lien entre l'économie et l'éducation est évident dans le contexte de l'économie de la connaissance, mais il a été pressenti par l'OCDE avant même d'évoquer la société de la connaissance. En 1961, la conférence de l'OCDE « *Education and Economic Growth* » (Elvin, 1962) présentait les travaux du Professeur Sven Nilsson, économiste suédois, qui soulevait déjà l'intérêt de mettre en relation le développement des systèmes éducatifs et les besoins économiques en expliquant que l'éducation est reliée aux notions de capital humain et social.

« L'éducation est sans doute une composante clé, sinon la composante clé, du capital humain » décrit Keeley dans son livre sur le capital humain pour la série les « essentiels de l'OCDE » (OECD, 2007, p. 105). Bien que la question rhétorique de qui vient en 1^{er} entre croissance économique, et le capital humain, soit posée dans ce livre, le développement de l'éducation en est incontestablement une composante essentielle. L'éducation n'est pas l'unique facteur mais un des piliers permettant le développement du capital humain (la famille, le milieu social, les activités périscolaires sont aussi des facteurs) et du capital social (l'aménagement urbain, le transport, le secteur associatif, la famille, la

prévention de la criminalité et l'administration locale ont aussi une influence), l'éducation accorde une forte contribution au capital humain et social dans un cercle vertueux (OECD, 2001b). Par exemple, « *l'éducation tend à augmenter le capital social et, simultanément, le capital social tend à accroître les performances éducatives* ». (OECD, 2007, p. 116).

Dans un entretien avec Gary Becker, le prix Nobel d'économie instigateur du capital humain, ce dernier affirme que les deux relations de dépendance entre économie et capital humain vont dans les deux sens. « *Je suis convaincu qu'il existe une forte relation de cause à effet entre les améliorations de l'éducation ou du capital humain, et la croissance économique. Mais ça marche aussi dans l'autre sens : la croissance économique a aussi des effets sur le développement de l'éducation.* » (OECD, 2007, p. 33) et que les deux ont un impact positif sur le bien-être individuel et la cohésion sociale, ce qui lui permet de conclure qu'il n'y a « *rien d'étonnant donc que l'éducation soit une composante essentielle des travaux de l'OCDE* » (OECD, 2007, p. 39).

Ydesen dans son livre « *The OECD's Historical Rise in Education* » (Ydesen, to be published) revient sur l'influence de l'OCDE depuis sa création au niveau de l'éducation et il conclut que l'OCDE a progressivement joué un rôle moteur dans le développement de ces idées :

« Commençant en tant que l'Organisation européenne de coopération économique (OECE) en 1948, l'OCDE a progressivement assumé le rôle de chef de file d'autres organisations internationales, dans l'élaboration d'un système éducatif mondial, qui culmine en 2000 avec la création du programme international pour le suivi des acquis scolaires (PISA). Au cours des dernières décennies, l'OCDE a promu une vision globale de l'éducation en tant que source du capital humain nécessaire pour relever les défis sociaux et améliorer l'économie des Etats-Nations » (Ydesen, 2019)⁴.

Cette influence sur l'Education se construit au sein d'un département de l'OCDE : le département de l'éducation et des compétences.

2.3 LA RECHERCHE EN EDUCATION A L'OCDE

a) La Direction de l'éducation et des compétences

L'OCDE rassemble plus de 40 ans de recherche en Education. Actuellement, le département intitulé « Direction de l'éducation et des compétences » est en charge des expertises et des travaux sur l'Education. Il constitue un des 12 départements de l'OCDE, au milieu d'autres départements comme la direction de la coopération pour le développement, la direction de l'environnement, la direction de la gouvernance publique, ou la direction de la science, de la technologie et de l'innovation. La direction de l'éducation et des compétences est une entité en elle-même depuis seulement 2002 avant elle faisait partie de la « *Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales* ». L'importance grandissante de l'éducation en a fait un département à part entière. (OECD, 2011b, 2019a).

Sa mission se décline en une partie sociale et une partie économique, notamment en termes d'employabilité future :

⁴ Traduction personnelle "Beginning as the Organisation for European Economic Cooperation (OEEC) in 1948, the OECD gradually took the leading role in shaping a global education space from other international organisations, culminating with the launch of the Programme for International Student Assessment (PISA) in 2000. For decades, the OECD has promoted a global vision of education as a source of human capital needed to deal with social challenges and improve the economies of nation-states."

« La Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE aide les individus et les nations à identifier et acquérir les connaissances et les compétences qui permettent l'accès à des emplois meilleurs et des vies meilleures, créent de la prospérité et favorisent l'inclusion sociale. » (OECD, 2016d, p. 1).

La Direction de l'éducation et des compétences se divise en cinq domaines d'expertise (Tableau 1). Elle élabore des analyses et des recommandations sur les meilleures pratiques éducatives, suite à des mesures et des enquêtes internationales telles que PISA, TALIS (Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage), ou PIAAC (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes) ou LEEP (Programme d'évaluation des environnements pédagogiques).

Elle informe et aide les pays à répondre à leurs questions et défis éducatifs dans des rapports comme *« Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE »*, *« PISA à la loupe »*, *« L'enseignement à la loupe »*, et dans des colloques ou conférences pour décideurs politiques et éducatifs comme le *« Sommet international sur la profession enseignante »* (OECD, 2016d).

La Direction de l'éducation et des compétences travaille en collaboration avec d'autres ONG telles que l'UNESCO, la Banque mondiale, l'UNICEF et la Fondation européenne pour la formation ainsi qu'avec la Commission européenne. Cependant, l'OCDE se revendique elle-même une position centrale en matière d'éducation dans les domaines suivants : la collection, la transformation, la classification, l'analyse, le stockage, la mise à disposition et le marketing d'un ensemble d'information et de données éducatives.

Ce département est un des principaux défenseurs de l'approche par compétences en encourageant *« les gouvernements à développer les compétences de tous les membres de la société et à garantir que ces compétences sont utilisées de façon efficace »* (OECD, 2016d, p. 4).

A la tête du département, depuis 2002 se trouve son directeur Andreas Schleicher. Andreas Schleicher, de nationalité allemande, est un physicien et mathématicien, spécialisé dans les statistiques. Il a étudié la physique en Allemagne et en Australie. Il est surnommé M. PISA, notamment dans la presse allemande (Der Spiegel, 2007). Avant de rentrer à l'OCDE, il travaillait pour l'IEA. De 1994 à 1996, il devient le directeur de projet au Centre de recherche et d'innovation en éducation (CERI) de l'OCDE, puis le chef adjoint de la Division des statistiques et des indicateurs de l'ancienne Direction de l'éducation. Bien que cette information soit peut relayée, il semblerait que M. Schleicher soit issu d'une éducation en école alternative Waldorf-Steiner à Hambourg (Erziehungskunst, 2012; The Sydney Morning Herald, 2013) du fait de difficultés dans son parcours général dans un « gymnasium ». Suite à ses études en école Waldorf, il a ensuite brillamment réussi son examen de fin de scolarité et sa carrière. Nous pouvons nous demander dans quelle proportion, son parcours en école alternative influence ses idées éducatives.

Mesurer les résultats	Enseignement et apprentissage	Développer et utiliser ses compétences	Élaboration et mise en œuvre de politiques	L'innovation et l'avenir de l'éducation
Avoir une base des données factuelles fiables	Mieux comprendre les enseignements et apprentissages	Promouvoir les compétences pour la croissance économique	Expertiser et aider à l'élaboration des politiques éducatives	Comprendre et soutenir l'innovation
<ul style="list-style-type: none"> - PISA - PIAAC - Regards sur l'éducation - Mesure du bien-être, des compétences sociales et émotionnelles, de l'innovation 	<ul style="list-style-type: none"> - TALIS - LEEP - Promouvoir et évaluer la créativité et l'esprit critique 	<ul style="list-style-type: none"> - Stratégie, perspectives et évaluation des compétences - Les systèmes d'éducation et de formation professionnelle (EFP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gouvernance stratégique de l'éducation <p>Examens des :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Politiques d'éducation - Education des jeunes enfants et élèves autochtones - Enseignement supérieur 	<ul style="list-style-type: none"> - le centre CERI - Enfants du XXIe siècle - Éducation 2030 - Les grandes mutations qui transforment l'éducation

Tableau 1 Les principaux domaines de travail de la direction de l'éducation et des compétences, d'après (OECD, 2019c)

Enfin, la direction de l'éducation et des compétences est connue principalement à travers son « Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement et les études PISA.

b) Le CERI « Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement »

En 1968, l'OCDE établit un centre de recherche lié à l'éducation : le CERI, qui est décrit comme un centre cherchant à relier la recherche, les réformes politiques et l'innovation. Originellement, le CERI est introduit afin de compléter les enquêtes quantitatives déjà développées au sein de l'OCDE en 1968, par un côté plus qualitatif (OECD, 2008c), mais il est aussi clairement identifié comme ayant un rôle influenceur sur les politiques. Le CERI n'est pas un Think tank mais un centre de recherche avec un programme de travail établi et monitoré par les pays membres (Schuller, 2005). Dans sa présentation sur son site, il est mis en valeur son rôle d'intermédiaire et de coopération entre la recherche et les décideurs politiques et éducatifs des pays membres.

Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement a été créé par L'OCDE en juin 1968 et tous les pays Membres de l'OCDE y participent. Les principaux objectifs du Centre sont les suivants :

- *de poursuivre les travaux de recherche et d'analyse sur les innovations et les indicateurs clés afin de mieux appréhender les problèmes d'enseignement et d'apprentissage existants ou qui se font jour, ainsi que leurs liens avec les autres domaines d'action ;*
- *d'explorer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage cohérentes et prometteuses qui tiennent compte de l'évolution du contexte économique, social et culturel aux niveaux national et international ; et*

– de faciliter la coopération pratique entre les pays Membres et, si nécessaire avec les pays non membres, afin qu'ils recherchent des solutions à des problèmes éducatifs communs et échangent leurs points de vue sur ces problèmes. (OECD, 2001a, p. avant-propos).

Le CERI se constitue d'une équipe d'une trentaine de personnes : des analystes, des conseillers, des statisticiens, des chargés de projet, à l'intérieur desquels une grande partie est issue de la recherche couvrant un large spectre de disciplines : docteurs en sciences sociales (David Istance), sociologie (Carlos González-Sancho), psychologie (Tracey Burns), économie (Stephan Vincent-Lancrin) ou sciences de l'Éducation (Dirk Van Damme).

Le CERI fonctionne avec un conseil d'administration, les membres se rejoignent en groupes de travail et font appel à de nombreux conférenciers de l'extérieur pour former leurs doctrines (OECD, 2008c). Durant ces conférences, ils ont des liens étroits avec d'autres organisations internationales : UNESCO, World Bank et des présentations de nombreux professeurs issus des universités les plus renommées dans le monde interviennent⁵.

Le CERI est financé principalement par deux grands groupes financiers internationaux : La Fondation Ford, une organisation philanthropique américaine, créée par le fondateur de l'industrie automobile Ford et le Royal Dutch Shell une compagnie pétrolière anglo-néerlandaise(OECD, 2008c). La proximité avec le monde des entreprises est donc fortement présente.

Au niveau de leur sujet de recherche et d'expertise :

« leur programme de travail est établi selon des paramètres convenus par les pays membres, et les résultats sont suivis et examinés par leurs représentants. Bien entendu, les questions et, dans une certaine mesure, les résultats sont façonnés par diverses pressions politiques, dont certaines émanent des positions politiques de certains pays, d'autres plus généralement de l'interaction des positions et des priorités des différents pays, qui s'expriment à des degrés divers. » (Schuller, 2005, p. 172)⁶.

Schuller, dans son analyse interne de CERI dont il fait partie, dégage des regroupements naturels entre les pays membres. Par exemple, les pays nordiques ont l'habitude de partager des idées et des approches politiques similaires et utilisent un même vocabulaire. D'autres regroupements peuvent venir de la langue : le groupe anglo-saxon, ceux des pays germanophones ou hispanophones ou géographiques : « *Pacific Circle Consortium* » un groupe de coopération des pays asiatiques pour l'Éducation (OECD, 2012b). Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas de regroupement francophone.

Le CERI a eu différentes thématiques de recherche (OECD, 2008c), et suit des lignées d'évolution depuis 40 ans. Dans les années 70, son intérêt porte sur l'équité dans l'éducation, l'innovation dans la gouvernance de l'éducation, l'élaboration des programmes d'enseignement, et l'éducation récurrente comme stratégie pour l'apprentissage tout au long de la vie (OECD, 2008b). Dans les années 1980, la recherche au sein de CERI se tourne sur la technologie, l'importance des TIC, le chômage des jeunes et l'éducation à l'environnement, la diversité culturelle et l'accueil des migrants,

⁵ Par exemple, la conférence de lancement du programme "education 2030" intitulé « *Higher Education 2030 : what futures for quality access in the era of globalisation ?* » relevé à <http://www.oecd.org/site/eduhe30/programme.htm>

⁶ Traduction personnelle "Pace the impression which the Finnish paper cited earlier may give, neither the Directorate for Education nor CERI within it is a free-ranging think-tank with its own educational agenda. The programme of work is set within parameters agreed by member countries, and the outputs are monitored and scrutinised by their representatives. Of course the issues and to some extent the outcomes are shaped by a variety of political pressures, some of them emanating from the political stances of particular countries, some of them generated more generally from the interaction of different countries' positions and priorities, which are articulated to differing degrees of explicitness. "(Schuller, 2005, p. 172)

mais aussi de plus en plus d'intérêt pour des normes éducatives et des indicateurs (OECD, 2008c). En 1990, la notion d'apprentissage fait son apparition, et le développement du concept de l'économie de la connaissance ainsi qu'une dimension internationale de l'éducation. En 2000, le point de mire est l'innovation (OECD, 2008b) et la préparation pour l'école et les universités du futur, avec particulièrement l'apparition de l'appellation « du 21^e siècle ».

Mais surtout le CERI est un diffuseur d'idées, de concepts à un public large : politiques, décideurs éducatifs, directeurs d'école, chercheurs, Think tank, agences de conseil, associations à travers ses livres (handbooks, guide, recommandations...). Il crée de nombreux programmes et réseaux, encourage des groupes internationaux à travailler ensemble, à échanger, à faire germer de nouveaux concepts (OECD, 2008c) comme par exemple avec son programme IMTEC « *IMTEC –the International Management and Training of Educational Change* » établi par CERI dès 1973 ; jusqu'à sa récente « teacher newsletter » lancée en Mai 2019 (OECD, 2019e), montrant ainsi un effort à communiquer directement avec les enseignants.

Welcome Teachers!

As the world changes, so too does the classroom. It's often inside the school walls where society's most significant shifts make themselves known.

Data can help make sense of a complex world, so to support teachers in their practice, the new OECD monthly Teacher Newsletter aims to provide the latest data and research on teaching and learning in the 21st century.

Stay tuned!

Figure 4 La newsletter envoyée par l'OCDE aux enseignants abonnés depuis mai 2019

Sa force se situe dans l'immense base de données internationale s'appuyant sur les sciences, les statistiques, et tout spécifiquement à travers les études PISA.

2.4 LES EVALISATIONS INTERNATIONALES DE L'OCDE : PISA

Le Programme international pour le suivi des acquis des étudiants (PISA) est un des outils clés développés par l'OCDE. Il a été conçu dans le cadre du programme INES (*International Educational Indicators Project*) dans le but d'avoir des données au niveau international de l'ensemble des systèmes éducatifs des pays membres de l'OCDE (Stanat et al., 2002).

En 1988, CERI développe le projet INES correspondant à la création d'un réseau international de groupes de travail internationaux (National Research Council, 1994). Ce projet est à l'origine des premiers volumes de « Regard sur l'éducation » (*"Education at a Glance"*) et fera germer les graines des études PISA (OECD, 2008c). L'INES a pour but de créer un ensemble d'indicateurs internationaux sur les systèmes éducatifs, pour les décideurs politiques, pour les « consommateurs » comme les industries privées. Les indicateurs s'appuient sur les résultats des performances des étudiants. Le projet débute en 1988, se concrétise en 90 et 91 et est analysé jusqu'en 1996. Les résultats sont publiés dans les guides « Regard sur l'éducation ». En 1996, ces résultats sont utilisés comme base pour le document pilote d'un projet joignant l'OECD, l'UNESCO et EUROSTAT, la branche statistique de la Commission européenne (National Research Council, 1994).

Entre 1995 et 1997, un groupe de l'INES imagine une évaluation internationale des « aptitudes et compétences intégrées dans un contexte large plutôt que l'évaluation de connaissances précises au

sein d'une discipline » (OECD, 1997, pp. 44-45)⁷. PISA prend ainsi forme. L'idée est d'obtenir des indicateurs de résultats dans quatre domaines clés : le rendement des élèves, les relations entre le rendement et les variables contextuelles, l'efficacité scolaire et les tendances dans le temps (OCDE 1999). Il est prévu dès 2000 d'avoir la première évaluation. L'objectif est non pas de fournir des informations sur les connaissances ou sur les programmes scolaires mais d'évaluer les compétences nécessaires pour participer à la vie sociale, économique et politique dans la société moderne et donne ainsi une estimation de la préparation des jeunes adultes à relever les défis de l'avenir (Stanat et al., 2002).

La première étude PISA en 2000 est constituée de deux questionnaires optionnels dont un sur les compétences transdisciplinaires réalisées au sein du projet INES et un sur les compétences informatiques (Bottani et Vrignaud, 2005).

Les cadres de PISA ont été élaborés par des groupes d'experts en littérature, en mathématique et sciences. Le premier en 2000 est mené par des chercheurs américains, hollandais et écossais qui laisseront leur empreinte à PISA. Les questionnaires sont ensuite passés dans chaque pays participant et validé par le Conseil des pays participants qui relève d'un consortium international dirigé par l'ACER : Australian Council for Educational Research (OECD, 1999). L'ACER a dirigé le Conseil d'administration de 2000 à 2012 (ACER, 2016) et actuellement la présidente Michele Bruniges est issue directement du gouvernement australien (Australian Government, 2020; OECD, 2018c). L'Australie et le groupe anglo-saxon semblent ainsi avoir une partie dominante dans la conception et l'application de PISA.

PISA correspond à une étude quantitative à l'échelle internationale qui étudie les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE mais aussi des pays partenaires. En 2015, ce sont 72 pays qui ont participé à PISA pour 540 000 élèves.

PISA mesure les compétences des élèves âgés de 15 ans, soit pour un niveau d'âge et non pour un niveau scolaire. Les compétences se présentent comme les « *capacités à résoudre des problèmes et trouver des solutions à des exercices dans des contextes les plus proches possible de la vie quotidienne* » (Felouzis et Charmillot, 2012, p. 8). Le choix des compétences vient d'une « *conception universaliste* », c'est-à-dire qu'il ne prend pas en compte les spécificités de chaque pays mais il suppose qu'il existe des critères communs à tous et que tous les systèmes éducatifs suivent les mêmes objectifs (Felouzis et al., 2012). En passant par les compétences, les études PISA déterminent le plus petit dénominateur commun entre les programmes scolaires des différents pays.

Les études PISA sont réalisées tous les trois ans afin d'obtenir une « *contrainte douce* » sur le plan politique (Felouzis et al., 2012). La première enquête PISA a eu lieu en 2000, suivant trois domaines d'étude : la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences. Chaque étude PISA continue d'évoluer avec les années. PISA 2012 a vu apparaître deux nouveaux domaines : la résolution de problèmes, et les compétences en matière financière (OECD, 2014b, 2016c). La résolution de problèmes, en 2015, évolue vers la « *résolution collaborative de problèmes* » ajoutant ainsi la notion de travail en groupe. Les compétences en matière financière ont été, en 2015, acceptées comme thème d'étude uniquement par 15 pays.

⁷ Traduction personnelle "At the assessment of broadly defined knowledge, skills, and competencies embedded in the context of important content domains rather than the assessment of very narrowly defined subject matter knowledge"

PISA propose aussi un questionnaire contextuel individuel et sur l'école, permettant d'analyser l'équité, c'est-à-dire la répartition des biens éducatifs (connaissances, compétences) au sein d'une population donnée (Felouzis et al., 2012). A partir de 2012, le questionnaire contextuel individuel est agrémenté des questions se rapportant au bien-être des élèves, à leur sens d'appartenance à l'école mais aussi leur relation avec les enseignants ou leurs camarades, et leurs loisirs.

Finalement, l'enquête PISA a pour objectif d'évaluer « *dans quelle mesure les élèves approchant du terme de leur scolarité obligatoire possèdent certaines des connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes* » (OECD, 2016c, p. 3). Pour certains, PISA est aussi considéré de manière beaucoup plus pragmatique comme un outil de compétition mondiale pour « *aboutir à un classement simplifié et compréhensif pour le grand public* » (Regnault, 2017, p. 39).

Indéniablement, PISA est devenu « *la référence mondiale dans le domaine de l'évaluation de la qualité, de l'équité et de l'efficacité des systèmes éducatifs* » (OECD, 2016c, p. 2) et est décrit par Dale (2009, p. 8) comme « *le mètre-étalon pour évaluer les systèmes éducatifs nationaux* » et ainsi un diffuseur de normes internationales éducatives.

CONCLUSION

L'OCDE fait partie des organisations internationales qui occupent **une place majeure dans les réformes** touchant les systèmes éducatifs du monde entier. Ses idées sont issues des thèses d'économistes renommés soutenant **les concepts de capital humain et social**. Les changements pour l'OCDE sont portés par des thèses purement économiques et régis par **l'objectif de croissance économique**. Cependant, depuis les années 2000, les recommandations sont dispatchées non plus seulement en termes d'objectif économique mais **sous couvert d'un bien être individuel et social**.

La recherche sur l'Education a lieu dans son Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement le **CERI** et est appuyée par les enquêtes internationales **PISA**. En effet, à travers l'utilisation des enquêtes internationales, l'OCDE légitime son discours et diffuse ses idées à grande échelle. L'OCDE possède **un réseau de connexions** expliquant des influences réciproques **avec d'autres organisations internationales, des grandes universités ainsi qu'avec la commission Européenne**.

3. LA FRANCE ET SES PROFESSEURS DES ECOLES

Selon Pointereau (2009), le modèle de base de gestion et d'administration dit « bureaucratique » dans le système éducatif en France est arrivé à ses limites avec d'un côté, les nouvelles injonctions dues à la mondialisation et de l'autre, les évolutions à l'intérieur même des pays, comme le cas de la massification scolaire en France.

Deux modèles de gouvernance s'offrent alors en remplacement : le modèle de « l'État régulateur », ou du « quasi-marché » qui se base sur la compétition entre les établissements et un modèle de pression selon le principe *d'accountability* à savoir une « *pression concurrentielle par l'intermédiaire d'un usager parent "averti"* » (Pointereau, 2009, p. 40).

Le modèle de « l'État régulateur » correspondant à la Nouvelle Gestion Publique (NGP) est l'option choisie par la France. La NGP représente une rupture avec la gestion par l'État ou pour reprendre l'expression de Bouvier (2012) correspond au passage « du gouvernement à la gouvernance ».

Dans cette partie, nous étudierons le changement français vers la NGP, à partir de la contrainte grandissante de la Commission européenne.

3.1 DES CHANGEMENTS ORGANISATIONNELS ET UNE INFLUENCE EUROPEENNE

a) Une influence européenne en premier lieu

Laval et Weber (2002) établissent que la Commission européenne et sa politique actuelle présentent de nombreux traits communs avec l'OCDE ou la banque mondiale.

Afin de mieux comprendre le lien de l'Union européenne avec le discours mondial, nous allons analyser les trois phases de développement du modèle européen de l'éducation, définies par Novoa (2005). La première phase débute avec la création de la CECA (Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier) en 1951 jusqu'au Traité de Maastricht de 1992 qui institue l'Union européenne comme une organisation politique, économique et monétaire. La deuxième phase commence en 1992 pour s'achever avec la stratégie de Lisbonne en 2000 et la dernière phase est la phase actuelle de 2000 à nos jours.

A la naissance de la CEE (Communauté Economique Européenne) en 1957, l'organisation des systèmes éducatifs et la décision des contenus sont définies comme une compétence exclusive de l'État. Si la Communauté Européenne encourage une éducation de qualité, elle n'interfère pas avec la responsabilité de chaque État dans le domaine éducatif et promeut la diversité culturelle avec le principe de subsidiarité. Ce n'est qu'en 1971 qu'une première coopération européenne dans le domaine de l'éducation est réalisée. Elle mène en 1976 à une résolution, au sein du Conseil, du comité de l'éducation où siègent les représentants de chaque État membre au niveau ministériel. Au sein de ce comité, des programmes d'action en matière d'éducation sont élaborés mais aucune obligation de participation n'est faite, il revient à chaque pays d'adhérer aux programmes de façon volontaire (Conseil Européen, 1976).

Cependant, le traité de Maastricht signé en 1992 qui institue l'Union européenne comme une organisation politique, économique et monétaire représente un premier changement dans cette idée de non-intervention dans l'organisation des systèmes éducatifs nationaux. L'harmonisation des systèmes éducatifs est exclue et la responsabilité de chaque État membre en ce qui concerne l'organisation des systèmes éducatifs est réaffirmée, cependant la communauté laisse entrevoir une

possibilité d'actions communes ou de coopération entre les États européens tout en respectant la culture de chaque pays membre (Conseil Européen, 2002b).

Les sommets de Lisbonne (Conseil Européen, 2000) et de Barcelone (Conseil Européen, 2002a) marquent le tournant. Le contenu des politiques éducatives et de leur application doit évoluer dans un objectif commun d'augmenter la compétitivité des systèmes éducatifs européens (Laval et al., 2002). Le processus de Bologne encourage la mise en relation des systèmes d'enseignements supérieurs européens avec la création de l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur). Le but est de rapprocher les systèmes éducatifs européens de l'enseignement supérieur en introduisant un cursus commun en trois cycles : LMD (Licence – Master – Doctorat) et faciliter ainsi « *la reconnaissance des qualifications et des périodes d'études* » (Commission européenne, 2018b). Pour la première fois, explicitement, l'Europe vise un espace compétitif à l'échelle mondiale.

b) La méthode ouverte de coordination

Avec le traité de Lisbonne en 2000, l'Union Européenne a pour nouvel objectif stratégique de « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (Conseil Européen, 2000). L'utilisation de la notion d'économie de la connaissance, chère à l'OCDE, établit le lien officiel entre éducation et économie au sein de l'Europe. Chatel (2013) ajoute que cela marque l'entrée des objectifs de performance et de compétitivité pour les systèmes éducatifs nationaux.

Des objectifs communs pour les systèmes éducatifs nationaux sont ainsi définis. L'outil de mise en place de ces objectifs se trouve en la méthode ouverte de coordination (MOC). La MOC au sein de l'Union Européenne consiste en des recommandations pour chaque État membre sous la forme de partage des meilleures pratiques, d'évaluations par les pairs "peer review" et d'objectifs précis et chiffrés dénommés "benchmarks" que nous pourrions traduire comme un « *étalonnage des performances* ». Le "benchmarking" est ainsi désigné comme une « *technique d'étalonnage* ».

La MOC est un nouvel outil de gouvernance, dans un concept de "soft law" (droit mou), c'est-à-dire un droit qui ne serait pas obligatoire mais régulé par une contrainte, une pression. Dans le cas de l'Union européenne et de la MOC, Martin (2011) rapporte qu'il s'agit d'une contrainte par émulation collective pour coordonner les États membres, dans un principe pouvant être vu comme une concurrence ou un apprentissage mutuel.

Nous pouvons noter que la MOC contourne le principe de compétence exclusive de l'État et ainsi la définition du principe de subsidiarité dans sa forme originelle. En effet, le Traité de Lisbonne a remplacé le protocole de 1997 sur le principe de subsidiarité. Il n'annule pas ce dernier mais décrit un nouveau protocole où le principe de subsidiarité se joint aux principes d'attribution et de proportionnalité (Raffaelli, 2017). Le traité de Lisbonne explicite les modalités d'application de ces principes dans l'article 5 du traité de l'Union européenne. Il présente des compétences selon trois catégories : des compétences liées exclusivement à l'Union, des compétences partagées entre l'Union et les États membres, et des compétences dans lesquelles l'Union peut avoir des actions d'appui, de coordination ou de complément. Le principe de subsidiarité ne s'applique qu'aux domaines relevant des compétences partagées entre l'Union et les États membres (Raffaelli, 2017).

De plus, l'Union européenne s'accorde un droit d'action quand il est nécessaire : « *le principe de subsidiarité [...] légitime l'exercice par l'Union de ses pouvoirs lorsque les États membres ne sont pas*

en mesure de réaliser les objectifs d'une action envisagée de manière satisfaisante et que l'action au niveau de l'Union peut apporter une valeur ajoutée » (Raffaelli, 2017).

Finally, the European Council has a role of orientation and coordination of the MOC defined in the Lisbon strategy but the European Commission admits a central role as responsible for the method of evaluation of best practices, peer evaluations and benchmarking. In 2001, in its white paper on governance, the European Commission evokes for the first time the notion of « good practices ».

« Il convient de compléter et renforcer l'action communautaire dans certains domaines grâce à l'emploi de la méthode ouverte de coordination. Cette méthode permet d'encourager la coopération, d'échanger les bonnes pratiques, et d'apporter une valeur ajoutée au niveau européen, lorsque les solutions législatives n'ont guère de perspectives » (Conseil Européen, 2001).

Before the Lisbon strategy, it was not envisageable to have an exchange of « good practices » because the principle of diversity of educational systems did not allow for « *actions communes pour une meilleure connaissance réciproque* » (Laval et al., 2002, p. 122).

The Barcelona meeting is followed, in 2002, by the creation by the ministers of education and the European Commission of the program « Education and training 2010 » (Charvet, 2007). In 2009, the European Union renews a program « Education and training 2020 ». The two correspond to frameworks of cooperation between member states to help with national actions. The 2020 framework particularly supports the challenges linked with the lack of skilled workforce and global competition. At the level of tools, a mutual learning platform for exchange of « good practices » and mutual learning is put in place which gathers and disseminates information and effective elements of what works, and which provides advice and support for reforms (European Commission, 2018c). Exchange of advice between peers is also proposed in the form of participatory workshops in order to respond to a national problem (European Commission, 2018c).

Education and training objectives from now to 2020 remain mobility, but also quality, effectiveness, and equity, criteria analogous to those of PISA, as well as social cohesion, active citizenship, creativity and innovation (European Council, 2009). These objectives are supported by programs such as Erasmus+, which extends its field of application to organizations (associations, establishments, institutions) and not only to individuals.

The MOC and exchange programs such as Erasmus+ are implemented in France. We will see in the next part how they are implemented in the context of national education.

c) L'avènement de la Nouvelle Gestion Publique en France

Globalization and school massification (Loi Haby de 1975) are carriers of uncertainties among students and teachers and lead to new questions (Malet et al., 2013). Massification leads to a change in the public and the relationship to teaching. Van Zanten (2007) denounces « *difficultés importantes en matière de discipline et d'enseignement face à des enseignants peu préparés à les accueillir* », but also problems of organization of establishments.

Le passage du mode bureaucratique à une gouvernance représente une des réponses possibles. La France, originairement, se base sur une très forte administration centralisée. Le souhait d'un passage d'une Education Nationale française bureaucratique vers la NGP représente un changement idéologique et culturel.

La NGP promeut l'autonomie des établissements couplée à un État évaluateur. Elle représente le passage à un « État prescripteur » omniprésent (gouvernement) à un rôle partagé entre l'État et les établissements scolaires ou les entités locales (gouvernance). La gouvernance peut se définir ainsi :

« La gouvernance [est] comme un droit de regard et d'action sur les projets et les systèmes qui les portent, par ceux qui en sont à l'origine, qui les ont missionnés ou encouragés, qui agissent en conséquence, qui en attendent des résultats qui veulent contribuer à leur régulation et à leur évaluation » (Bouvier, 2012, paragr. 70).

En France, trois points montrent la volonté de changement vers une gouvernance. Ils sont décrits par Bouvier comme suit : une décentralisation qui cherche à établir un niveau d'organisation intermédiaire entre le national et le local ; une déconcentration qui correspond au « transfert de gestion administrative à des agents locaux nommés par le pouvoir central » ; et une réforme de l'État (Bouvier, 2012, paragr. 23). Bouvier ajoute que c'est en opposition à la tradition française même si l'État reste présent.

L'"accountability" ou le principe de reddition des comptes, qui est une part entière de la NGP, nécessite une évaluation de la performance du système éducatif. La France a besoin de résultats sur les performances des élèves, du système éducatif ou des programmes nationaux à travers des enquêtes et des évaluations. La France dispose pour cela de ses propres organismes évaluateurs comme le CNESCO (Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire) et la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance) depuis 2013. Mais les études PISA sont pourtant très présentes dans les discours des politiques en tant que la référence internationale en termes de performances éducatives.

3.2 LES CHANGEMENTS DANS LES PROGRAMMES ET LOIS EDUCATIVES ET UNE INFLUENCE POLITIQUE TEINTEE DU DISCOURS SUR PISA

Il est important de réaliser la quantité de changements sur une période de 17 ans, de 2002 à 2019 (aucune réforme n'a été appliquée entre 2000 et 2002). Ces changements représentent 6 programmes, 3 lois et 2 socles. Si nous comparons avec les périodes passées, cela représente une large augmentation. Auparavant, l'école contemporaine primaire est marquée par une loi principalement : la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite loi Jospin (MEN, 1989), qui donne lieu aux programmes effectifs jusqu'en 2002. La loi marque l'avènement de l'élève au centre du système éducatif et la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Pour cette raison, les années 2000 marquent une période d'instabilité qui ne sera pas sans répercussion dans la profession enseignante.

Ces réformes sur les programmes, les lois ou les socles sont résumés dans la Figure 5 et elles sont mises en parallèle avec les ministres de l'Education Nationale et les présidents de la République correspondants.

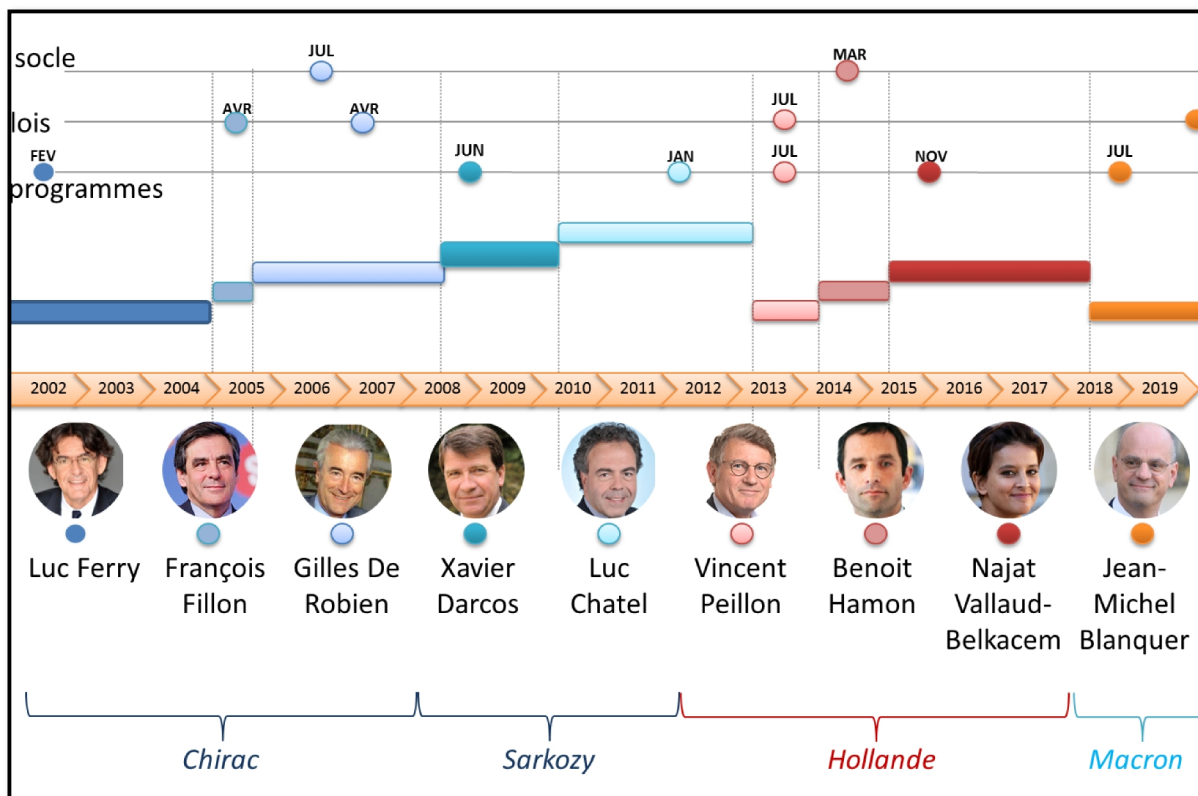


Figure 5 L'association des programmes, lois ou socles avec les ministres de l'Éducation Nationale et les présidents de la République

Nous résumons l'ensemble des réformes depuis le début des années 2000 selon 3 points :

- les réformes sur les programmes ou les curriculums. Les programmes présentent les disciplines à enseigner, et détaillent les sujets à aborder. Suivant les années, les programmes sont plus ou moins complets avec l'ajout de conseils méthodologiques, de progressions et de documents d'applications ;
- les réformes sur les lois, dites lois d'orientation et/ou de programmation. Ces lois décrivent les objectifs du système éducatif, les principes généraux et les lignes directrices pédagogiques (telles que l'importance de l'utilisation de la pédagogie différenciée). Elles instaurent aussi le rôle et les attentes donnés à chacun (collectivité, enseignants, parents, élèves), les modalités de la formation des enseignants, ainsi que les instances d'évaluation ou d'analyse comme le Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire (CNESCO) et les dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves comme le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ;
- les réformes du socle commun. Le socle définit les minimums que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans en fin de scolarité obligatoire

« Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. » (MEN, 2018)

Les points de vue se divisent sur l'influence directe de l'OCDE sur les réformes éducatives françaises. Regnault (2017) propose un lien concret entre les réformes françaises et les enquêtes

internationales. Pons (2016) avance que l'impact majeur des enquêtes PISA, pour la période allant de 2001 à 2014, a été de justifier des opinions politiques préexistantes s'inscrivant uniquement dans un positionnement initial gauche/ droite. Si Regnault reconnaît aussi l'utilisation abusive de PISA pour légitimer toute sorte de réformes, elle pointe l'influence des enquêtes internationales sur certaines réformes, tandis que Pons rapporte une intrusion progressive du mot PISA dans les discours pour servir les intérêts des politiques au lieu de considérer les résultats comme une nouvelle source de connaissances.

Afin de mieux appréhender le rôle de PISA dans ces réformes, nous reprenons trois périodes distinctes proposées par Pons, La première période initie avec PISA 2000 jusqu'en 2004, la deuxième période correspond à un tournant entre les années 2004-2005 pour finir par une dernière période de 2005 à nos jours.

De 2000 à 2004, les premières études sont méconnues du grand public et elles restent aux mains des experts de l'éducation. Les premiers résultats de PISA 2000 montrent une France qui n'est que légèrement supérieure à la moyenne des pays participants. Le gouvernement médiatise peu cette enquête. En effet, la France est à quelques mois des élections présidentielles de 2002 et des tensions sont à peine refermées avec le ministère de l'Éducation Nationale. Le gouvernement choisit un discours rassurant face aux enseignants avant les élections (Pons, 2016). Le cabinet du ministre et la DEP se contentent d'une communication minimum. Lors de deux conférences de presse, ils insisteront sur les résultats dans la moyenne, quelques points intéressants à soulever et surtout le biais méthodologique de cette enquête : méthodes utilisées se basant sur les QCM et l'évaluation des compétences qui n'est pas habituelle dans l'éducation en France (Mons et Pons, 2013). Peu de journaux s'empareront aussi de ces enquêtes (Pons, 2016).

En 2004 et 2005, le tournant en France s'explique par deux points : le bilan intermédiaire de 2004-2005 de la méthode ouverte de coordination (MOC) et l'entrée en vigueur de la LOLF (loi Organique Relative aux Lois de Finances), qui préparent la loi d'orientation de 2005. En premier lieu, il ressort que la France n'a pas mis en place l'ensemble des directives proposées par la MOC et notamment l'utilisation d'un des indicateurs définis par les scores PISA (Cusso, 2004). En deuxième lieu, la LOLF a été promulguée en 2001 et entrée en vigueur en 2006. Cette loi modifie les règles de dépenses publiques. Elle met en place des évaluations et des audits du ministère de l'Éducation Nationale pour améliorer l'organisation et les résultats de ce dernier. La LOLF a « *pour objectif de réformer en profondeur la gestion publique en instaurant une culture de la performance et du résultat* » (MEN, 2017). Finalement, la loi d'orientation de 2005 (MEN, 2005b) confirme le projet du gouvernement d'avoir recours au principe de reddition des comptes (Maroy et al., 2016). Le ministre de l'Éducation Nationale en 2005, François Fillon, présente la loi et définit trois axes principaux qui sont la réussite de tous, une école de qualité et une école plus ouverte, correspondant précisément aux objectifs stratégiques définis à Barcelone. En outre, la mise en place du Socle Commun de Compétences et de Connaissances renvoie à un apprentissage par compétences qui bien que promu par PISA, n'est pas référencé comme tel.

De 2005 à 2016, PISA apparaît clairement et largement dans les discours. Ce fait peut être vu comme une influence des enquêtes internationales en filigrane (Regnault, 2017) ou comme une utilisation par les politiques (Pons, 2016).

Regnault (2017) développe le lien entre les réformes françaises et plusieurs enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs pour la période couvrant 2008 à 2016. Selon

elle, la réforme de 2008 de Darcos, ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, répond à PIRLS 2006 faisant part d'une baisse du niveau de lecture en CM1, ainsi qu'aux recommandations de McKinsey & Company⁸ sur la formation des enseignants résumée par « *la qualité de son système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant* » (McKinsey & Company, 2010). D'un autre côté, au niveau de l'école primaire, la réforme institue la semaine de quatre jours, l'aide personnalisée et le recentrage sur les fondamentaux au 1^{er} degré qui ne correspondent pas à des « bonnes pratiques » issues de PISA. Sous Luc Chatel (de 2009 à 2012), cette auteure estime que plusieurs circulaires se réfèrent à des problématiques soulevées lors des enquêtes internationales. Le bulletin officiel n°11 de mars 2010 en vue de la Préparation de la rentrée 2010 pose comme premier principe : la maîtrise des fondamentaux et la prévention de l'illettrisme la maternelle, suite à PISA 2009. Le bulletin officiel n° 29 de juillet 2010 développe les « internats d'excellence » et le vademecum de 2011 explicite le programme Éclair (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) pour l'éducation prioritaire, en répondant à la mise en valeur par PISA 2009 des inégalités au sein du système français (MEN, 2011). En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de Peillon renvoie aux recommandations de PIRLS 2011 et PISA 2012 (MEN, 2013b). Elle met en place les réformes des rythmes scolaires et de la notation, le dispositif « plus de maîtres que de classes », les Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) pour une plus grande équité, et la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) incluant une formation en alternance en M2, suite à la recommandation d'améliorer les pratiques enseignantes. Le Bulletin officiel de mai 2015 sur la réforme des collèges (MEN, 2016b) modifie l'organisation des enseignements avec les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) afin de mieux répondre aux besoins des élèves, et d'amorcer l'autonomisation des élèves. Cette réforme fait suite à PISA 2015 ainsi qu'aux conseils de McKinsey & Company. Il semblerait donc que si les conclusions de PISA sont comprises, les solutions sont indépendantes des « bonnes pratiques » de PISA.

Ainsi, la théorie exprimée par Pons (2016) fait appel aux discours préexistants, des opinions et des débats anciens des politiques pour expliquer le choix des solutions. Dès 2013, Mons et Pons interpellent sur une dérive possible de PISA par les politiques pour légitimer des recommandations de tout ordre, « *parfois contradictoires et souvent peu fondé[s] sur le contenu strict de l'enquête* » (Mons et al., 2013, paragr. 29). Ils concluaient d'ailleurs que PISA contribue à confirmer et à légitimer « *un ensemble d'opinions et de positions politiques dans le débat public qui préexistaient à l'enquête dans leur pays, plus qu'il n'a contribué à développer les connaissances sur les résultats différenciés des systèmes éducatifs* » (Mons et al., 2013, paragr. 30). La chercheuse Chatel va en ce sens lorsqu'elle affirme que :

« Les divers contextes nationaux induisent une interprétation spécifique des chiffres et que les pouvoirs publics ne pratiquent pas vraiment la gouvernance par les résultats. Ils ne réagissent pas forcément quand leurs politiques publiques se trouvent mises en difficulté par les évaluations et utilisent ces chiffres de façon assez rhétorique » (Chatel, 2013, paragr. 41).

⁸ McKinsey & Company est un cabinet international de conseil qui produit des études et élabore des propositions dans le domaine des politiques publiques ou pour des secteurs privés. Ils sont à l'origine de nombreux rapports d'éducation, faisant suite aux analyses des pays en tête de classement dans PISA. Ils étudient les « leviers d'action » pour une amélioration des systèmes éducatifs.

Pons (2016) décrit qu'entre 2005 à 2010 les classements PISA sont exploités par les politiques et les syndicats. Il met en avant que le ministre de l'Education Nationale pose un discours alarmant sur les résultats de PISA 2006 afin uniquement de mieux justifier la réforme du primaire et du secondaire. Il ajoute que les syndicats tels que l'UNSA utilisent les résultats pour argumenter leurs propositions d'améliorer l'égalité du système éducatif. Il y a, durant cette période, une position du ministère peu critique sur la méthodologie utilisée par PISA. Quant à la DEPP, elle choisit d'apporter un regard complémentaire en mettant en avant une dimension pédagogique à l'interprétation des résultats de PISA. Durant cette période, les enquêtes se médiatisent et se diffusent à un large public, mais les médias évoquent surtout le classement obtenu par des enquêtes, rapportent les discours des politiques ou se questionnent sur l'absence d'un choc PISA français en comparant avec le *PISA-Schock* allemand (OECD, 2019d).

A partir de 2010, l'utilisation des enquêtes s'étend à l'ensemble de la société : intellectuels, personnalités, syndicats, associations de parents, de directeurs, tous citent les enquêtes pour réaffirmer publiquement la pertinence de leurs idées, donnant aux résultats de PISA, PIRLS et autres enquêtes leur propre représentation à leur profit. A partir de 2010, le terme PISA, par exemple, est tellement utilisé qu'il apparaît un processus de « banalisation ». Le terme s'est amalgamé avec des débats anciens comme la crise de l'éducation ou les inégalités sociales et il perd de son impact. Au niveau des politiques, son utilisation est caractéristique d'un clivage idéologique gauche/droite, que ce soit le ministre Luc Chatel à droite ou Vincent Peillon à gauche, tous deux utilisent les résultats de PISA pour justifier leur réforme (Pons, 2016). A l'assemblée nationale et au Sénat, PISA est cité pour motiver des actions opposées : la droite estime que les résultats des enquêtes prônent une réduction des dépenses publiques, une individualisation des apprentissages, une plus grande autonomie des établissements et plus d'évaluation, tandis que la gauche y voit un appel pour augmenter les moyens pour les élèves issus des milieux défavorisés, la fin de la semaine de quatre jours, un ratio enseignant/élèves plus élevé en maternelle et l'augmentation de la formation et des salaires des enseignants.

Il est ainsi difficile d'établir une influence directe de PISA sur les réformes, mais l'influence idéologique et l'utilisation de l'hégémonie de ces études sont manifestes. Au contraire, l'influence européenne, à travers la MOC et la LOLF et les lignes directrices pédagogiques sont incontestables à partir des lois d'orientation de 2005. Pour ce qui est des programmes ou des dispositifs, nous ne pouvons conclure à une relation bijective avec les recommandations de PISA. Les conclusions suite aux enquêtes PISA sont intégrées et utilisées dans le discours, mais uniquement les solutions faisant sens dans les idées politiques préalables sont utilisées. Etudions maintenant le cas des changements dans la formation des maîtres.

3.3 LES CHANGEMENTS DANS LA FORMATION DES MAITRES ET L'INFLUENCE INTERNATIONALE DU MODELE DE PROFESSIONNALISATION

Depuis 40 ans, les changements dans la formation des maîtres sont nombreux et portés par le principe de professionnalisation. Le principe de professionnalisation est soutenu et valorisé par l'OCDE et comme une valeur ajoutée prônée mondialement dans la formation des enseignants (OECD, 2013c). En France, la rupture débute pour Farges 2017, à la fin des années 1970, les instituteurs ne se retrouvent plus sous la désignation des « hussards noirs », et leur homogénéité ne cesse de s'effiler avec le changement de statut. En effet en 1979, être instituteur passe du niveau du baccalauréat à celui du DEUG. En 1989, les enseignants de l'école primaire changent de nomination

d'instituteur à celui de professeur des écoles et la licence est requise. Le lieu de formation est aussi transformé des écoles normales à l'IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) (Robert et Carraud, 2018). L'IUFM, pour Lapostolle 2013, s'explique par cette première concurrence des pays latins proches comme la Grèce, l'Espagne et le Portugal qui proposaient déjà une formation universitaire pour les enseignants (MEN, 2005b).

Le recrutement à l'IUFM se réalise par un concours d'entrée ouvert aux étudiants titulaires d'une licence, suivi d'un an de préparation à l'IUFM pour passer le concours de professeurs des écoles. A l'issue de ce concours, les étudiants prennent le statut de « *fonctionnaires stagiaires* » pour une deuxième année à l'IUFM où se mêlent des temps de formation à l'IUFM à des stages filés sur une journée/semaine, ainsi que des stages massés. A la fin de cette année, un inspecteur permet la titularisation du nouveau fonctionnaire (Lapostolle, 2013, paragr. 14). La hausse de la qualification se poursuit avec la réforme du 2 juillet 2010, elle marque le tournant du système éducatif français vers la norme internationale avec la masterisation et résulte du processus de Bologne. Cette réforme de la masterisation est un processus qui s'assortit de 2 ans de préparation (2008-2010), suivi de 2 ans de formations changeantes (2010-2012) que Robert décrit comme une « quasi-suppression de la formation ») (Robert et al., 2018, p. 74). Durant ces 4 années, la formation passe d'un tiers de temps en stage accompagné par un enseignant formateur, à une situation de remplacement seul et immédiat pour un apprentissage sur le terrain. Seguy (2018) décrit que « *A cette époque la formation se base surtout sur les connaissances disciplinaires à transmettre* ». Avec la loi de 2013 (MEN, 2013b), et la création des ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), la préparation au concours de professeurs des écoles se fait en simultané avec l'obtention du master, ce qui implique un paradoxe entre l'objectif classique du master qui ouvre la voie à la recherche ou à la professionnalisation et l'objectif pratique de réussite à un concours à travers des techniques plus proches du « bachotage ». Finalement, la loi de 2019 pour une école de la confiance de Blanquer (MEN, 2019b) transforme les ESPE en INPE (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation) dont le but n'est pas un nouveau changement dans la formation mais dans la gouvernance des instituts INSPE avec un directeur nommé par le gouvernement.

Robert & Carraud (2018) soulèvent que chaque génération issue d'une formation présente ses propres caractéristiques et se distingue des autres. Par conséquent, il est possible de différencier la génération IUFM de la génération des écoles normales ou de celle de l'ESPE. Chaque formation reçoit aussi sa part de critiques. Les écoles normales sont jugées comme leur nom de trop « normalisantes » et prescriptives (Volf, 2017). Elles trouvent leur idéologie sur le concept de « l'homme cultivé » (Rayou et Van Zanten, 2004).

Les IUFM prennent le modèle de formation du « praticien réflexif » (Rayou et al., 2004), en même temps, les enseignants stagiaires le décrivent comme un lieu où règnent les « il faut ». La loi d'orientation de 2005 est accompagnée de nombreuses circulaires renforçant les injonctions aux changements de pratiques pédagogiques afin de se conformer aux exigences du Socle commun (Janner-Raimondi et Lescouarch, 2013).

Les ESPE entraînent une « *incertitude conceptuelle entre la pédagogie transmise et la pédagogie de la maîtrise* » (Boudet et Saint-Luc, 2014), un flou sur les exigences de la formation où les étudiants sont à la fois évalués dans un système « scolaire » et de l'autre prendre le temps de réfléchir à leurs pratiques et devenir plus compétents. Lapostolle (2013), conclut par une critique forte sur les dernières réformes de la formation des enseignants :

« En somme, les deux dernières réformes de la formation des enseignants, masterisation et création des ESPE, malgré les nombreuses petites divergences qu'elles présentent, montrent néanmoins un point commun de taille. Tout semble s'être passé, pour chacune d'elles, comme si la volonté de faire converger la formation vers un modèle supranational, dont on ne retenait que les grandes tendances (universitarisation de la formation, meilleur ancrage sur le terrain de la pratique...), tout en prétendant « faire du neuf », avait conduit les décideurs politiques à « faire table rase » de l'expérience acquise dans les IUFM » (Lapostolle, 2013, paragr. 45).

Il reproche aussi à l'ESPE de soutenir des objectifs opposés comme « *peu propice à une réelle professionnalisation* », pourtant désignée comme la ligne conductrice de ces changements de formation (Lapostolle, 2013, paragr. 24).

Le concept de professionnalisation apparaît dès le rapport Bancel (1989), qui se joint à la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (MEN, 1989). La professionnalisation décrit l'importance du développement des compétences professionnelles et non uniquement de savoirs. Le rapport Bancel marque ainsi l'entrée des compétences dans le monde de l'éducation, non uniquement pour les élèves mais aussi pour les professeurs. Les compétences professionnelles deviennent progressivement prescrites et incontestables comme le décrivent le référentiel des compétences professionnelles du 1er juillet 2013, puis le BO n 13 du 26 mars 2015 présentant la grille d'évaluation du stage des professeurs en formation.

En conséquence, la formation ne se limite plus à des connaissances disciplinaires, à l'imitation de gestes professionnels mais à une réflexion et une adaptabilité aux nombreuses situations à travers le développement de compétences professionnelles (Lebeaume, 2018). Le changement de statut est probant : le passage du métier d'instituteur à celui de professeur, marque le tour du statut d'exécutant (Bourdoncle, 1993), à celui d'un « praticien-réfléchi » (Wittorski, 2008) ou d'un « praticien-chercheur » (A. Geay, 2018). La profession révèle des attentes plus complexes et techniques que le métier.

La professionnalisation peut se synthétiser en 3 points essentiels : le développement de compétences professionnelles, une capacité d'adaptation à des situations complexes et à l'hétérogénéité des élèves grâce à une expertise, et une capacité de travail et de formation en autonomie (Lebeaume, 2018; Paquay et al., 2001). La professionnalité demande aussi d'être à jour sur les dernières recherches donc elle se positionne dans un apprentissage permanent au contre de la qualification (Robert, 2018). Elle est ainsi liée avec le développement professionnel que nous étudions au Chapitre 2.

La complexification apportée par ces attentes est illustrée dans la description des compétences du professionnel décrite par Paquay et al :

On peut admettre qu'un professionnel devrait être capable :

- *d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ;*
- *de faire de façon à la fois rapide et réfléchi le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ;*
- *de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif ;*

- *d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ;*
- *d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ;*
- *enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière.*
(Paquay et al., 2001, paragr. 4)

Cependant, deux problèmes apparaissent avec la professionnalisation. Tout d'abord, la professionnalisation a pour objectif de rehausser le statut économique et social des maîtres, comme le révèle le passage à une profession de catégorie A de la fonction publique pour les professeurs des écoles. Avec la professionnalisation, les enseignants sont des « travailleurs intellectuels » de même envergure que des avocats, des médecins, ou des ingénieurs et leurs salaires devraient être comparables (Zimmermann, 2013). Cependant, les professeurs des écoles n'ont pas réussi à obtenir les revenus et le prestige normalement alloués à une profession. Il retire donc la complexité de cette dernière sans la reconnaissance sociale.

Le 2^{ème} problème se situe au niveau des difficultés de la mise en place d'une nouvelle formation, corroborée par des demandes contradictoires : la demande d'autonomie va de pair avec la culture de la performance et les retours sur les résultats ; la demande d'adaptabilité et de développement des compétences professionnelles n'est pas consolidée par une reformulation claire du sens de la profession, une reconfiguration des pratiques pédagogiques ou des façons de faire (Lebeaume 2018 p54). Daguzon (2010), dénonce ainsi que « *l'acquisition de compétences par la formation ne paraît pas aller de soi* » et « *une vision idéologique de la notion de professionnalité* » de la part du MEN. Lebeaume (2018) conclut que le changement vers la professionnalisation crée une crise identitaire chez les enseignants, qui se traduit par une grande vulnérabilité, une fragilisation des savoirs professionnels et des valeurs.

Robert & Carraud (2018, p. 16) aboutit sur l'idée que la professionnalisation a fait pousser « *des germes d'incertitude, porteurs de risques de dispersion et de difficultés identitaires* » et la pose comme une des raisons du changement socioprofessionnel des professeurs des écoles.

3.4 LES REPERCUSSIONS SUR LA SOCIOLOGIE DES PROFESSEURS DES ECOLES

Le portrait socioprofessionnel type du professeur des écoles est réalisé par Robert & Carraud (2018) comme étant une :

«Une femme d'un peu plus de 40 ans, issue de, et alliée à, la classe moyenne (voire moyenne supérieure), fortement diplômée de l'université, ayant opté pour un métier de professorat polyvalent de préférence à une orientation disciplinaire, soit par choix initial déclaré, soit par reconversion après expérience dans un autre univers professionnel [15% du concours de 2015], déclarant son goût de l'activité avec les jeunes enfants et son dévouement au service de ceux-ci, attachée à la bonne ambiance de l'école où elle exerce, parfois après plusieurs postes moins satisfaisants. » (Robert et al., 2018, p. 200)

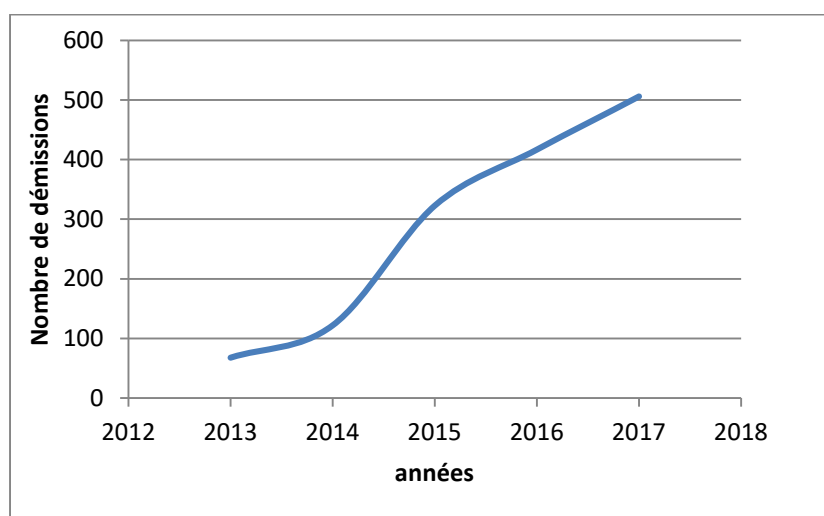
Le groupe des professeurs des écoles est largement féminin : 82.6% de femmes en 2014-2015 (Robert et al., 2018, p. 12). Sur ce point, le métier de l'enseignement primaire a toujours été majoritairement féminin, les changements vont plutôt vers la direction d'un peu plus d'hommes, notamment avec l'ouverture aux hommes des postes en école maternelle qui étaient réservés comme toute activité du Care aux femmes jusqu'en 1977 (Robert et al., 2018)

Mais le profil sociologique de ces femmes et ces hommes change considérablement. Selon Farges, l'étude de la catégorie socio-professionnelle des parents des professeurs des écoles montre un embourgeoisement tandis qu'auparavant, ils étaient issus de couches plus modestes.

A partir des années 2000, la population a de plus subi un renouvellement générationnel : 45% des professeurs des écoles de 2003 à 2013 sont partis à la retraite, affectant ainsi l'identité collective liée à la profession (Farges, 2017). Les nouveaux arrivants sont de jeunes diplômés mais aussi de nouveaux profils de personnes plus mûres après une reconversion professionnelle (Robert et al., 2018).

Actuellement, le groupe des professeurs des écoles n'est donc plus un groupe uniforme. Robert & Carraud mettent en avant une « *différenciation interne du groupe professionnel* » qui s'explique depuis plus d'une vingtaine d'années par un affaiblissement des syndicats, par le changement d'un modèle corporatif à un modèle plus managérial de l'Education nationale, un groupe professionnel moins soudé, une conscience plus élevée et plus pessimiste des problèmes sociétaux, un renouvellement générationnel de 45% des enseignants du primaire entre 2003 et 2013 et la professionnalisation ont mené à une perte progressive du sens unificateur (Robert et al., 2018, p. 13).

Au niveau de la satisfaction de leur métier, les études de satisfaction sont généralement organisées par les syndicats, ce qui implique un biais sur leur valeur scientifique. Cependant nous pouvons accréditer des difficultés croissantes dans le début du métier à l'aide des courbes de démissions des stagiaires du 1er degré avec une augmentation entre 2012 et 2015 de 65 démissions à plus de 430 démissions soit 3.8% des stagiaires.



Courbe de démissions des stagiaires entre 2013 et 2017⁹

Robert & Carraud (2018), à travers une étude réalisée par le syndicat SNUipp en 2016¹⁰, mettent en avant les difficultés du début du métier. Il ressort que ce qui manquait le plus aux nouveaux professeurs des écoles était lié à la pédagogie en 1^{er} lieu : la connaissance de la réalité de la classe pour 39% des répondants, des connaissances pédagogiques (30%), et un accompagnement pédagogique (28%), et savoir gérer un groupe (28%). Ensuite ce sont les points qui se réfèrent à l'entraide entre collègues et la coopération : des lieux de réunion, de réflexion avec d'autres

⁹ Graphique réalisé à partir des données de <https://www.senat.fr/questions/base/2019/qSEQ190510433.html>

¹⁰ Baromètres des métiers de l'éducation. UNSA éducation, mai 2016

enseignants (23%), l'aide d'autres enseignants (17%), mais que 8% demandent plus d'aide du directeur.

Cette même étude du SNUipp présente les relations avec les supérieurs hiérarchiques, 22,3% souhaitent une amélioration au niveau des relations hiérarchiques. En 2019, 54% des répondants estiment être satisfaits de leur relation avec l'inspection et seulement 21% avec le ministère. Finalement, à plus de 65%, ils ne sentent pas leur métier de professeurs des écoles reconnu par la société.

De manière globale, les professeurs des écoles soulignent un changement dans leur métier et dans leurs conditions d'exercice du fait d'une surcharge administrative, d'une diversification des missions, d'une pression de l'évaluation et d'une multiplication des réformes fréquentes associées à une surprescription normative (Robert et al., 2018).

Pour ce qui concerne la préparation des cours et la pédagogie, les enseignants utilisent toujours des manuels et des guides de maîtres mais aussi de plus en plus de ressources internet, qui représentent aussi bien une aide qu'une activité chronophage surtout qu'ils s'accompagnent toujours d'un travail d'adaptation. La pédagogie de projet, inspirée par Freinet, est largement utilisée afin de donner du sens aux apprentissages et demande aussi un large temps de préparation. Beaucoup d'enseignants s'inspirent aussi des outils de pédagogie institutionnelle (Pagoni et al., 2009).

Cependant, ce qui semble le plus demandant est de l'ordre de la relation à l'enfant, et la conduite de classe. Robert & Carraud désignent des moments extrêmement difficiles et éprouvants rencontrés par quasi chaque enseignant dans sa carrière :

« La plupart des professeurs des écoles ont pu, à un moment ou à un autre de leur carrière, vivre ce type d'épreuve : une expérience douloureuse, parce qu'elle désigne une forme d'incapacité ou d'incompétence professionnelle, voire d'impuissance personnelle, et qu'elle touche profondément les enseignants. [...] La relation aux enfants et au groupe-classe engendre un travail psychique, émotionnel (Hochschild, 2003 et 2017), qui n'est le plus souvent pas reconnu. » (Robert et al., 2018, p. 92).

L'exercice de l'autorité reflète aussi des bouleversements d'idées. La majorité utilise des systèmes de récompenses et de sanctions comme les permis à points, les jetons, ou les ceintures de comportements, connus depuis de nombreuses années. Cependant l'apparition de la bienveillance dans les discours et inscrite dans les compétences professionnelles a pu rendre confuse la justesse d'une telle démarche, tandis que certains enseignants se sont sentis discrédités dans leurs attitudes et leurs activités (Robert et al., 2018, p. 110).

Les échanges entre pairs et le travail en coopération sont communs pour de nombreux enseignants ainsi que les mutualisations, les dons et contre-dons entre enseignants notamment dans les écoles urbaines :

« Les professeurs des écoles que nous avons interviewés se disent très attachés à cette manière de travailler, que ce soit pour mutualiser leurs ressources pédagogiques et didactiques, mener à bien des projets communs, ou faire des échanges de service. » (Robert et al., 2018, p. 141)

En éducation prioritaire, l'entraide et la coopération sont désignées comme fondamentales pour assumer la charge émotionnelle liée aux conditions de travail « *Le meilleur moyen de résister à la fatigue et au découragement serait de s'entraider et de travailler ensemble* » (Robert et al., 2018, p. 147).

Ce point met en avant que le métier de professeur des écoles dépend énormément de la situation géographique de l'école : selon un contexte rural ou urbain, un milieu favorisé ou en proie à des difficultés sociales et économiques, le métier d'enseignant prend une forme très différente. .

En milieu rural, l'image de l'instituteur de village reste forte (Volf, 2017) et les pratiques répondent aux besoins d'autonomie des classes multi-niveaux. La différenciation pédagogique, la pédagogie active, et la pédagogie de projets sont prépondérantes.

« Les pratiques des enseignants présentent également des particularités. L'isolement les amène à davantage utiliser les technologies modernes de la communication et à accentuer, pour les PE, leur polyvalence. Au niveau pédagogique, les classes à plusieurs niveaux obligent les PE à mettre les élèves en situation d'activité autonome » (Volf, 2017, p. 97)

Dans le contexte de l'éducation prioritaire, la priorité est mise sur la valorisation des élèves et le bien-être :

« Certains enseignants de ZEP, face à l'objectif inatteignable de faire réussir scolairement leurs élèves, ont "choisi" d'affirmer que l'enjeu était ailleurs, que cet objectif de réussite scolaire était moins important que le bien-être de l'élève et la construction de sa personne » (Volf, 2017, p. 39) .

Dans un même temps, Van Zanten met en avant la difficulté que représentent les premiers postes en éducation prioritaire pour les enseignants débutants qui n'ont pas la formation et les connaissances pour la réalité du terrain. Elle rapporte alors que les enseignants utilisent souvent les pratiques qu'ils ont connues dans leur propre enfance, ce qui est inefficace « *dans le cas de ces élèves dont les valeurs, les expériences familiales et scolaires et les comportements sont très éloignés des leurs* » (Van Zanten, 2012, p. 214).

CONCLUSION

Depuis les débuts de PISA en 2000, la France a connu de **nombreux changements** au niveau de **l'organisation** de son système éducatif, de ses **programmes** éducatifs, de la **formation** des maîtres ainsi que de la **population** représentée par les professeurs des écoles.

Au niveau organisationnel, la **méthode ouverte de coordination** faisant suite au traité de Lisbonne apporte un **nouvel outil de gouvernance** mise en place par l'Union européenne. La France entame, de plus, un passage du mode bureaucratique à la **Nouvelle Gestion Publique** et au principe de **reddition des comptes**.

Les programmes éducatifs connaissent une **flambée de modifications** jamais égalées dans l'histoire de l'éducation nationale, de même que les lignes directrices et objectives pédagogiques à travers la mise en place de **lois d'orientation sont modifiées** à trois reprises en 10 ans.

La formation des maîtres suit l'influence internationale et européenne de **professionnalisation** et les instituts de formations changeront trois fois de noms et de formes sur 10 ans aussi.

Les répercussions sur le groupe de professeurs des écoles sont tangibles avec ses nombreux changements qui créent **des incertitudes, des insatisfactions en plus de difficultés**. Parallèlement, **la population des professeurs des écoles est renouvelée à 45%** face à de nombreux départs en retraite.

Chapitre 2. DU CONCEPT DE COMPETENCES A SON ACQUISITION AU COURS DU DEVELOPPMENT PROFESSIONNEL

« Nous passons 15 ans à l'école et pas une fois on ne nous apprend la confiance en soi, la passion et l'amour qui sont les fondements de la vie. »

Albert Einstein

Ce chapitre détaille les trois concepts qui portent cette recherche : les compétences pour le XXI^e siècle, le transfert d'idées et le développement professionnel.

En premier lieu, ce chapitre retrace la définition et l'histoire des compétences, évoquant l'approche par compétences qui a touché les systèmes éducatifs dans le monde à partir des années 1980, jusqu'à la promotion des compétences connues sous le nom de compétences du 21^e siècle qui mettent en valeur les compétences dites compétences sociales et émotionnelles. Cette partie s'achève sur les 7 principes pédagogiques promus par l'OCDE pour développer ces compétences.

En deuxième lieu, ce chapitre examine le concept de transfert qui a permis le passage des organisations nationales à l'adoption par les enseignants en classe, en passant par les politiques publiques.

En dernier lieu, nous clôturons ce chapitre par la notion de développement professionnel qui représente le procédé pour les professeurs des écoles de faire évoluer leurs pratiques. Nous passerons par le côté individuel avec l'identité professionnelle qui est impliquée dans tous changements, le côté collectif à travers un apprentissage coopératif et collaboratif et nous finirons sur les différentes sources de formation existantes.

1. DES COMPETENCES POUR LE XXI^E SIECLE

Bien que de nombreuses sources soient citées, nous reviendrons à chaque fois que possible sur les textes de l'OCDE comme référence première.

1.1 TERMINOLOGIE ET PROPRIETES DES COMPETENCES

a) Définition des compétences : entre confusion anglaise et traduction française

Le mot « compétences », comme le note Jonnaert (2017), se multiplie dans les écrits, que le thème soit lié à l'éducation, à la formation, ou au monde professionnel, les attentes et les programmes se déclinent en termes de compétences à maîtriser.

Pourtant, cette notion reste mal définie et il n'y a pas de référence unique, de consensus ni sur ses caractéristiques, ni sur son développement, et encore moins son évaluation (Coulet, 2016). Gordon et al. (2009) rapporte que sa définition varie de pays en pays mais aussi à l'intérieur même d'un pays suivant le champ d'étude.

Tout d'abord, au niveau de la terminologie, l'anglais utilise deux concepts : *Skills* et *Competencies*. La définition du dictionnaire oxford est significative de la proximité entre ces deux mots. *Skill* est défini comme "The ability to do something well" et *competency* "the ability to do something successfully or efficiently." Boyatzis (1982) dans son livre *The Competent Manager* poursuit dans le sens de l'accomplissement réussi lorsqu'il définit les compétences comme « une caractéristique sous-jacente de la personne qui mène à des performances efficaces ou supérieures dans le travail » (Chouhan et Srivastava, 2014, p. 15). *Competencies* englobent donc *skills* en le majorant de la propriété d'une réalisation avec succès, au-delà de la simple exécution.

L'UNESCO décrit les *competencies* comme étant plus complexes que les *skills*, et fait apparaître un nouveau point dans la définition : le contexte. En effet, les *competencies* n'apparaissent que dans un certain contexte alors que les *skills* sont toujours valables (Gordon et al., 2009).

Quant à la traduction française, le mot *competencies* est traduit de manière interchangeable selon la source des documents, par « compétences », « capacités » ou « aptitudes », ce qui ajoute à la difficulté de cerner la notion. Jonnaert (2017) éclaire aussi sur la différence entre « compétence » et « capacité », le premier correspond à une finalité et le deuxième à un moyen :

« Confondre compétence et capacité en les plaçant dans un rapport de synonymie, c'est confondre une finalité, le développement d'une compétence, et un des moyens mis en œuvre pour l'atteindre, dont la mobilisation des ressources cognitives que sont les capacités. » (Jonnaert, 2017, paragr. 21).

Nous nous attacherons ici à respecter les mots compétences (*competencies*) et aptitudes (*skills*) selon les distinctions suivantes, proposées par la commission européenne :

« Une aptitude est la capacité à effectuer des tâches et résoudre des problèmes, tandis qu'une compétence est la capacité d'appliquer les acquis de l'apprentissage de façon adéquate dans un contexte défini (éducation, travail, développement personnel ou professionnel). Une compétence ne se limite pas aux éléments cognitifs (faisant appel à

la théorie, aux concepts ou aux connaissances tacites) ; elle englobe également les aspects fonctionnels (faisant appel aux aptitudes techniques) ainsi qu'aux qualités individuelles (comme les aptitudes sociales ou organisationnelles) et les valeurs éthiques. Une compétence est donc un concept plus large qui peut en fait comprendre des aptitudes (ainsi que des qualités personnelles, des connaissances, etc.) » (Cedefop, 2008, p. 9)¹¹.

Le choix de cette définition de la commission européenne s'explique par le caractère multidimensionnel de la notion de compétences qui est aussi utilisé par l'OCDE, inspiré directement du World Economic Forum (Commission européenne, 2018a; OECD, 2018b, p. 7; World Economic Forum, 2016a, 2016b)¹². La multidimensionnalité se décrit ainsi : chaque compétence est explicitée selon les trois dimensions suivantes :

- les connaissances (*Knowledge*) qui incluent les faits, les concepts, les théories qui existent. Dans les programmes éducatifs, cela peut correspondre à la maîtrise des fondamentaux, aussi nommée l'acquisition d'un socle commun ou fondamental ;
- les aptitudes (*skills*) qui définissent comment une personne aborde une situation ou un problème. Des exemples d'aptitude sont la créativité, la collaboration ;
- les qualités individuelles ou les traits de caractères (en anglais aussi traduits par *Attitudes, Values, ou Ethics*) qui expliquent comment une personne interagit avec son environnement : avec curiosité, avec ouverture d'esprit, avec adaptabilité. Dans le cadre européen des compétences clés (Conseil Européen, 2018), elles incluent les valeurs, les pensées et les croyances.

La terminologie des compétences (*competencies*) et des aptitudes (*skills*) ainsi que la caractéristique multidimensionnelle et contextuelle des compétences étant posée pour notre travail, nous nous attarderons dans le nombre de compétences à simplifier leur identification en les classifiant.

b) Une classification dichotomique

Séparation entre des compétences cognitives et des compétences sociales et affectives

Plusieurs classifications des compétences se retrouvent dans la littérature, correspondant plutôt à la nature ou aux objectifs visés. Ces classifications mènent à des certifications ou à des cadres d'étude précis (le terme anglais de *competencies Framework*) c'est-à-dire des références communes à un groupe, à un secteur : nous noterons par exemple la classification européenne multilingue des aptitudes, compétences, certifications et professions ESCO (European Skills, Competencies, Qualifications and Occupations) (Commission européenne, 2020), utilisée principalement pour le marché européen du travail ; la classification des compétences issues des théories de l'activité inspirées par Vygotsky et Piaget (Coulet, 2016). Mais nous nous attarderons plus particulièrement sur la classification de l'OCDE (2016d) en ce qui concerne l'éducation.

¹¹ Traduction personnelle "a skill as follows: the ability to perform tasks and solve problems, while a competence is the ability to apply learning outcomes adequately in a defined context (education, work, personal or professional development). A competence is not limited to cognitive elements (involving the use of theory, concepts or tacit knowledge); it also encompasses functional aspects (involving technical skills) as well as interpersonal attributes (e.g. social or organizational skills) and ethical values. A competence is therefore a broader concept that may actually comprise skills (as well as attitudes, knowledge, etc) (Cedefop, 2008, p. 9)

¹² Des tableaux identiques sont présentés par l'OCDE, par le World Economic Forum et l'Union européenne dans les documents suivants (Commission européenne, 2018a; OECD, 2018b; World Economic Forum, 2016a, 2016b)

Dans son cadre conceptuel des compétences, l'OCDE sépare les compétences en deux grands groupes : d'un côté les compétences cognitives, et de l'autre les compétences sociales et affectives (Figure 6)

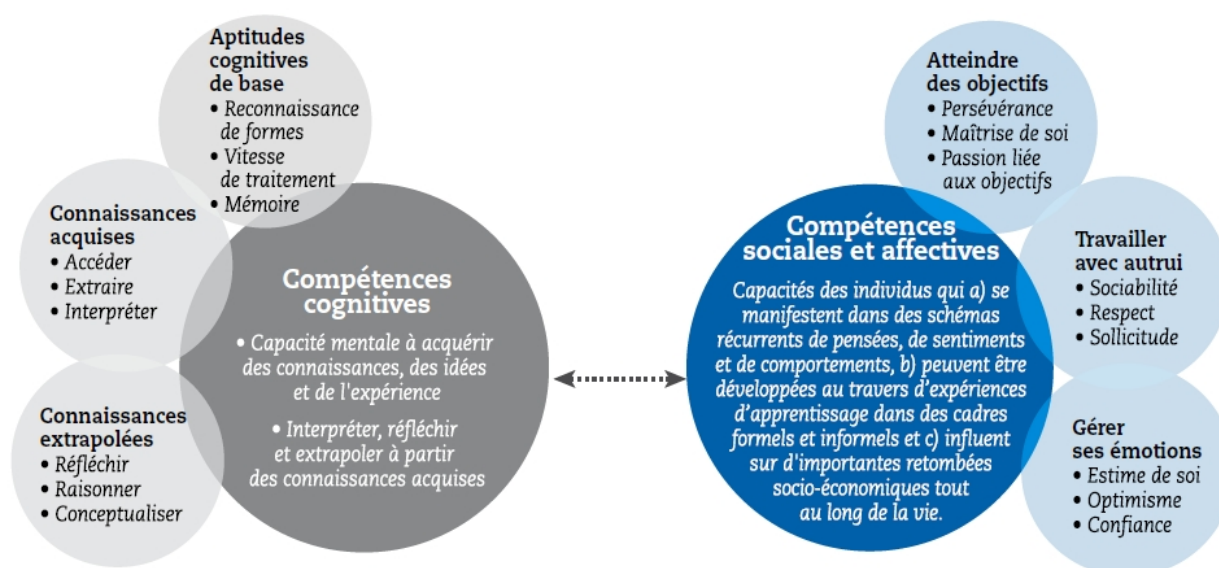


Figure 6 Le cadre conceptuel des compétences défini par l'OCDE (OECD, 2016d, p. 35)

La notion de compétences sociales et affectives n'est pas propre à l'OCDE. Elles apparaissent sous des dénominations diverses dans de nombreux écrits, il peut s'agir de les raccourcir en « *compétences socio-affectives* », ou d'utiliser des synonymes et périphrases : « *compétences sociales et émotionnelles* », « *compétences psychosociales* ». En anglais, on parle aussi des SEL pour "Social and Emotional Learning" qui sous-entendent "Social and Emotional Skills Learning". Elles sont aussi nommées par la négative, mettant en valeur une dichotomie de compétences, comme l'OCDE le met aussi en valeur. Il peut apparaître les termes de « *compétences non cognitives* »/ « *compétences cognitives* » ; « *compétences non techniques* »/« *compétences techniques* ». D'autres notions très proches sont les *life skills* ou les « *compétences nécessaires dans la vie courante* », les « *compétences personnelles* » rappelant le caractère plus individuel de certaines compétences, ou au contraire les « *compétences générales* » ou les « *compétences transversales* » pour évoquer le caractère général à de nombreux domaines. Certaines dénominations se réfèrent plus particulièrement au champ de l'économie : *employability skills* pour les « *compétences améliorant l'employabilité* », ou les *soft skills* qui sont les compétences nécessaires pour réussir pleinement sa vie sociale et professionnelle (DiBenedetto, 2018). Le terme *soft skills* s'emploie directement en anglais, là aussi pour montrer l'opposition avec les *hard skills* qui sont ces compétences palpables dans le sens de prouvables par des documents, des diplômes.

Toutes ces dénominations identifient des notions proches qui ont pour trait commun le développement de ces compétences qui ne sont pas uniquement cognitives. Nous noterons une utilisation différente selon principalement le domaine d'utilisation : dans le monde de l'éducation sont employées plutôt les « *compétences sociales et affectives* », ou les « *compétences sociales et émotionnelles* », les « *compétences non cognitives* », et les « *compétences transversales* », dans le monde de l'emploi, les *life skills*, *employability skills*, ou *soft skills* et en psychologie : les « *compétences socio-émotionnelles* », ou les « *compétences psychosociales* ».

Au niveau du vocabulaire, nous utiliserons pour la suite de cette recherche les expressions de « *compétences sociales et émotionnelles* », ou « *socio-émotionnelles* », plus largement adoptées par l'OCDE depuis 2018 (OECD, 2018d, 2019b).

Définition des compétences sociales et émotionnelles

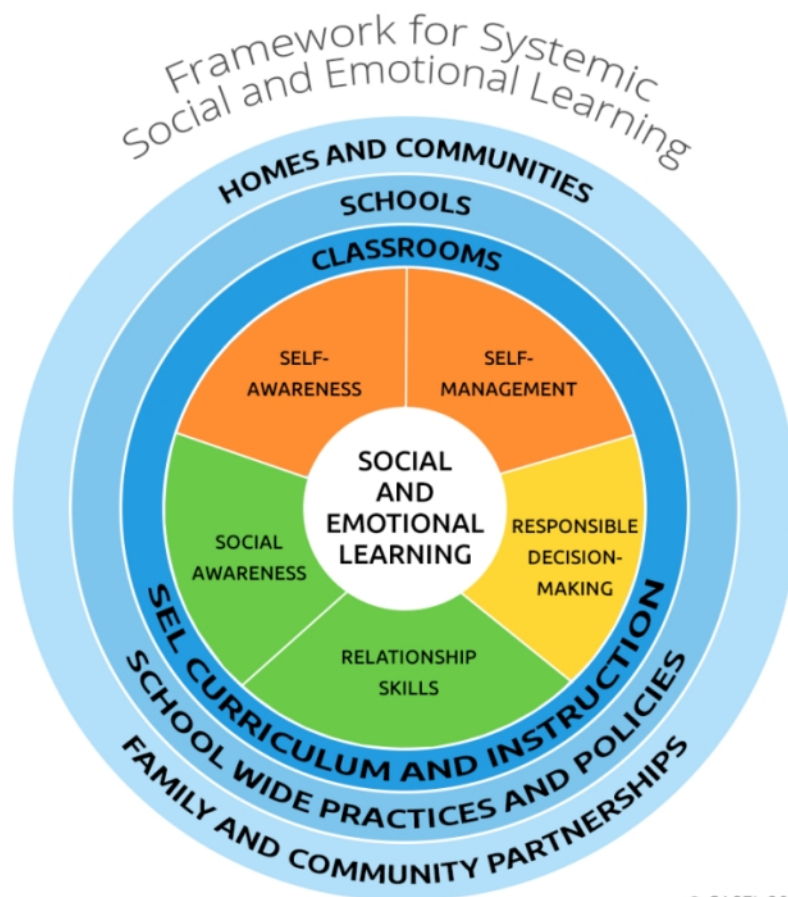
Les compétences sociales et émotionnelles mènent aussi à une abondance de définitions. L'Union européenne précise que ce sont les uniques données qui englobent :

« Les aspects personnels (intrapersonnels), sociaux (interpersonnels) et éducatifs (intellectuels). Le lien entre les aspects personnels, sociaux et d'apprentissage reflète également les données neuroscientifiques actuelles qui sous-tendent le rôle fondamental des émotions et des relations dans l'apprentissage scolaire ainsi que les preuves scientifiques selon lesquelles l'éducation sociale et émotionnelle contribue à l'apprentissage scolaire » (Commission européenne, 2018a, p. 53)¹³.

Les compétences sociales et émotionnelles peuvent elles-mêmes être classifiées en sous-catégories et là encore il n'y a pas de consensus de définitions et de classifications. Nous exposons deux cas : le cadre des compétences sociales et émotionnelles du CASEL considéré comme le plus utilisé d'après l'Union Européenne (Commission européenne, 2018a, p. 53), et celui de l'OCDE que nous utiliserons pour cette recherche. Les deux présentent un certain nombre de similitudes, mais l'intérêt de présenter ces deux cadres est que celui de l'Union Européenne complète celui de l'OCDE, tout en donnant une version condensée plus visuelle et comporte des informations systémiques que nous prendrons en compte par la suite.

Le CASEL pour *the Collaborative for Social and Emotional Learning* que nous pouvons traduire comme la Collaboration pour l'apprentissage social et émotionnel est une organisation nationale américaine formée par un groupe de chercheurs et d'éducateurs (CASEL, 2019). Ils sont à l'origine de l'expression SEL pour *Social and Emotional Learning* et surtout d'un cadre des compétences sociales et émotionnelles fortement diffusé. Le CASEL propose un cadre systémique des compétences sociales et émotionnelles (Figure 7). Ce cadre présente le contexte d'acquisition lié aux compétences : à l'école, à l'intérieur de la classe, à travers un programme scolaire mais aussi dans la famille, au sein de la communauté en son sens le plus large. Le CASEL identifie cinq groupes de compétences socio-émotionnelles : une, en jaune sur la figure, se réfère aux compétences réflexives orientées vers l'objectif et sa réalisation : la prise de décision responsable (*responsible decision making*) ; deux aux compétences interpersonnelles en vert : la conscience sociale (*social awareness*) et les aptitudes relationnelles (*relationship skills*) ; et deux aux compétences intrapersonnelles, en orange : la conscience de soi (*self-awareness*) et l'autogestion (*self-management*).

¹³ Traduction personnelle "to encompass personal (intrapersonal), social (interpersonal) and learning (intellectual) aspects. The link between the personal, social and learning aspects reflects also current neuroscientific evidence underlying the foundational role of emotions and relationships in academic learning as well as scientific evidence that social and emotional education contributes to academic learning"



© CASEL 2017

Figure 7 Le cadre systémique des compétences sociales et émotionnelles d'après le CASEL (2017)

Quant à la définition des compétences sociales et émotionnelles pour l'OCDE, elle est présentée en grande partie dans la Figure 6 qui décrit le cadre conceptuel des compétences cognitives, sociales et affectives. Les compétences cognitives sont associées aux connaissances étudiées directement à travers les disciplines telles que « *la littératie, la numératie et la résolution de problème* » (OECD, 2016d, p. 35), ou acquises par raisonnement, ainsi que la facilité pour les acquérir et les capacités à les appliquer. Ces compétences sont mesurables grâce à des tests comme celui du quotient intellectuel. Les compétences cognitives ramènent à la conception de l'enseignement du XXe siècle, qui promeut une réussite à travers ses capacités intellectuelles (l'intelligence personnelle du QI), la valeur du travail (méritocratie). Les compétences sociales et émotionnelles pour l'OCDE « *sont celles qui entrent en jeu lorsqu'il s'agit d'atteindre des objectifs, de travailler avec d'autres et de gérer ses émotions. Elles interviennent donc dans une multitude de situations de la vie courante.* » (OECD, 2016d, p. 34).

L'OCDE précise que ce cadre conceptuel s'appuie sur les travaux de différents chercheurs existants tels que « *la taxinomie de la personnalité* » dite des *Big Five* (Costa et McCrae, 1992), mais aussi des recherches en psychologie positive et en développement personnel (OECD, 2016d, p. 35). Dans ce cadre, des références implicites à certains chercheurs apparaissent. Les compétences sociales et émotionnelles sont séparées en trois groupes : celles qui permettent d'aller au bout d'un projet telles que la persévérance, la maîtrise de soi, et la passion qui font référence de manière sous-jacente à la

théorie du *Grit* pour atteindre le succès de Duckworth (Duckworth et al., 2007)¹⁴ ; les compétences relationnelles ou interpersonnelles qui permettent de travailler en équipe qui renvoient aux travaux de Johnson (1972) et les compétences émotionnelles comme l'estime, la confiance en soi, et l'optimisme, qui conduisent aux théories de Seligman (1991).

Une comparaison du cadre des compétences sociales et émotionnelles du CASEL et de l'OCDE montre des points communs avec une certaine analogie dans la classification même si le CASEL les décompose en cinq groupes, contre trois pour l'OCDE. Nous retrouvons les compétences réflexives orientées vers l'objectif et sa réalisation, les compétences interpersonnelles ou relationnelles et les compétences intrapersonnelles ou émotionnelles. Les compétences mises en valeur à l'intérieur de cette classification ne sont pas les mêmes, car plus généralement, le CASEL est porté sur le comment (origine systémique) et l'OCDE appuie le pourquoi (des retombées socio-économiques).

L'OCDE complète le graphique en son centre par des définitions : pour les compétences sociales et affectives, elles se définissent en trois points : « *elles se manifestent dans des schémas récurrents de pensées, de sentiments et de comportements* », ce qui correspond au côté observable et donc mesurable, « *elles peuvent être développées au travers d'expériences d'apprentissage dans des cadres formels et informels* » décrit que ce sont des compétences malléables qui continuent d'évoluer dans le temps, et tout au long de la vie et « *elles sont d'importants facteurs déterminants des retombées socioéconomiques tout au long de la vie* » désigne l'effet positif sur l'économie et le progrès social que nous avons évoqué au Chapitre 1. partie 2.2 (partie 2). Malgré cette figure scindant en deux classes de compétences, l'OCDE spécifie qu'il est difficile de vraiment les opposer pour deux raisons, tout d'abord elles interagissent et se renforcent mutuellement car les compétences sociales et émotionnelles ne sont pas complètement dissociables des compétences cognitives (OECD, 2016d). Elles utilisent aussi certains canaux des compétences cognitives comme la mémorisation.

Ce rapport précise que toutes les compétences, qu'elles soient cognitives ou non-cognitives, sont à développer de manière équilibrée chez l'enfant. Les compétences sociales et émotionnelles peuvent se développer tôt, dès la petite enfance. Plus elles sont développées à un jeune âge, plus elles permettront l'acquisition, le développement de compétences cognitives et de compétences sociales et émotionnelles selon le principe que les compétences développent les compétences.

« Ceux qui commencent à développer leurs compétences à un stade précoce tendent à en accomplir davantage, même si l'adolescence est aussi un moment clé du développement des compétences sociales et affectives » (OECD, 2016d, p. 31).

Finalement, notre intérêt pour ce cadre des compétences se renforce par la dernière remarque du rapport spécifiant que ce cadre conceptuel des compétences cognitives, sociales et affectives concorde avec d'autres cadres et notamment celui du « *Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), dont il s'inspire.* » (OECD, 2016d, p. 36). Nous sommes donc ainsi dans la parenté des enquêtes PISA, la principale enquête internationale se basant sur les compétences.

¹⁴ "Grit: Perseverance and passion for long-term goals" de Duckworth et al., 2007, est traduit en français par « L'art de la niaque » Comment la passion et de la persévérance forment les destins

Avant de mieux appréhender comment et pourquoi les études PISA se sont attachées à la notion de compétences, nous proposons cependant de reprendre l'origine de l'intérêt pour les compétences et pour cela nous exposerons l'histoire et l'évolution des recherches sur les compétences depuis le XXe siècle.

1.2 UNE DIFFUSION INTERNATIONALE DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES

a) Historique des compétences

Les années 1980 : Début de l'intérêt pour les compétences

Jonnaert (2017) expose dans une étude internationale portant sur les réformes scolaires depuis la fin des années 1980 que dans quasi l'ensemble des pays occidentaux, les programmes scolaires sont rédigés en termes de compétences. Pour Ford (2014), nous sommes dans une nouvelle génération du modèle de management qu'il désigne comme la 5^{ème} génération : celle de l'approche par compétences pour les systèmes éducatifs. La description de Ford propose comme 1^{ère} génération de modèle d'apprentissage, celui qui s'appuie sur les théories de l'organisation scientifique du travail connu sous le nom de taylorisme¹⁵. Le but est d'effectuer des tâches simples, délivrées en petits morceaux et qui se réalisent dans une progression précise. La 2^{ème} correspond à la pédagogie par objectifs inspirée de la pédagogie de la maîtrise de Bloom (1968), cette pédagogie se décrivant comme l'obtention d'un niveau d'apprentissage élevé correspondant à la maîtrise des concepts selon des objectifs d'apprentissage précis ; elle est associée à un enseignement en groupe (Landry et Richard, 2002). La 3^{ème} génération correspond à l'enseignement programmé selon la théorie behaviorisme de Skinner (De Montpellier, 1971), la décomposition en tâches simples d'une progression permettant une récompense positive instantanée est utilisée comme renforcement positif. La 4^{ème} génération est l'approche par compétences pour les enseignants soutenue par la professionnalisation de la formation et qui est à l'origine des cadres des compétences professionnelles des années 60 et 70 affectant le niveau des enseignants. Nous atteignons finalement la 5^{ème} génération qui correspond à la généralisation de l'approche par compétences dans le monde scolaire.

L'approche par compétences selon Boutin se caractérise uniquement comme une 2^{ème} génération faisant suite à l'approche par objectifs : l'élève « *est invité non pas à acquérir des connaissances, comme cela se faisait au temps des programmes d'études établis à partir d'objectifs, mais bien à développer des compétences* » (Boutin, 2004, p. 31).

Quel que soit le nombre d'évolutions, l'approche par compétences révèle un changement de paradigme éducatif comme le décrit l'union européenne :

L'approche par compétences fait partie d'un mouvement de l'éducation qui vise à passer d'une connaissance et d'une compréhension purement factuelles à une réflexion stratégique et à une prise de décision associées aux compétences, au sens de l'action pour apporter des changements dans le monde, c'est-à-dire pour devenir des personnes plus responsables et actives. Elle marque également un changement d'approche

¹⁵ D'après Taylor F. W. (1911) *The Principles of Scientific Management*

pédagogique fondé sur la compréhension du fait que les apprenants ont des forces et des besoins différents. (Commission européenne, 2018a, p. 75)¹⁶.

Ce tournant éducatif fait son entrée dans le monde de l'éducation dans les années 80-90, notamment aux États-Unis. L'élargissement des connaissances à un trio : connaissances, qualité et compétences, se dévoile dès les années 1980 dans un rapport du ministère américain de l'éducation qui peut être considéré comme un des premiers diffuseurs de l'approche par compétences. En 1981, une commission instaurée par le ministère américain dans le but d'étudier et de comparer la qualité du système éducatif américain à d'autres pays, dévoile dans son rapport final " *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*" (US Department of Education, 1983) qu'il est impératif de réformer le système éducatif américain. Il est précisé que :

« La connaissance, l'apprentissage, l'information et des compétences intellectuelles sont les nouvelles matières premières du commerce international »¹⁷ ou bien encore qu'au vu de ces recherches, nous définissons des attentes en termes de connaissances, aptitudes, et compétences que tous écoliers et collégiens devraient posséder »¹⁸ (US Department of Education, 1983, p. 10 & 21).

Le tournant américain vers les compétences débute suite à ce rapport. L'importance des compétences à travers d'autres commissions et groupes de travail ne cessera par la suite d'être renforcée. C'est le cas de *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, connue sous le nom de SCANS, dépendant du ministère américain du travail (U.S. Department of Labor). SCANS est la première commission à parler des compétences nécessaires pour la force de travail du XXI^e siècle dans son rapport " *What work requires of Schools*" (US Department of labor, 1991). SCANS identifie alors 5 compétences et 3 aptitudes ou traits de personnalité (Figure 8). Les compétences sont définies comme les capacités et les outils que les travailleurs peuvent utiliser afin d'être efficaces : des ressources, des compétences interpersonnelles, des informations, des systèmes sociaux, organisationnels et technologiques et la technologie, et 3 aptitudes correspondent à l'acquisition d'un socle fondamental (*Basic Skills*), des capacités de réflexion (*Thinking Skills*) et des qualités personnelles (*Personal qualities*).

¹⁶ Traduction personnelle "Competence-oriented learning is part of a movement in education to move away from merely factual knowledge and understanding to strategic thinking and decision-making coupled with the skills and sense of agency to make changes in the world – in other words to become more responsible and active people. It also signals a shift in pedagogical approach based on the understanding that learners have different strengths and needs." (Commission européenne, 2018a, p. 75)

¹⁷ Traduction personnelle "Knowledge, learning, information, and skilled intelligence are the new raw materials of international commerce" (US Department of Education, 1983, p. 10)

¹⁸ Traduction personnelle "Findings Regarding Expectations : We define expectations in terms of the level of knowledge, abilities, and skills school and college graduates should possess." (US Department of Education, 1983, p. 21)

WORKPLACE KNOW-HOW

The know-how identified by SCANS is made up of five competencies and a three-part foundation of skills and personal qualities that are needed for solid job performance. These include:

COMPETENCIES—effective workers can productively use:

- **Resources**—allocating time, money, materials, space, and staff;
- **Interpersonal Skills**—working on teams, teaching others, serving customers, leading, negotiating, and working well with people from culturally diverse backgrounds;
- **Information**—acquiring and evaluating data, organizing and maintaining files, interpreting and communicating, and using computers to process information;
- **Systems**—understanding social, organizational, and technological systems, monitoring and correcting performance, and designing or improving systems;
- **Technology**—selecting equipment and tools, applying technology to specific tasks, and maintaining and troubleshooting technologies.

THE FOUNDATION—competence requires:

- **Basic Skills**—reading, writing, arithmetic and mathematics, speaking, and listening;
- **Thinking Skills**—thinking creatively, making decisions, solving problems, seeing things in the mind's eye, knowing how to learn, and reasoning;
- **Personal Qualities**—individual responsibility, self-esteem, sociability, self-management, and integrity.

Figure 8 Les 5 compétences et 3 traits de personnalité décrits par SCANS (US Department of labor, 1991, p. 5)

Ce modèle par compétences est ensuite développé en Grande-Bretagne par Margaret Thatcher qui modifie le *core curriculum* en termes de compétences. Puis d'autres pays suivent cette évolution et modifient leur programme scolaire utilisant la notion de compétences : l'Australie, la Suisse et la Belgique. En France, c'est en 1991 que les programmes de l'école primaire sont repris en compétences par cycle.

Malgré cette large adhésion à l'approche par compétences, elle n'est pas exempte de toutes critiques. Elles sont particulièrement nombreuses aux Etats-Unis et sur le tard en France. En France, Michea (1999) rapporte le lien entre la logique libérale et l'approche par compétences qui ne peut correspondre à l'histoire éducative française (Boutin, 2004). Boutin explique que développer les compétences c'est rentrer dans une dimension de rendement, une approche de l'efficacité, d'une « *société axée uniquement ou presque sur la performance* » (Boutin, 2004, p. 29). L'apparition du langage économique dans le monde éducatif est difficile à entendre dans l'éducation nationale française dont historiquement les principes égalitaire et fraternel sont à l'encontre de la visée personnelle et compétitive de l'économie libérale (Morel et al., 2017). Appliquer une approche par compétences entraîne un autre paradoxe pour les praticiens : dans une approche basée sur l'efficacité, il y a attente de résultats mesurables et quantifiables, comment les mettre en accord avec le respect du développement personnel de l'élève, encouragé par l'approche par compétences (Boutin, 2004).

Cela soulève le point des pratiques pédagogiques liées à l'approche par compétences. Boutin dégage que l'approche par compétences met « *l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le*

savoir lui-même » (Boutin, 2004, p. 29), qu'elle implique d'être centrée sur l'élève et non sur la matière et que l'élève est responsable de son savoir qu'il construit lui-même (principe constructiviste). Enfin l'enseignant a un rôle de facilitateur, il incite à construire les connaissances, il « *soutient l'apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, de ses sentiments* » (Boutin, 2004, p. 31) (principe de la pédagogie différenciée). Finalement, Boutin conclut que ces thèmes sont loin d'être nouveaux et l'approche par compétences évoque aussi l'Education Nouvelle : « *cette façon de procéder emprunte largement au courant de l'école dite nouvelle* » (Boutin, 2004, p. 30).

L'approche par compétences en tant que pédagogie centrée sur l'élève et non sur les savoirs, la prise en compte de l'enfant comme individu avec sa propre personnalité et ses sentiments, font partie intégrante des principes majeurs de l'Education nouvelle dont le déploiement intervint dans les années 1920 jusqu'aux années 1960.¹⁹

Si nous ne revenons pas sur une description exhaustive des principes de l'éducation nouvelle afin de vérifier la similarité entre l'approche par compétences et cette dernière, nous évoquerons certains auteurs qui se réfèrent à cette ressemblance.

En effet, plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'enseignement de compétences n'est pas un sujet nouveau dans l'éducation. Comme nous l'avons précisé, Boutin (2004) dans son article sur l'approche par compétences développe que :

Cette centration prend ses racines dans le courant bien connu de l'école nouvelle. On sait que, déjà dans les années 1920, Dewey insistait, à l'instar des pédagogues et des psychologues européens (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori et Freinet), sur la part de l'initiative de l'élève dans son apprentissage : il s'en prenait entre autres à l'enseignement magistral et à l'autoritarisme dont l'éducation traditionnelle a été le théâtre depuis des siècles. Ce courant préconise la centration sur l'élève plutôt que sur la matière ou la discipline. Il s'inspire, entre autres, de la psychologie humaniste dont Rogers a été l'un des principaux instigateurs et qui exerce encore aujourd'hui son influence tant dans le domaine de l'éducation que dans celui des sciences sociales et humaines en général. (Boutin, 2004, p. 30).

Elle n'est pas la seule à évoquer ces points de similitudes. Duru-Bellat (Duru-Bellat, 2014, paragr. 2) dégage que « *les questionnements [sur la notion de compétences], certains pédagogues progressistes les avaient avancés depuis longtemps. Les pédagogues de l'éducation nouvelle (Ovide Decroly, Célestin Freinet, John Dewey...) prônaient une pédagogie active, rendant l'élève autonome dans la construction de ses savoirs, en d'autres termes compétent bien plus que savant* ».

Perrenoud épouse la même perspective en décrivant le lien entre l'éducation nouvelle et les compétences lorsqu'il énonce que « *Les enseignants familiers des méthodes actives, des pédagogies nouvelles et des théories constructivistes sont "comme des poissons dans l'eau" lorsqu'on les invite à développer des compétences, ce qu'ils font déjà, en général, de leur propre initiative* » (Perrenoud, 2001, p. 14).

¹⁹ Nous définissons le début officiel à 1921, avec le Congrès de Calais, et la création officielle de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle jusqu'aux années 1960 avec les travaux de Malaguzzi, Rogers ou Oury.

L'OCDE et un promoteur de l'approche par compétences, la base de leur étude dans « *comment apprend-on, La recherche au service de la pratique* » (OECD, 2010a, 2012a) se pose sur la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage dont les fondateurs sont Piaget, Bruner ou Vygotsky

« Les données toujours plus nombreuses en faveur de la nature constructive de l'apprentissage sont également étayées par les travaux plus anciens de spécialistes influents comme Piaget (1955) et Bruner (1961) [...] À la fin du xx^e siècle, la conception constructiviste de l'apprentissage a connu une nouvelle évolution avec l'émergence de la perspective de « la cognition et de l'apprentissage situés », qui souligne le rôle important du contexte, en particulier de l'interaction sociale [...] Sous l'influence des travaux décisifs de Vygotsky (1978), mais aussi de recherches anthropologiques et ethnographiques » (OECD, 2010a, p. 44).

Les grands noms des pédagogues de l'Éducation nouvelle apparaissent dans ce rapport : Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Ferrière, Piaget, Freinet, Bruner, Vygotsky, auxquels auraient pu s'ajouter aussi Korczak pour le droit des enfants, Neil pour la liberté de choix, Cousinet pour l'entretien de la motivation et Oury pour la coopération.

Là où l'Éducation Nouvelle a échoué à modifier les systèmes éducatifs en profondeur et être appropriée idéologiquement par l'ensemble des politiques, l'approche par compétences a réussi à se faire accepter comme une évidence pédagogique. Si l'Éducation Nouvelle avait une approche politique, psychologique et sociale, il semblerait que ce soit la mise en avant d'une composante économique qui a permis sa dissémination à travers toutes les disciplines, ou groupes politiques.

Les années 1990 : Avènement des compétences non-cognitives

Nous nous intéressons plus particulièrement aux compétences sociales et émotionnelles estimant que les compétences cognitives ont été directement mises en valeur dès le début de l'approche par compétences. Nous estimons le début de l'intérêt pour les compétences sociales et émotionnelles aux années 1990 avec deux domaines de recherches en plein essor.

D'un côté, la recherche en psychologie cognitive qui mènera à la psychologie positive, et les travaux sur les traits de personnalité de Goldberg (1990) poursuivis par Costa & McCrae (1992). Ils définissent les cinq grands traits de personnalités qu'ils nomment les « *Big Five* » : l'extraversion, l'agréabilité, le caractère consciencieux, la stabilité émotionnelle et l'ouverture d'esprit. En 1995, Daniel Goleman définit le quotient émotionnel, le nom réfère à l'importance non plus uniquement du quotient intellectuel pour une vie professionnelle réussie mais fait aussi intervenir les traits de personnalité. Daniel Goleman est, de plus, le fondateur avec Mark Greenberg, professeur à l'Université de Pennsylvanie, du *Collaborative for Social and Emotional Learning* (CASEL, 2019).

De l'autre côté, les sciences économiques développent ses recherches sur les qualifications professionnelles, à partir des années 1990, dans les pays anglo-saxons. La notion de « compétences utiles au travail » fait son apparition. A l'intérieur de ces compétences, se retrouve aussi celle de compétences sociales et émotionnelles. En effet, les compétences sociales et émotionnelles sont porteuses d'un intérêt grandissant du côté de la recherche en sciences économiques, promues spécifiquement par les grandes universités américaines telles que MIT ou Harvard. Nous noterons tout particulièrement les articles de Murnane & Levy (1996) *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to thrive in a Changing Economy*, ou celui de Cassel & Kolstad (1998) qui

demandent au groupe des 500 plus grandes fortunes américaines (U.S. Fortune 500) les qualités et compétences qu'ils recherchent afin d'embaucher (*Critical Job Skills* ou les compétences «utiles au travail»). Cette étude marque la reconnaissance par le monde du travail des compétences liées au travail en équipe, à la résolution de problèmes et interpersonnelles.

<i>Critical Job Skills</i>	<i>1997</i>	<i>1970</i>
1. Teamwork	1	10
2. Problem Solving	2	12
3. Interpersonal Skills	3	13
4. Oral Communication	4	4
5. Listening	5	5
6. Personal Career Development	6	6
7. Creative Thinking	7	7
8. Leadership	8	8
9. Goal Setting/Motivations	9	9
10. Writing	10	1
11. Organizational Effectiveness	11	11
12. Computation	12	2
13. Reading	13	3

Figure 9 Les compétences «utiles au travail» d'après les 500 plus grandes fortunes américaines (Cassel et al., 1998)

Comme le montre la Figure 9, un changement dans les attentes professionnelles entre 1970 et 1997 a lieu. Les théories pour l'employabilité se sont longtemps fondées sur ce qui se nomme en anglais les « 3R » pour *reading, (w)riting & (a)rithmetic*, mais ces dernières ne sont plus jugées comme suffisantes dans le monde de 1997. La modification et l'informatisation des métiers, la pression du chômage, l'incertitude économique amènent à l'idée d'un employé plus qualifié et qui est apte à se sortir des situations nouvelles grâce à cet autre atout que représentent les compétences sociales et émotionnelles.

Rapidement dans le monde professionnel et dans la formation, les cadres des compétences professionnelles inspirées par les travaux de Cassel & Kolstad (1998) et Murnane & Levy (1996) se diffusent. Stasz (2000) cité par l'OCDE (OECD, 2001a), définit une certaine homogénéité dans les pays au niveau des compétences professionnelles attendues. Elles sont classées selon lui en 3 catégories : les compétences relationnelles (Aptitude à travailler en équipe et à collaborer à la réalisation d'un objectif commun et aptitude au commandement/leadership), les compétences personnelles (Motivation et disposition au travail, aptitude à apprendre, aptitude à la résolution de problèmes, capacité de communiquer efficacement avec les collègues et les clients, capacités d'analyse) et les compétences en matière technologique ou dans le domaine des TIC (OECD, 2001a, p. 121). Les 2 premières se réfèrent en grande partie aux compétences sociales et émotionnelles, même si elles entrelacent compétences cognitives (comme l'aptitude à apprendre) et compétences sociales et émotionnelles.

En définitive, la caractérisation des compétences par la psychologie, et la validation de leurs intérêts économiques trouvent l'écho favorable pour la diffusion de la notion de compétences sociales et

émotionnelles dans de nombreuses disciplines. Les recherches se poursuivent en sciences économiques, et en psychologie dont la psychologie cognitive, la psychologie positive, et se développent aussi dans les sciences sociales et notamment la science de gestion, les sciences de l'éducation, les sciences de l'apprentissage pour finalement être validées par cette discipline croisant les sciences dures et les sciences humaines et sociales que sont les neurosciences.

Les années 2000 : Mise en valeur des retombées économiques, sociales et individuelles

Comme précisé au Chapitre 1.1.4, *l'économie de la connaissance*, développée avec l'essor des TIC est un des facteurs contextuels décisif sur le changement du monde du travail. Dans une période où les systèmes de communication et d'information bouleversent sans cesse les relations humaines, les moyens d'apprentissage, et le nombre d'informations disponibles, le savoir n'est plus suffisant pour trouver un emploi. Il est nécessaire d'avoir des employés plus qualifiés, plus compétents, ou comme le décrit l'OCDE, avec des « *compétences plus diversifiées et d'un niveau plus élevé* » (OECD, 2001a, p. 119).

Des retombées économiques

C'est dans ce contexte qu'à partir des années 2000, les recherches sur des compétences sociales et émotionnelles s'accroissent (Maire, 2019) et n'auront de cesse d'être analysées dans leurs apports. Deux grandes conceptions sur leurs apports, qui semblent au premier abord s'opposer, permettent au contraire de diffuser les compétences à travers les disciplines. D'un côté, les apports sont reliés aux retombées économiques et à une meilleure employabilité, de l'autre côté, à un bien-être individuel et au bon fonctionnement de la société.

Les économistes s'attardent sur l'impact des compétences sociales et émotionnelles sur le marché du travail, considérant comment préparer à une meilleure employabilité dans une conception néolibérale mais aussi du point de vue du développement personnel dont les retombées socio-économiques apparaissent.

Les travaux de James Heckman, économiste et professeur à l'université de Chicago, ayant reçu le prix Nobel d'économie en 2000, bénéficient d'une influence considérable dans la diffusion des recherches sur les compétences et sur le double bénéfice : économique et social (University of Chicago, 2020). Heckman est le fondateur et directeur du centre de recherche pour l'économie du développement humain, ainsi que d'un groupe de travail international associant plus de 450 chercheurs, éducateurs et décideurs politiques axé sur le développement du capital humain et son impact sur l'inégalité des chances. Il est donc à la tête d'un large réseau de diffusion. Sa recherche porte, entre autres, sur le développement des compétences nécessaires pour réussir dans le système économique actuel, et il a su démontrer l'impact des compétences sociales et émotionnelles pour une vie individuelle réussie (Heckman et al., 2006; Heckman et Rubinstein, 2001). John (2009), sociologue, poursuit cette idée et conclut que pour l'obtention d'un emploi satisfaisant, les compétences sociales et émotionnelles peuvent même avoir une plus grande influence que les compétences cognitives. Les analyses de l'OCDE renforcent ce point, et démontrent qu'une augmentation des compétences cognitives aura un impact sur le marché du travail mais que l'augmentation des compétences sociales et émotionnelles aura une influence plus large car elles permettent notamment de fortes retombées sociales plus importantes que celles dues à une augmentation des compétences cognitives (OECD, 2016b, p. 48).

Le progrès social

Les retombées sociales sont ainsi un des atouts forts mis en avant par les promoteurs des compétences sociales et émotionnelles. L'OCDE résume cette idée à travers la notion de progrès social qui met en valeur un bénéfice social et citoyen. L'OCDE publie d'ailleurs en 2016 un rapport au titre très éloquent sur ce sujet « Les compétences au service du progrès social. Le pouvoir des compétences socio-affectives ». Le progrès social est ainsi défini dans ce rapport :

« Le progrès social couvre divers aspects de la vie des individus, qui ont entre autres trait à l'éducation, à la situation sur le marché du travail, à la santé, à la vie de famille, à l'engagement civique et à la satisfaction à l'égard de l'existence. » (OECD, 2016b, p. 31).

Ce rapport condense les travaux de nombreux chercheurs dont en tout premier lieu Heckman ainsi que les travaux d'un autre prix Nobel en économie de 2001 : le professeur Stiglitz, avec le rapport pour la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social (Stiglitz, 2009). Des chercheurs d'autres disciplines comme la psychologie sont aussi référencés, nous noterons entre autres les travaux de John et al. (2018; 1999). Tous relient les compétences sociales et émotionnelles au progrès social « *Les compétences à la clé de la réussite des individus et du progrès social sont multidimensionnelles et comprennent entre autres des compétences sociales et affectives* » (OECD, 2016b, p. 34).

Les compétences sociales et émotionnelles agissent sur le bien-être individuel et de la société, en anglais il est évoqué l'expression « *healthy functioning in society* » ou le bon fonctionnement dans la société (OECD, 2018d; Trilling et Fadel, 2009). Le développement des compétences sociales et émotionnelles est lié à ce bon fonctionnement car la recherche montre un lien par exemple avec une plus forte participation à la vie sociale et politique, à une plus grande confiance envers les autres, à une amélioration des perspectives de vie des enfants notamment pour les enfants issus de familles défavorisés (OECD, 2016b). Les compétences sociales et émotionnelles sont même décrites comme permettant « *une vie prospère, saine et heureuse.* » (OECD, 2016b, p. 31) et sont liées à des modes de vie plus sains, elles diminuent les problèmes liés à l'obésité, la dépression, les problèmes comportementaux, le harcèlement, la probabilité d'être victime de comportements agressifs ou malveillants. Elles sont corrélées à une augmentation du bien-être subjectif. Le nombre de bénéfices décrits dans ce rapport font percevoir le développement de ces compétences comme une solution quasi miraculeuse à beaucoup des défis actuels de la société et laissent comprendre l'engouement pour cette dernière.

Du développement individuel et bien-être ressenti aux environnements d'apprentissage

La recherche en psychologie amène aussi une justification plus individuelle du développement des compétences sociales et émotionnelles. Les notions de bien-être personnel et de bonheur apparaissent et sont diffusées avec la recherche dans un nouveau domaine : la psychologie positive. Le professeur en psychologie Martin Seligman, fondateur de la psychologie positive et directeur du centre de psychologie positive de l'université de Pennsylvanie en sera le principal diffuseur. Sa renommée est internationale avec plus de 250 publications et 20 livres traduits dans de nombreuses langues (University of Chicago, 2020)

Il a travaillé avec un autre grand nom de la psychologie positive Mihaly Csikszentmihalyi (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000), l'inventeur de la théorie du Flow ou de l'expérience optimale

(Csikszentmihalyi, 1990). Quant à Tal Ben-Shahar, professeur de psychologie et philosophie à l'université de Harvard, il donnera un des premiers cours de psychologie positive dont le succès immédiat en fait un des professeurs les plus réputés de Harvard.

Par la suite, la psychologie positive rejoint la recherche en éducation. En effet, l'intérêt pour ces compétences mène à la question de leur acquisition, d'autant que des travaux comme ceux de (Duckworth et al., 2007) montrent que dès le plus jeune âge, le développement des compétences sociales et émotionnelles permet un meilleur développement de l'enfant, une plus grande stabilité émotionnelle qui lui seront bénéfiques tout au long de la vie. Des compétences telles que la confiance en soi, la persévérance ou l'empathie seront de plus de bons prédicteurs de sa réussite scolaire.

En France, les travaux de Shankland (2009), de Martin-Krumm & Tarquinio (2011) relient le développement des compétences sociales et émotionnelles aux environnements d'apprentissage. Au niveau de la recherche en sciences de l'éducation, Dede (2005, 2007), professeur spécialisé dans les technologies d'apprentissage, l'innovation et les programmes d'éducation de la faculté d'éducation d'Harvard voit avec l'avènement des compétences sociales et émotionnelles, le changement du paradigme des systèmes éducatifs (Dede, 2007, p. 3) qu'il développe dans son article « *Transforming Education for the 21st Century* ». En effet, les programmes d'apprentissage changent avec le développement des compétences sociales et émotionnelles : développer sa pensée critique se substitue à un apprentissage par cœur, travailler son autonomie modifie le rôle de l'enseignant comme distributeur de savoir. Dans ce sens, Morel & Maire (2017) décrivent le changement d'objectif des systèmes éducatifs avec un passage des valeurs de socialisation, et de mérite, aux valeurs d'entrepreneuriat qui prônent à la fois, le développement de la personne et l'esprit d'entreprendre. Morel & Maire décrivent une conception passéiste de la réussite professionnelle se réalisant par le travail personnel, la rigueur, les connaissances apprises à l'école, à une conception d'entrepreneur, à un moyen de développement et de réussite individuels, correspondant aux valeurs de la « société de l'individu » du XXI^e siècle :

« L'esprit d'entreprendre et l'autonomie, la créativité, la capacité à coopérer et à prendre des risques, mais aussi la persévérance et l'engagement sont avancés comme autant de dispositions nécessaires pour construire un parcours personnel et professionnel à la fois épanouissant et en phase avec les enjeux sociétaux actuels. » (Morel et al., 2017, p. 30).

Finalement ce sont des travaux de neurosciences et notamment de neurosciences cognitives qui constituent la dernière pierre dans la promotion des compétences sociales et émotionnelles en donnant une justification biologique. Cette justification par une science dite exacte, légitime les résultats et étend son acceptation au grand public. Les neurosciences démontrent que la motivation, le bien-être sont nécessaires afin d'apprendre (Favre, 2015; Gaussel et Reverdy, 2013). La plasticité se réfère au caractère malléable des compétences sociales et émotionnelles (Dehaene, 2012) promouvant un apprentissage des compétences sociales et émotionnelles tout au long de la vie, tout en justifiant la période clé de l'enfance.

Suivant les articles, les retombées socio-économiques, le progrès social ou le bien-être individuel sont plus ou moins mis en avant. Un organisme, P21, est le premier à rassembler l'ensemble des

retombées en un objectif commun qui s'exprime à travers la formule de « *compétences du 21e siècle* ».

Si les caractéristiques des compétences divergent selon les disciplines, toutes trouvent un point de convergence dans le contexte de préparation aux exigences du XXIe siècle. Les compétences du 21e siècle sont les compétences utiles pour trouver un travail dans le monde du XXIe siècle en prenant en compte les défis du XXIe siècle, sa complexité, son explosion d'informations, et dans une conception d'améliorer le bien-être ressenti au niveau personnel et dans la société, soit les trois niveaux de bénéfices rencontrés par le développement des compétences sociales et émotionnelles.

« Le XXIe siècle semble bien différent du XXe en ce qui concerne les capacités dont les gens ont besoin pour le travail, la citoyenneté et la réalisation de soi. En réponse, la société et les systèmes éducatifs doivent transformer leurs objectifs, leurs programmes, leurs pédagogies et leurs évaluations pour aider tous les élèves à atteindre les objectifs complexes requis pour un mode de vie prospère et attrayant basé sur une contribution efficace dans le travail et la vie citoyenne. » (Dede, 2007, p. 3)²⁰.

Les compétences du 21e siècle ont 3 caractéristiques pour Voogt & Roblin (2012, p. 1) qui se réfèrent aussi à l'OCDE (2005). Les compétences du 21e siècle sont :

1. Transversales dans le sens qu'elles ne sont pas liées à une discipline précise
2. Multidimensionnelles (i.e. connaissances, aptitudes, qualités)
3. Associées avec des réponses adaptées à des situations et des problèmes complexes.

Finalement, l'ensemble des disciplines travaillent côte à côte ou conjointement pour promouvoir les compétences et notamment les compétences sociales et émotionnelles. Le point saillant est mis sur les compétences sociales et émotionnelles, plus récentes dans les recherches que les compétences cognitives, car elles complètent et accroissent les bienfaits des compétences cognitives, et car elles sont indispensables pour atteindre les retombées attendues. Les disciplines se rassemblent autour d'un but commun : préparer les compétences du 21e siècle. Mais qu'en est-il de la constitution même de ces compétences du 21e siècle ? Pour répondre à cette question, analysons les différents groupes qui ont développé la notion des compétences du 21e siècle.

b) Le passage des organismes nationaux aux organisations internationales et européennes

Des organismes à but non lucratif

Nous décrivons trois cadres de compétences du 21e siècle considérés comme les plus connus et diffusés (Commission européenne, 2018a) : ceux de : P21 (*Partnership for 21st Century Skills*) et ATC21S (*Assessment and Teaching of 21st Century Skills*), et celui de l'OCDE influencé par P21 et ATC21S.

Suite aux travaux des chercheurs et de leurs résultats prometteurs (Gordon et al., 2009), des grands groupes informatiques perçoivent l'intérêt de promouvoir les compétences et d'appuyer sur celles-ci pour conforter la nécessité de maîtriser leurs outils. Ils sont ainsi les premiers à développer et

²⁰ Traduction personnelle "the 21st century seems quite different than the 20th in the capabilities people need for work, citizenship, and self-actualization. In response, society's, educational systems must transform their objectives, curricula, pedagogies, and assessments to help all students attain the sophisticated outcomes requisite for a prosperous, attractive lifestyle based on effective contributions in work and citizenship . (Dede, 2007, p. 3)

soutenir des associations et des organismes²¹ afin de s'emparer de la notion des compétences et de poursuivre les recherches sur le sujet. Tous les exemples ci-dessous utilisent la terminologie de compétences du 21e siècle.

En premier lieu, deux organismes à but non lucratifs ont une influence fondamentale sur la diffusion du concept et d'une définition des compétences du 21e siècle : P21 et ATC21S. Tous les deux ont des liens étroits avec les grands groupes informatiques.

Partnership for 21st Century Skills or P21

La première organisation, Partnership for 21st Century Skills ou P21 est créée en 2002 (P21, 2010). P21 sont les pionniers en termes de définition et de ressources pour les compétences du 21e siècle. Cet organisme est fondé conjointement avec le ministère américain d'éducation (*U.S. Department of Education*), et de nombreux acteurs des TIC (AOL, Warner, Apple, Cisco, Dell, Microsoft) ainsi que des associations comme l'association américaine « *National Education Association* ». P21 a comme but de développer des compétences du 21e siècle à un niveau national à savoir les Etats-Unis. Sur son site web, P21 était décrit comme « *Un organisme national sans but lucratif qui s'engage à collaborer avec les systèmes scolaires et les communautés pour réaliser le pouvoir et la promesse de l'apprentissage du 21e siècle pour chaque élève.* » (Battelle for Kids, 2019)²².

En 2009, à travers les recherches et les réflexions de P21, le livre « *21st century skills: learning for life in our times* » de Trilling & Fadel est publié. Il est une référence actuelle majeure des compétences du 21e siècle comme le confirme Dede (2010) qui précise que le cadre des compétences du 21e siècle de P21 est le plus connu et le plus diffusé. A travers Bernie Trilling, nous pouvons noter comme la séparation est fine entre ces organismes, le monde des entreprises TIC, et les gouvernements. Trilling fut, jusqu'en 2003, un ancien de WestEd, une agence publique de recherche en éducation ayant travaillé avec le "*National Assessment Governing Board of the US*" pour améliorer l'approche par compétences du système éducatif américain. Trilling copréside P21 avec Charles Fadel entre 2005 et 2009 alors qu'il travaille pour Oracle foundation, la branche caritative financée par la multinationale Oracle, une société américaine de technologie informatique spécialisée dans les Logiciels et la programmation. Quant à Charles Fadel, il est le responsable de l'éducation mondiale chez Cisco Systems, une autre grande entreprise informatique américaine.

²¹ Nous notons que nous pouvons utiliser les termes d'organisme à but non lucratif ou organisation à but non lucratif (OBNL) de façon interchangeable, tandis qu'en France, l'expression association à but non lucratif est favorisée car ces organismes sont tous sous la loi Association de 1901.

²² En 2008, battle for kids et P21 se sont jumelés. P21 est maintenant considéré comme inclus dans le réseau de battle for kids et son site web www.p21.org renvoie à celui de <http://www.battelleforkids.org/>

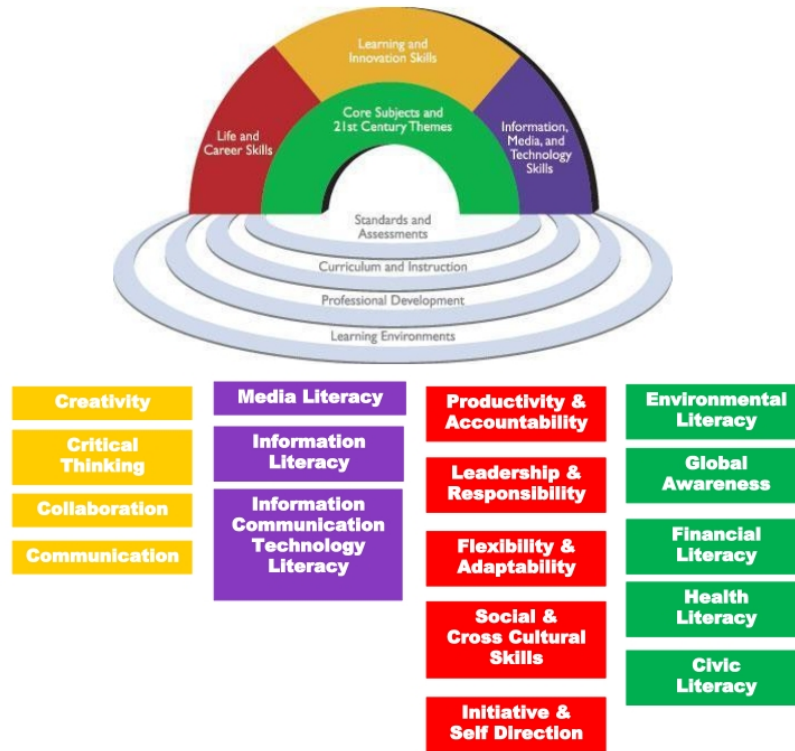


Figure 10 Le cadre des compétences du 21^{ème} siècle par P21

P21 décrit le cadre selon trois catégories de compétences à développer à travers les apprentissages fondamentaux et 5 thèmes interdisciplinaires (en vert). Les apprentissages fondamentaux sont désignés par les « 3R » (reading, (w)riting & (a)rithmétique), ainsi que les matières dispensées classiquement telles que l'économie, les sciences, les arts, la géographie, l'histoire, et l'éducation civique. A cela s'ajoutent les thèmes correspondant aux défis du monde actuel et de demain, sous les thèmes de littératie environnementale, littératie financière, littératie en matière de santé, littératie civique et ouverture au monde.

La notion de littératie est particulière aux sciences de l'éducation et correspond à celle utilisée par PISA. Elle va au-delà de la connaissance pour vraiment s'attacher à la compétence, dans le sens d'Oxford, de la capacité non seulement de faire mais d'accomplir avec succès. Littératie en lecture et écriture est ainsi l'antonyme de l'illettrisme (MEN, 2005a). L'UNESCO définit la littératie ainsi :

« La capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et d'utiliser du matériel imprimé et écrit, dans des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière. » (UNESCO, 2006).

Nous retrouvons cette même idée, dans le cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA, la littératie, par exemple dans le cas de l'étude du français, est définie comme : « Comprendre l'écrit c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leurs propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société. » (OECD, 2018a, p. 55).

Les trois catégories de compétences qui permettent de travailler les apprentissages fondamentaux et ces littératies sont identifiées sur le graphique dans le demi-cercle supérieur en tant que :

- Les compétences liées à l'information, aux médias et à la technologie (*information, media and technology skills*). Nous pouvons noter que la technologie et les médias sont placés en compétences à part entière. S'ils correspondent à la prise en compte de la société de connaissances, son accent peut aussi rappeler l'influence des groupes informatiques dans la définition des compétences du 21e siècle. Les compétences sont aussi décrites en termes de littératie : littératie en médias qui se traduit généralement en français par éducation aux médias, littératie en information ou la culture de l'information, littératie en TIC souvent traduite en maîtrise des TIC.
- Les compétences utiles pour l'apprentissage et l'innovation (*learning and innovation skills*). P21 est à l'origine de la théorie des « quatre Cs » (Fours C's) : Créativité, pensée Critique, Collaboration et Communication qui décrivent les compétences nécessaires pour s'adapter à la complexité de la vie et aux environnements de travail du XXIe siècle. Voir Figure. La théorie des « quatre Cs » par leur nom facilement mémorisable est largement diffusée sur la toile par tout type de support ou de discipline : éducation, marketing, média, business, développement personnel.²³
- Les compétences utiles pour la vie et la carrière professionnelle (*life and career skills*) sont décrites par cinq associations de deux mots : productivité et responsabilité, leadership et responsabilité, flexibilité et adaptabilité, compétences sociales et interculturelles, initiative et autodirection.

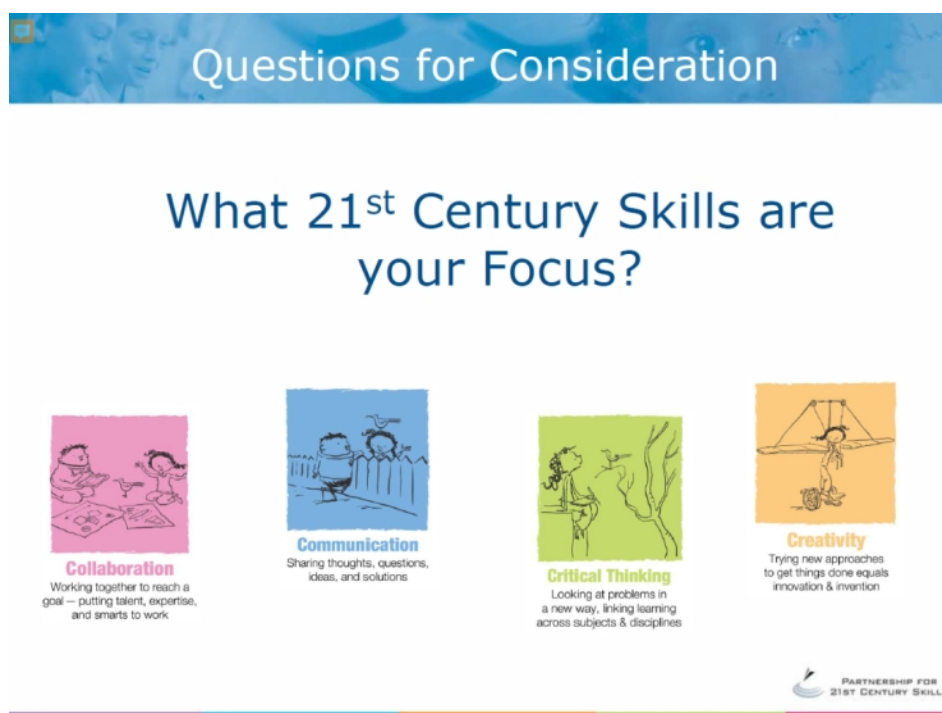


Figure 11 La présentation de P21 sur les « quatre Cs »

²³ « Fours C's » sur « Google search » donne lieu à 9,260,000,000 résultats en 0.73 seconds

Le cadre de P21 relie des idées présentées de façon percutante comme les 3Rs et les 4Cs avec une force marketing, le soutien financier des grands groupes informatiques et la proximité avec le gouvernement américain ont sans doute contribué à leur renommée dans le domaine des compétences du 21e siècle.

Assessment and Teaching of 21st Century ou ATC21S

En deuxième lieu, le projet international Assessment and Teaching of 21st Century Skills, nommé aussi ATCS ou ATC21S, (Care et al., 2012) est créé en 2008 et financé par 3 grands noms dans les entreprises américaines des TIC : Cisco, Intel et Microsoft et est dirigé par l'Université de Melbourne. ATC21S est une organisation internationale, car elle comporte des représentants ministériels de l'Australie, de Finlande, de Singapour, des Etats-Unis, de Costa Rica et des Pays-Bas (ATC21S, 2012). En 2009, ATC21S regroupe 250 chercheurs à travers le monde. Leur mission est clairement affichée sur leur site web « *accélérer une réforme mondiale des systèmes éducatifs, en mobilisant les milieux internationaux de l'éducation, de la politique et des affaires, afin de contribuer à transformer l'enseignement, l'apprentissage et la mesure des compétences du XXIe siècle* » (ATC21S, 2012).²⁴

La proximité avec l'OCDE vient d'un lien direct avec un de leurs conseillers éducatifs en la personne d'Andreas Schleicher de l'OCDE.

Suite à ce projet, un livre est publié par Care et al., (2012) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, avec notamment le chapitre de Binkley et al. (2012), *Defining Twenty-First Century Skills* cité en référence dans de nombreux articles²⁵.

ATC21S revendique comme un challenge de transformer l'éducation du XXIe siècle. L'intérêt économique est ouvertement présenté pour ces 3 grands des TIC « *L'organisation, la mise en place de ATC21S a été rendue possible grâce au parrainage de Cisco, Intel et Microsoft - trois sociétés internationales qui ont tout intérêt à former une main-d'œuvre qualifiée pour l'avenir* » (ATC21S, 2012)²⁶. En effet, il y a un attrait pour les futurs employeurs de développer des compétences comme la flexibilité, la résolution de problèmes ou la littératie en TIC. La flexibilité permet plus facilement de changer de métier et pour cela l'apprentissage tout au long de la vie en est une composante clé (Dede, 2007). Avec le développement des TIC, les hommes sont submergés par les informations, il est important d'avoir des employés capables de gérer cette énorme quantité d'informations et de savoir en extraire l'essentiel. Enfin, la complexité des défis futurs donne un attrait tout particulier à ceux aptes à résoudre les problèmes quotidiens (Dede, 2007).

²⁴ Traduction personnelle "to accelerate global education reform by mobilizing the international educational, political and business communities to help transform the teaching, learning and measurement of 21st century skills" (ATC21S, 2012).

²⁵ Chapitre cité 1037 fois d'après "google scholar"

²⁶ Traduction personnelle "ATC21S was made possible by sponsorship from Cisco, Intel and Microsoft — three international companies with a vested interest in building a skilled workforce for the future -- together with the six participating countries." (ATC21S, 2012)

21st Century Skills

ATC21S defined ten 21st-century skills into four broad categories. These have been grouped under the acronym KSAVE: knowledge, skills, attitudes, values and ethics.



For further detail please see: Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. In Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Dordrecht, Springer.

Figure 12 Les compétences du 21^{ème} siècle par ATC21S (ATC21S, 2012; Binkley et al., 2012)

D'autres organismes étudient les compétences du 21e siècle ainsi que des cabinets de conseil. Nous citerons juste deux autres exemples proposés par Voogt & Robin (2012) et qui apparaissent comme autres références majeures dans la littérature :

- International Society for Technology in Education (ISTE), un organisme à but non lucratif dont de nombreux financeurs font partie des TIC et qui définit les *National Educational Technology Standards* (NETS) américains en 2007, 2008 et 2009.
- EnGauge, un des premiers organismes, développé en 2000 par le groupe Metiri, un cabinet de conseil spécialisé « *dans la technologie éducative, l'apprentissage numérique du 21e siècle, l'évaluation et la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la maternelle à la 20e année d'étude* ». Leur but est de promouvoir le *digital learning* (apprentissage numérique). Leur crédo sur leur site web est explicitement lié à l'économie de la connaissance : « *Nous croyons que tous les enfants ont droit à une expérience éducative qui les prépare à s'épanouir dans une société fondée sur l'économie de la connaissance.* » (Meteri, 2019).²⁷

Les organisations intergouvernementales OIG, et non-gouvernementales ONG

Tout d'abord, une clarification au niveau du vocabulaire : les organisations intergouvernementales font partie des OI : organisations internationales, le caractère international spécifie qu'elles doivent agir dans plusieurs Etats ; l'organisation signifie qu'elles sont à but non lucratif. Les OI se divisent soit en organisations publiques dites aussi intergouvernementales (OIG), soit en organisations privées, dites organisations non gouvernementales (ONG), mais toutes les deux ont des sujets qui peuvent être communs comme le développement, l'éducation ou les Droits de l'Homme (Initiadroit, 2016).

²⁷ Traduction personnelle « We believe: All children are entitled to an educational experience that prepares them to thrive in a digital, knowledge-based society. »

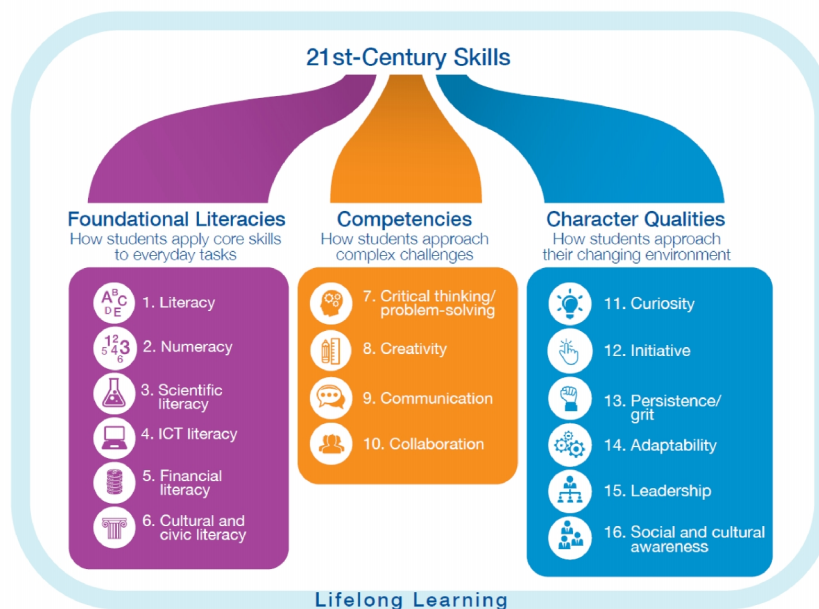
Une OIG est « une organisation créée par différents Etats, le plus souvent grâce à un accord [...] essentiellement financée par les Etats » (Initiadrroit, 2017). Par exemple, la Banque mondiale, le Fond monétaire européen (FMI), l'Organisation de coopération et de développment économiques (OCDE) l'Organisation des Nations unies (ONU), l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), ou le Conseil de l'Europe. Ce sont elles qui rentrent en jeu dans le phénomène d'internationalisation.

Une ONG fait partie des organismes à but non lucratif, c'est-à-dire d'associations « d'intérêt public, ne relevant ni de l'État, ni d'institutions internationales » (Initiadrroit, 2016) comme Handicap International, Médecins sans frontières, Greenpeace, Amnesty International, le WWF, l'UNICEF ou la Croix Rouge mais aussi le Forum économique mondial (ou WEF pour *World Economic Forum*). Les ONG diffèrent des organisations à but non lucratif notamment par leurs objectifs. Les ONG ont pour but une amélioration du bien-être public et social tandis que les organismes à but non lucratif plus généraux peuvent avoir tout type de but. Une autre différence, les ONG ont une portée internationale qui n'est pas obligatoire pour un organisme à but non lucratif. Cependant, la ligne est fine entre ONG et organismes à but non lucratif et souvent la reconnaissance internationale semble être le principal critère différenciateur.

Une ONG : le Forum économique mondial (WEF)

Commençons avec une ONG, le Forum économique mondial ou WEF en anglais. En 2016, il élabore avec le "The Boston Consulting Group", le rapport "New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology" (World Economic Forum, 2016a). A l'intérieur duquel un autre graphique sera largement reproduit dans de nombreuses disciplines. Les données du tableau du WEF (World Economic Forum, 2015, 2016b), sont aussi utilisées par l'OCDE.

Exhibit 1: Students require 16 skills for the 21st century



Note: ICT stands for information and communications technology.

Figure 13 Les compétences du 21^{ème} siècle par le WEF (World Economic Forum, 2015, 2016b)

Les compétences décrites par le WEF sont directement reliées à l'éducation et le tableau suivant décrit les stratégies d'apprentissage au sein de l'école afin de favoriser ces compétences. Ses

stratégies sont par exemple : encourager l'apprentissage par le jeu, ou par la recherche, créer un environnement bienveillant pour l'apprentissage, favoriser des relations chaleureuses, favoriser le raisonnement et l'analyse réflexive...

Des OI : l'UNESCO et le conseil de l'Europe

Au niveau des OI, L'UNESCO (l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) a défini à travers un groupe de travail international entre 2012 et 2013, les "*Principes directeurs pour l'apprentissage au XXI^e siècle*" (UNESCO, 2014). L'UNESCO poursuit la lignée du WEF en ouvrant la question non plus seulement sur les compétences utiles mais surtout le moyen de les développer dans son rapport « *les apprentissages de demain, quel type de pédagogie pour le 21^e siècle ?* » (UNESCO, 2015).

Enfin, Le Conseil de l'Europe est un des seuls à ne pas évoquer directement les compétences pour le 21^e siècle mais à s'appuyer sur les « *Competencies for Democratic Culture* ». Le Conseil de l'Europe décrit les compétences nécessaires pour devenir un citoyen actif dans une société démocratique et comment favoriser la culture à la paix (Conseil de l'Europe, 2016). Il dénombre 20 points qui se décomposent en aptitudes, valeurs, traits de caractères et connaissances. L'ensemble forme les compétences.

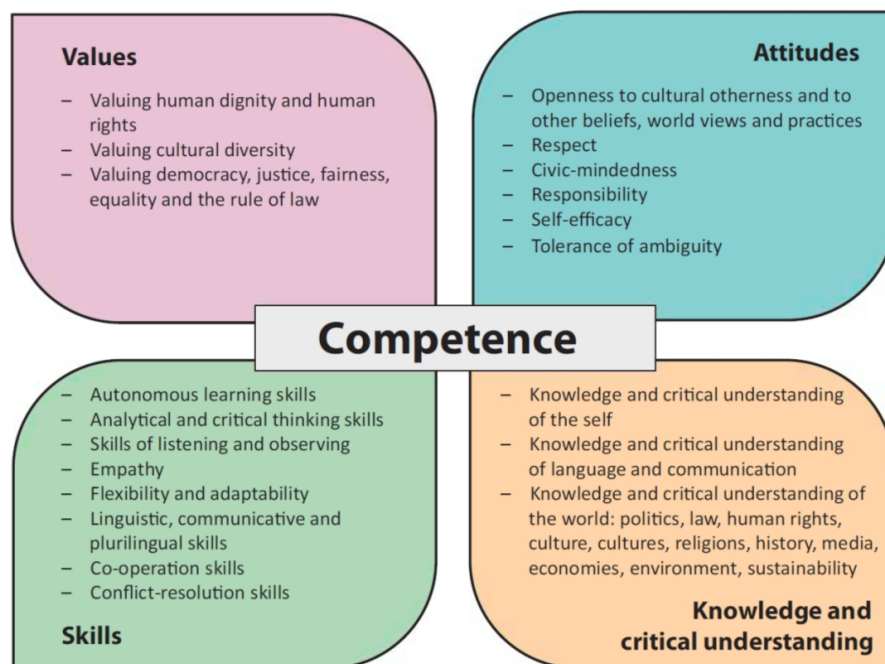


Figure 14 les compétences nécessaires pour devenir un citoyen actif dans une société démocratique et comment favoriser la culture à la paix (Conseil de l'Europe, 2016, p. 11)

Nous ne décrivons pas les différences mais pointons au contraire un langage commun traversant l'ensemble de ces institutions. La littérature produit un certain nombre de comparaisons de ces cadres : la Commission européenne (Commission européenne, 2018a, p. 19) compare son cadre à ceux de P21, EnGauge ; ATCS, ISTE, et l'OECD. Les différences passant par le nombre de compétences considérées, ou la mise en exergue de certaines selon leur objectif propre : P21 vise les compétences utiles pour s'accomplir dans sa vie personnelle et professionnelle ; Le WEF a une visée économique et s'intéresse aux compétences utiles au futur marché de l'emploi ; le conseil de l'Europe étudie les

compétences utiles pour participer pleinement dans une société démocratique et vivre en paix, l'UNESCO travaille plutôt sur les compétences pour vivre dans un monde globalisé.

L'adoption par les institutions européennes

Deux cadres des compétences définis pour l'Union Européenne (2006, 2018)

Le parlement européen publie en 2006 « *le cadre de référence européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* », il utilise la terminologie de compétences-clés et non de compétences du 21e siècle, même si l'idée de préparation au futur est bien présente. En effet dans le document de préparation à ce cadre, il évoque les compétences pour développer « *une éducation et une formation de qualité, tournées vers l'avenir et adaptées aux besoins de la société européenne* » (Parlement Européen, 2006).

Ce cadre de référence est l'aboutissement d'un changement de posture au sein de l'union européenne. Avec les sommets de Lisbonne (2000) et de Barcelone (2002), le contenu des politiques éducatives et de leur application connaît une évolution majeure passant du principe de subsidiarité à un objectif commun d'augmenter la compétitivité des systèmes éducatifs européens (Laval et al., 2002). En effet, lors du traité de Lisbonne en 2000, l'Union Européenne a pour nouvel objectif stratégique de « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (Conseil Européen, 2000). L'utilisation de la notion d'économie de la connaissance établit le lien officiel entre l'éducation et l'économie. Pour la première fois, l'Europe vise un espace compétitif à l'échelle mondiale en se basant entre autres sur le domaine éducatif. Chatel (2013) ajoute que cela marque l'entrée des objectifs de performance et de compétitivité pour les systèmes éducatifs nationaux.

Dans ce cadre, apparaît la notion des compétences, la partie sur l'éducation décrit que « *Chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information.* » (Conseil Européen, 2000). Ces compétences sont définies comme les « *compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales* » (Conseil Européen, 2000). Les TIC et le numérique en général sont mis en valeur, les aptitudes sociales font référence aux compétences sociales et émotionnelles.

La rencontre de Barcelone sera suivie, en 2002, par la création par les ministres de l'éducation et de la Commission européenne du programme « *Éducation et formation 2010* » (Charvet, 2007). En 2009, l'Union européenne renouvelle le programme en « *Éducation et formation 2020* ». Les deux correspondent à des cadres de coopération entre les États membres pour aider à des actions nationales de mise en correspondance des objectifs des systèmes éducatifs européens. Dans ce cadre, en 2004, ce groupe de travail définit les compétences utiles au « *développement et [à] l'épanouissement personnel des individus, [à] leur intégration sociale et dans le monde du travail.* Les compétences décrites mènent à la formalisation du cadre de référence européen énoncé en 8 compétences-clés (Parlement Européen, 2006; Union Européenne, 2007) :

- 1) Communication dans la langue maternelle ;
- 2) Communication en langues étrangères ;
- 3) Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
- 4) Compétence numérique ;
- 5) Apprendre à apprendre ;

- 6) Compétences sociales et civiques ;
- 7) Esprit d'initiative et d'entreprise ;
- 8) Sensibilité et expression culturelles.

Chaque compétence est décrite en termes de connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence. (Union Européenne, 2007).

Il est intéressant de noter que dans le document officiel de 2004, il est expressément spécifié que ce groupe de travail doit collaborer avec les « *représentants de la société civile et partenaires sociaux européens et les organisations internationales (telles l'OCDE, l'Unesco et le Conseil de l'Europe).* » (Conseil Européen, 2004). Plus loin dans le texte, il évoque même la pertinence des études de l'OCDE « *Il existe aussi des études et analyses, menées par des organisations internationales (telles que l'OCDE), qu'il convient d'utiliser pleinement afin de permettre à l'UE de s'inspirer des meilleures pratiques au niveau international.* » (Conseil Européen, 2004), qui renvoie à la notion de « bonnes pratiques » déjà évoquées en 2001, par la Commission européenne dans son livre blanc sur la gouvernance.

« Il convient de compléter et renforcer l'action communautaire dans certains domaines grâce à l'emploi de la méthode ouverte de coordination. Cette méthode permet d'encourager la coopération, d'échanger les bonnes pratiques, et d'apporter une valeur ajoutée au niveau européen, lorsque les solutions législatives n'ont guère de perspectives » (Conseil Européen, 2001).

Avant la stratégie de Lisbonne, il n'était pas envisageable d'avoir un échange de « bonnes pratiques » car le principe de diversité des systèmes éducatifs ne permettait pas des « *actions communes pour une meilleure connaissance réciproque* » (Laval et al., 2002, p. 122). Avec la stratégie de Lisbonne, un outil de gouvernance est mis en place pour modeler les politiques éducatives nationales. Cet outil est la méthode ouverte de coordination (MOC). La MOC au sein de l'Union Européenne consiste en des recommandations pour chaque État membre sous la forme de partage des pratiques, d'évaluations par les pairs "*peer review*" et d'objectifs précis et chiffrés dénommés "*benchmarks*" que nous pourrions traduire comme un « étalonnage des performances ». La MOC est un nouvel outil de gouvernance, dans un concept de "*soft law*" (droit mou), c'est-à-dire un droit qui ne serait pas obligatoire mais régulé par une contrainte, une pression. Le Conseil européen a un rôle d'orientation et de coordination de la MOC mais c'est la Commission européenne qui a un rôle central en ayant mis au point la méthode d'évaluation des « bonnes pratiques », les évaluations par les pairs et le benchmarking. Avec la MOC, le modèle européen d'éducation ne cesse de se consolider et le Conseil européen de réaffirmer l'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie comme une priorité européenne.

En 2018 (Conseil Européen, 2018), ces huit compétences sont légèrement révisées notamment dans leur formulation comme résumé dans le Tableau 2

<i>Socle commun des compétences et des connaissances françaises (2006)</i>	<i>Union européenne (2006)</i>	<i>Union européenne (2018)</i>
1 la maîtrise de la langue française	1 Communication dans la langue maternelle	1 les compétences en lecture et en écriture
2 la pratique d'une langue vivante étrangère	2 Communication en langues étrangères	2 les compétences multilingues
3 les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique	3 Compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologies	3 la compétence mathématique et les compétences en sciences, en technologies et en ingénierie (STEM en anglais)
4 la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication	4 Compétences numériques	4 la compétence numérique
	5 Apprendre à apprendre	5 les compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre
6 la culture humaniste	6 Sensibilité et expression culturelles.	6 les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles.
7 les compétences sociales et civiques	7 Compétences sociales et civiques	7 les compétences citoyennes
8 l'autonomie et l'esprit d'initiative	8 Esprit d'initiative et d'entreprise	8 les compétences entrepreneuriales

Tableau 2 L'évolution des compétences clés pour l'union européenne

L'importance des compétences personnelles et sociales est renforcée. Les méthodes et les environnements d'apprentissage sont décrits tels que les approches englobant tous les acteurs de l'école, l'utilisation d'apprentissage collaboratif et interdisciplinaire, d'apprentissage par investigation, par projets, ou par les jeux.

Une des modifications entre les cadres de 2006 et de 2018 porte sur les compétences sociales et émotionnelles. Dans le cadre de 2006, c'était la section « apprendre à apprendre » qui touche au développement personnel et cette dernière n'avait pas assez développé les compétences sociales et émotionnelles. Dans le cadre de 2018, il est prôné une approche plus globale qui développe des compétences personnelles ou émotionnelles, telles que la conscience de soi, le bien-être physique et mental, mais aussi des compétences sociales et des stratégies d'apprentissage. (Commission européenne, 2018a).

Les cadres nationaux de compétences des pays membres de l'Union Européenne

La plupart des membres de l'Union Européenne ont défini un cadre national de compétences. Depuis le début des années 2000, la plus grande partie des pays européens ont effectué le changement dans leur programme scolaire en faveur d'une approche par compétences. Le cadre européen des compétences a permis d'aider à ce passage et a influencé les réformes éducatives des pays vers des objectifs communs. Le conseil européen relate que le cadre européen des compétences a permis

« de comprendre, au niveau européen, les avantages d'une approche par compétences des systèmes éducatifs » (Commission européenne, 2018a, p. 7)²⁸.

En France, il a mené au socle commun et défini par deux décrets en 2006 (Légifrance, 2006) et en 2015 (Légifrance, 2015). Le socle commun de connaissances et de compétences s'organise autour de sept compétences tandis que le cadre de référence européen en admet huit. Mais comme le montre le Tableau 2, le socle commun des compétences et des connaissances (SCCC) est un quasi copier-coller du cadre de référence européen, à l'exception des compétences métacognitives nommées « apprendre à apprendre ».

De ce fait, les points communs entre le cadre européen des compétences et ceux des autres organismes OCDE, WEF, UNESCO, conseil de l'Europe, P21, nous donnent donc des informations directement parmi les liens entre les programmes français et ces organismes.

La comparaison entre le cadre européen des compétences et d'autres cadres de compétences internationaux

Tous les cadres ont le point commun de favoriser des compétences qui ne sont pas purement cognitives pour y joindre les compétences non-cognitives et laisser ainsi une large place aux compétences telles que la pensée critique, la créativité et la résolution de problèmes (Commission européenne, 2018a, p. 19).

Cependant chaque cadre présente des différences et regroupe des compétences différentes. Une comparaison est réalisée directement par le conseil européen entre les cadres européens, l'OCDE, le conseil de l'Europe, World Economic Forum (WEF), l'association P21, et l'UNESCO. Nous avons recopié et traduit le tableau effectué par le conseil européen (Conseil Européen, 2018) dans le Tableau 3.

Il découle que seuls WEF et P21 recouvrent les 8 compétences-clés du cadre européen et couvrent même au-delà, notamment pour P21 qui comporte plusieurs autres compétences. Pourtant, ils ne sont pas les initiateurs directs des idées ; d'après Voogt & Robin (2012), le cadre européen s'appuie sur les résultats des programmes de l'OCDE et de la DeSeCo (OECD, 2005).

Un des cadres qui a le moins de points communs est celui de l'OCDE (2016b), ce qui n'était pas le cas du premier travail sur les compétences effectuées par la DeSeCo (OECD, 2005). La proximité de l'Union Européenne avec le dernier Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en France de 2015 soulève peut-être une première différence entre les programmes scolaires français en termes de compétences et les recommandations de l'OCDE et donc par là pour PISA. Quant à la différence entre les cadres, nous reprenons l'analyse du conseil européen suivant :

« La principale différence entre les cadres réside dans le fait que certains d'entre eux ne couvrent qu'un éventail limité de compétences et ne visent pas à constituer une base complète pour l'élaboration des programmes d'éducation et de formation. Cela conduit à des approches différentes dans la structuration des cadres de compétences et dans la

²⁸ Traduction personnelle "understanding, at a European level, of the benefits of a competence-oriented approach to education." (Commission européenne, 2018a, p. 7).

mise en valeur de certaines aptitudes ou attitudes. » (Commission européenne, 2018, p. 19).

Conseil européen (2006)	OCDE (2005)	OCDE (2016)	CoE (2013)	WEF (2015)	P21 (2009)	UNESCO (2013)	UNESCO (2013)
1 Communication en langue maternelle	Aptitude à utiliser la langue, les symboles et les textes	Aptitude à interagir de manière respectueuse, appropriée, efficace	Compétences linguistiques, communicatives et plurilingues	Littératie et Communication	Communication et collaboration	Compétence en communication	Littératie et langues
2 Communication en langues étrangères							
3 Compétences en maths, sciences et technologies	Capacité d'utiliser la technologie de façon interactive			Littératie numérique et scientifique	à travers les fondamentaux		compétences en maths et sciences
4 Compétence numérique				Littératie en TIC	Littératie en TIC		
5 Apprendre à apprendre	Capacité à utiliser les connaissances et l'information	Pensée analytique et critique	Capacité d'apprentissage autonome et pensée critique	Résolution de problèmes et pensée critique	Résolution de problèmes et pensée critique		approche d'apprentissage et métacognition
6 Sensibilité et expression culturelles.	capacité de coopérer, de travailler en équipe	Conscience mondiale, et culturelle	Coopération, résolution de conflits, valeurs démocratiques.	Littératie culturelle, civique et sociale. Collaboration	Conscience globale. Littératie civique, sociale et interculturelle	Communication	Bien-être social, émotionnel et physique
7 Compétences sociales et civiques	Capacité d'élaborer et de réaliser des projets personnels et de vie.		efficacité personnelle	Créativité Leadership	Littératie financière, économique, créativité, innovation, leadership	Créativité	
8 Esprit d'initiative et d'entreprise		Compétences interculturelles. Ouverture. respect	idem compétences 6	Sensibilité sociale et culturelle	Compétences sociales et interculturelles	Compétences citoyennes et interculturelles	Culture et arts
Nb sur les 8 compétences	7	5	6	8	8	5	6

Tableau 3 La comparaison des cadres des compétences à partir de celui du conseil européen et de l' OCDE (2005, 2016b), le conseil de l'Europe (CoE pour Council of Europe) (2012), World Economic Forum (WEF) (2015), l'association P21 (2009), et l'UNESCO (UNESCO, 2013a, 2013b).

Ils ont cependant des liens d'influence les uns entre les autres et notamment à travers la diffusion des rapports de l'OCDE. Morel & Maire (2017) parlent de référentiel cognitif « *La notion de « référentiel cognitif » est utilisée en science politique pour faire référence aux cadres cognitifs et normatifs, souvent implicites, sur lesquels sont fondées les politiques publiques* » (Muller, 2005 cité par Morel & Maire, 2017, p. 32). Les référentiels cognitifs sont des visions de défis actuels et de solutions envisageables qui sont relayées par de nombreux acteurs avec une adaptation selon leurs intérêts (Maire, 2019)²⁹. Les cadres de compétences sont considérés comme un référentiel cognitif par Morel & Maire et ils précisent que ce référentiel cognitif « *est fortement mis en avant par les organisations internationales, au premier rang desquelles l'OCDE et l'Union européenne* » (Morel et al., 2017, paragr. 16)

La Figure 15 résume les différents acteurs et cadres des compétences établis depuis les années 2000.

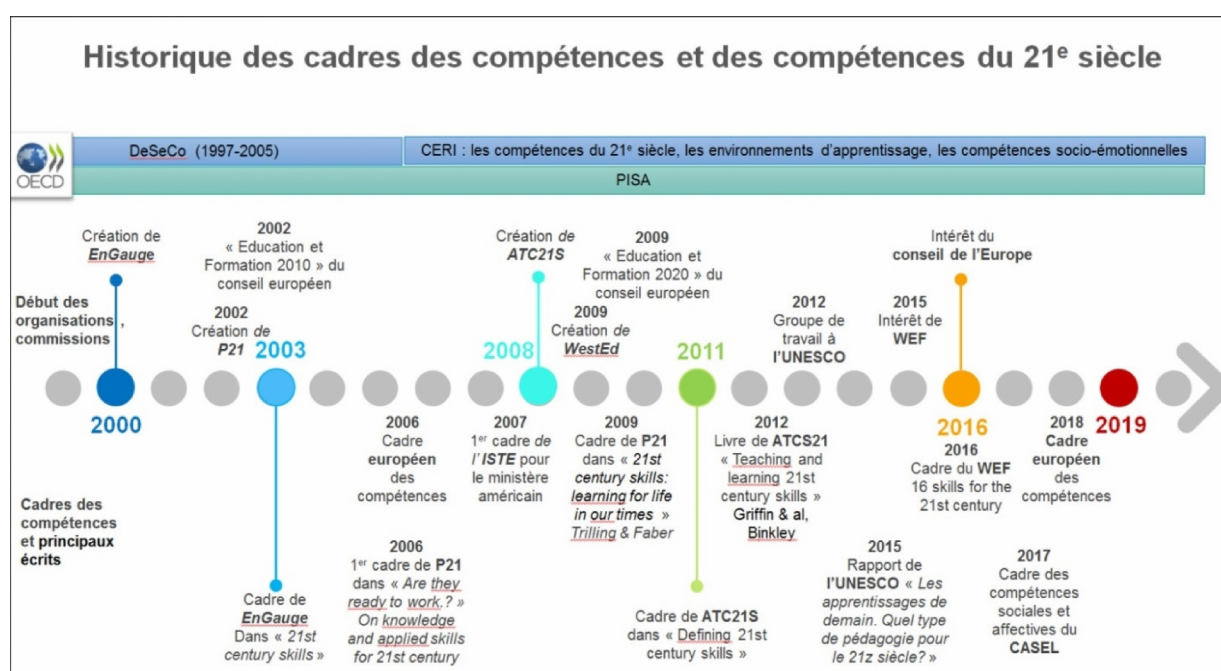
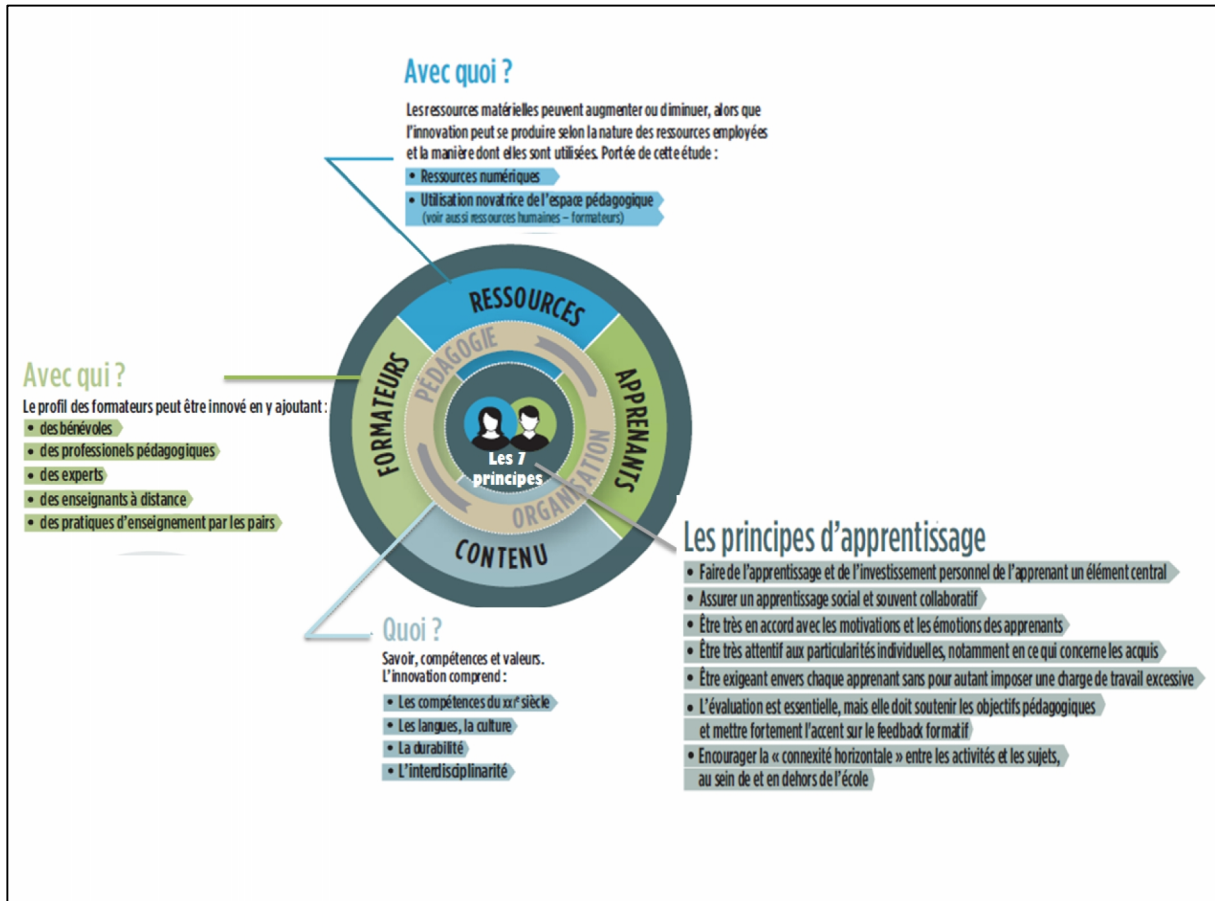


Figure 15 Résumé des principales participations au développement des compétences du 21e siècle et des cadres de compétences

²⁹ "As defined by French sociologist Daniel Benamouzig (Benamouzig, 2005, 2014) " a cognitive motive is a concept, a set of cognitive elements, put together in a new mode of reasoning that includes ideas, beliefs, as well as elements of scientific proof and metrics. A cognitive motive provides actors a vision of problems and hints of solutions, it is growingly mobilized by various actors which adapt it to their own needs, values and interests. » (Maire, 2019, p. 3)

1.3 DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES AUX 7 PRINCIPES PEDAGOGIQUES DE L'OCDE

L'OCDE définit que le développement des compétences passe par les contextes d'apprentissage, concept défini par l'OCDE comme un « environnement pédagogique » (OECD, 2014a, 2016b). Cet environnement pédagogique inclut les apprenants, les éducateurs (les professeurs des écoles dans notre cas), le contenu et les ressources. Ces 4 éléments sont cimentés par la pédagogie. L'OCDE définit alors 7 principes d'apprentissage ou principes pédagogiques permettant d'orienter ces pédagogies au service du renforcement des compétences sociales et émotionnelles.



Les 7 principes des environnements d'apprentissage adaptés au 21^e siècle correspondent aux conclusions transversales des recherches d'« environnements pédagogiques qualifiés de véritablement efficaces » (OECD, 2014a, p. 16). Les 7 principes de l'OCDE sont nommés alternativement dans les différents rapports comme « principes principaux », « principes principaux des environnements d'apprentissage adaptés au 21^e siècle », « principes pédagogiques » ou « principes d'apprentissage ». En anglais ils se réfèrent à l'expression *OECD Learning Principles*. Nous pouvons noter l'ambiguïté de la traduction de *learning* qui peut se référer à l'apprentissage ou la pédagogie selon certaines expressions françaises. Nous faisons le choix d'utiliser uniquement l'expression des « 7 principes pédagogiques de l'OCDE ».

Le rapport de l'OCDE (2010a) « Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique » édité par Hanna Dumont, David Istance et Francisco Benavides et son Guide du praticien (OECD, 2012a) explicite ces principes. Ce rapport a été élaboré par CERI dans le cadre du projet ILE (*Innovative Learning Environments* ou Environnements Pédagogiques Novateurs), ayant eu lieu de 2008 à 2015 (OECD, 2015a). Il s'est appuyé sur le travail de chercheurs d'Europe et d'Amérique du Nord. Le but

était d'analyser l'apprentissage des jeunes scolarisés, d'étudier des cas concrets d'environnements d'apprentissage innovants dans le monde entier, d'effectuer un état de l'art de la recherche sur le sujet afin d'obtenir des conclusions utiles aux enseignants et aux décideurs politiques (OECD, 2010a). Nous nous appuyons tout particulièrement sur le « Guide du praticien » car il correspond à notre projet d'étudier les pratiques de classe. Comme précisé en introduction de ce livre « *L'ambition de ce volume est de rapprocher la recherche et la pratique en mettant la première au service de la seconde* » (OECD, 2010a, p. 14). Enfin, le choix de ce rapport s'explique par son intérêt aux environnements d'apprentissage adaptés au XXI^e siècle, comme énoncé dans sa présentation « *Bien que cet ouvrage ne prétende pas couvrir la totalité des enseignements de la recherche, ses différents chapitres offrent ensemble un corpus de connaissances convaincantes pour la conception d'environnements d'apprentissage adaptés au XXI^e siècle.* » (OECD, 2010a, p. 14).

L'OCDE précise que l'ensemble de ces principes sont à respecter et non pas seulement quelques-uns et qu'ils représentent « *de lignes directrices de référence pour la conception de l'ensemble des diverses activités et relations existant au sein des environnements pédagogiques* » (OECD, 2014a, p. 16).

Les 7 principes de l'apprentissage décrits sont utilisés en référence par l'OCDE dans de nombreux ouvrages suivants tels que OCDE (2014a, 2016b, 2018d, 2018e) qui nous permettront d'étayer bon nombre de nos points de recherche. Les descriptions ci-dessous sont des fusions des différentes explications sur ces 7 principes décrits dans les livres de l'OCDE (2010a, 2012a, 2014a).

Principe 1 : Mettre les apprenants au centre

L'environnement d'apprentissage reconnaît que les apprenants sont ses participants essentiels, encourage leur implication active et les aide à comprendre leur activité apprenante.

L'objectif de l'environnement est de développer des « apprenants autonomes » selon 4 aspects-clés :

- **La « centralité de l'apprentissage »** : Les apprenants sont **les** acteurs centraux de l'environnement d'apprentissage et dès lors les activités se centrent sur leur cognition et leur développement. *L'apprentissage de chacun est une priorité organisationnelle centrale* : En premier lieu, ce principe est réalisé lorsque la « centralité de l'apprentissage » définit des priorités organisationnelles.
- **L'Investissement personnel et actif de l'apprenant** : Les activités permettent aux élèves de construire leur apprentissage par leur implication et leur exploration active. Si les apprenants ne s'investissent pas personnellement, leurs chances d'apprentissage sont considérablement réduites.
- **Les Compétences d'autorégulation** : Le troisième aspect de ce principe est que l'environnement d'apprentissage « les aide à comprendre leur activité apprenante », à acquérir des « compétences métacognitives » pour surveiller, évaluer et optimiser leurs acquisitions et l'utilisation qu'ils font des savoirs. Les apprenants sont encouragés à développer leurs propres objectifs d'apprentissage et apprennent à évaluer leurs acquis et ce qui leur reste à faire.
- **Le rôle de l'enseignant** : le rôle traditionnel est celui d'un « sage sur l'estrade » (« sage on the stage »), se transforme en guide-accompagnateur (« guide on the side »), ce qui ne signifie pas qu'il y a une exonération des responsabilités individuelles et collectives des enseignants quant aux acquisitions effectives des élèves.

Mots ou expressions-clés : les élèves au centre des apprentissages, autonomie, autorégulation, construire son apprentissage, implication, exploration active, investissement personnel, métacognition, rôle de l'enseignant.

Principe 2 : Encourager la nature sociale de l'apprentissage

L'environnement d'apprentissage se fonde sur la nature sociale de l'apprentissage et encourage activement l'apprentissage coopératif bien organisé.

Il ressort de ce principe deux aspects-clés :

- **L'organisation de l'apprentissage devrait être sociale.** De Corte (OECD, 2010a) explique que « L'apprentissage efficace n'est pas seulement une activité individuelle, mais fondamentalement une activité partagée » et que « les savoirs se construisent par interaction, négociation et coopération ». Il s'appuie sur les résultats des neurosciences qui confirment que nous apprenons au travers des interactions sociales. Parfois, la nature sociale de l'apprentissage est si explicitement reconnue que des réunions (des conseils) sont organisées pour soulever et discuter des problèmes interpersonnels.
- **L'apprentissage coopératif.** Le travail de groupe coopératif, s'il est bien organisé et structuré, favorise les performances en général et a un impact positif au niveau comportemental et affectif. Les méthodes coopératives, si elles sont bien appliquées, fonctionnent pour tous les types d'élèves quelles que soient leurs capacités. Les formes coopératives de l'apprentissage en classe produisent de robustes effets mesurés lorsqu'il est conduit dans les règles, décrites par Robert Slavin (OECD, 2010a). Pourtant, ces démarches restent marginales en milieu scolaire. La capacité à coopérer et à apprendre ensemble doit être favorisée en tant que « compétence du 21e siècle », indépendamment de son impact démontré sur les résultats mesurés de l'apprentissage.

Mots ou expressions-clés : interactions sociales, social, travail de groupe, coopératif, méthodes coopératives, conseils, pédagogie active.

Principe 3 : Considérer les 2 piliers de l'apprentissage : émotions et motivations

Les professionnels de la communauté d'apprentissage sont très conscients des motivations des apprenants et du rôle déterminant des émotions dans les résultats.

En effet, l'OCDE développe que « l'apprentissage résulte de l'interaction dynamique des émotions, de la motivation et de la cognition, et celles-ci sont inextricablement liées » (OECD, 2012a, p. 6).

Nous décomposons en 4 points ce principe :

- **Émotions et cognition interagissent.** Les apprenants éprouvent des sentiments dont il est nécessaire de reconnaître l'importance. Le fait de reconnaître l'importance des émotions signifie, en partie, partager au travers de l'environnement pédagogique une compréhension des apprenants en tant que personnes à part entière – dotées d'émotions et de sentiments – plutôt que de se baser sur des hypothèses mécaniques plus partiales sur les apprenants et leur apprentissage.
- **Des relations d'attachement et de confiance.** Les enseignants peuvent devenir de solides sources d'attachement, que l'on espère saines et permettant aux apprenants de développer autonomie et autosuffisance plutôt que dépendance. Développer des relations d'appartenance à la communauté d'apprentissage, de soutien, d'interdépendance et de respect, par exemple permet ces relations d'attachement et de confiance, ainsi qu'un

environnement qui représenterait un bon compromis entre structure et autonomie, afin que les élèves expérimentent un sentiment combiné de sécurité et de responsabilité au fur et à mesure des risques qu'ils prennent dans le cadre de leur propre apprentissage.

- **L'éducation des émotions.** Des pratiques intéressantes sont utilisées dans les environnements d'apprentissage par projet pour aider les élèves à prendre conscience de leurs propres émotions et motivations, avant de devenir des apprenants autorégulés. Souvent, mais pas toujours, les apprenants se heurtent au départ à des situations ou des comportements difficiles.
- **L'attention** portée aux motivations assure que les élèves acquièrent connaissances et compétences de manière pertinente. Être très conscient des motivations des apprenants n'est pas une exhortation à être « gentil » – des encouragements non justifiés faisant d'ailleurs plus de mal que de bien – il s'agit avant tout de rendre l'apprentissage plus efficace, et non plus agréable.

Mots ou expressions-clés : émotions, motivation, opinion positive, compétence d'adaptation, attachement sécuritaire, confiance.

Principe 4 : Reconnaître les différences individuelles

L'environnement d'apprentissage est très attentif aux particularités individuelles de ses apprenants, notamment en ce qui concerne leurs connaissances préalables.

Ce principe se décompose en 2 parties :

- **Méthodes personnalisées** : Les élèves diffèrent par de nombreux aspects, tous fondamentaux pour l'apprentissage : connaissances préalables, capacités, conceptions de l'apprentissage, styles et stratégies d'apprentissage, intérêts, motivations, opinions sur leur auto-efficacité et émotions ; ils diffèrent également en termes socio-environnementaux : langue, culture, origine sociale, etc. Les connaissances préalables – très variables d'un élève à l'autre – jouent un rôle notable dans la qualité de l'apprentissage de chacun. Il est indispensable d'apprécier ces différences pour comprendre les forces et les limites des individus et des groupes d'apprenants. Les environnements d'apprentissage doivent pouvoir s'adapter pour refléter ces différences individuelles et structurelles. S'éloigner du « prêt-à-porter » pourrait bien représenter un défi.
- **Plans d'apprentissage individuels** : Le fait d'enregistrer les progrès individuels de manière formelle, avec l'investissement personnel actif des apprenants eux-mêmes, permet de rendre les informations perçues par l'enseignant plus visibles et plus utiles – pour l'apprenant et pour les autres (y compris les parents), par exemple, à travers la mise en place des « plans d'apprentissage individuels ».

Mots ou expressions-clés : Pédagogie différenciée, Plans d'apprentissage individuels, Méthodes personnalisées.

Principe 5 : Tirer tous les élèves vers le haut (ou être exigeant et respecter le bien-être des apprenants)

L'environnement d'apprentissage conçoit des programmes qui demandent du travail et sont stimulants pour tous, mais sans excès.

Ce principe consiste à :

- **Etre exigeant** avec chaque apprenant sans pour autant trop lui en demander. Chaque apprenant doit être suffisamment stimulé pour aller un tout petit peu plus loin que son niveau et ses capacités actuels. Concevoir des programmes requérant beaucoup de travail et de nombreux défis à relever de la part de chacun. Il est également important de ne laisser personne se reposer sur ses lauriers trop longtemps. Les élèves performants dans un domaine peuvent aider ceux qui le sont moins, ce qui contribue à tirer tout le monde vers le haut.
- **Respecter le bien-être** de l'apprenant : Il faut éviter toute surcharge ou toute attitude démotivante utilisant l'usure, la peur ou une pression excessive – non seulement pour respecter le bien-être de l'apprenant mais aussi parce que ces attitudes ne correspondent pas aux conditions cognitives et motivationnelles d'un apprentissage optimal.

Mots ou expressions-clés : exigeant, bien-être, tutorat, peur, pression, stimulation, Zone proximale de développement, bienveillant et exigeant.

Principe 6 : Mettre en situation de réussite et privilégier l'évaluation formative

L'environnement d'apprentissage opère dans la clarté des attentes et déploie des stratégies d'évaluation conformes à celles-ci ; il accorde une place privilégiée à l'évaluation formative.

Ce principe se scinde en 2 idées directrices :

- **La clarté des attentes.** L'environnement d'apprentissage doit être très clair dans ses attentes, tant au sujet de ce que les apprenants font que pourquoi. Sinon la motivation des élèves décroît et ils intègrent plus difficilement dans des cadres de connaissances plus vastes des activités menées séparément. Ils sont moins susceptibles de devenir des apprenants autonomes. Il est bon de spécifier pour chaque apprentissage des objectifs clairs, indiquer le processus pour l'atteindre, les compétences qui seront développées, spécifier les situations similaires ou familières dans lesquelles les élèves peuvent mettre en pratique ce qu'ils ont appris.
- **L'évaluation formative** devrait être présente, régulière et permettre des retours sur chaque apprentissage. L'évaluation joue un rôle critique dans l'apprentissage. La nature des évaluations définit les exigences cognitives du travail demandé aux élèves. L'évaluation formative est une caractéristique essentielle de l'environnement d'apprentissage du XXI^e siècle. Les apprenants ont besoin de retours (feedback) importants, réguliers pour comprendre où ils en sont. Quant aux enseignants, ils en ont besoin pour comprendre qui apprend et comment orchestrer le processus d'apprentissage.

Mots ou expressions-clés : évaluation, évaluation formative, retours, feedback, clarté, objectifs, processus.

Principe 7 : Construire des connexions horizontales

L'environnement d'apprentissage encourage fortement la « connexité horizontale » entre domaines de connaissance et disciplines, mais aussi avec la communauté et le monde.

Ce principe consiste à promouvoir la connexité horizontale via les activités et les matières, au sein de l'école, mais aussi en dehors :

- **Connexion au travers des sujets et des thèmes** : stimuler fortement la « connexité horizontale » peut se faire au moyen de **sujets et des thèmes** traversant différents domaines de connaissance (interdisciplinarité). Il importe également que les apprenants perçoivent des connexions horizontales entre l’environnement d’apprentissage formel et la société au sens large. Cet « apprentissage authentique » favorise aussi une compréhension plus en profondeur.
- **Connexité à la communauté, ainsi qu’à la société au sens large et à l’économie** : Beaucoup d’environnements pédagogiques examinés organisent l’apprentissage autour de problèmes spécifiques du monde réel puisés dans plusieurs sujets en même temps. L’objectif souvent explicite consiste à créer des connexions et à visualiser « l’image en grand ». La connexité qui résulte de l’élaboration de cadres plus larges permettant de transposer et d’exploiter les connaissances dans différents contextes et de résoudre des problèmes non familiers, est une caractéristique définitoire des compétences du 21e siècle.

Mots ou expressions-clés : connexion horizontale, interdisciplinarité, monde réel, en-dehors de l’école, communauté, lien avec les parents, coéducation.

CONCLUSION

Il n’existe pas un consensus sur la définition et la catégorisation des compétences. Nous utilisons, dans ce travail de recherche, la description des compétences proposée par l’OCDE selon deux grands groupes : **les compétences cognitives et les compétences sociales et émotionnelles**.

La dénomination **des compétences du 21e siècle** est de nos jours largement utilisée pour définir les compétences utiles pour se préparer aux challenges et à la complexité du monde actuel. Cette expression est celle employée par la plupart des **organisations nationales et internationales**, tandis que **l’union européenne** utilise le terme de **compétences-clés** pour se référer aux mêmes qualités. Les compétences du 21e siècle incluent des compétences cognitives et des compétences sociales et émotionnelles.

La catégorisation des compétences s’exprime à travers la formulation de cadres qui proposent un langage commun, des références communes à un groupe, à un secteur. **Les cadres de compétences** présentent des différences liées à leurs approches et leurs objectifs. Les cadres n’ont pas pour but de représenter une base exhaustive pour des programmes d’éducation **mais de répondre à une problématique propre**, qui peut se situer dans la réussite professionnelle et personnelle, la réussite des élèves, ou des orientations plus commerciales.

Nous avons étudié les principaux cadres existants afin de situer le cadre et les **recommandations prônées par l’OCDE**. Les recommandations de l’OCDE se présentent sous la forme de **7 principes pédagogiques** à intégrer dans un **environnement pédagogique** incluant les enseignants, les élèves, les contenus et les ressources pédagogiques.

2. LE TRANSFERT DES PRINCIPES PEDAGOGIQUES

Le transfert des recommandations internationales aux pratiques de classe peuvent se décomposer en deux étapes : le transfert des recommandations internationales aux politiques publiques puis le transfert des réformes nationales aux pratiques de classe.

2.1 DES RECOMMANDATIONS INTERNATIONALES AUX POLITIQUES PUBLIQUES

La modification des politiques et des réformes éducatives ne consiste pas à juste exporter et appliquer une idée ou une réforme venue d'ailleurs, mais à la recontextualiser dans une situation locale. Cowen (2006, 2009) a modélisé le transfert d'idée en 3 étapes L'idée circule dans un espace, et l'idée subit alors des modifications selon deux processus : une traduction et une transformation.

- 1) L'idée circule, dans notre cas, dans l'espace international au l'aide des moyens de diffusion développés par les organisations internationales
- 2) L'idée est traduite ou réinterprétée, c'est-à-dire qu'elle subit un changement de forme par les institutions éducatives. Il parle pour qualifier cette phase d'un « effet caméléon »³⁰.
- 3) L'idée est transformée. La phase de transformation correspond aux « *métamorphoses dues à la pression sur le système éducatif, du pouvoir social et économique du fait du nouveau contexte imposé, suite à la traduction. Elle correspond à une série de transformations qui peuvent mener à l'autochtonisation ou à la disparition de la forme* »³¹.

a) La circulation des idées éducatives internationales

Normand (2017) rapporte que les organisations internationales sont les vecteurs de la circulation d'expertises qui influencent les politiques publiques éducatives. Elles s'appuient sur la prégnance de la politique de la preuve (*evidence-based policy*), c'est-à-dire la justification scientifique par de nombreuses données de l'existence de « bonnes pratiques », pour légitimer l'application de ces expertises. Normand met en évidence « *un espace de circulation internationale de l'expertise sur les politiques et instruments de la preuve dans l'éducation* », et l'OCDE représente un acteur prépondérant dans cette circulation comme nous avons vu au 0 sur l'influence internationale sur les systèmes éducatifs et sur l'influence européenne sur l'organisation des systèmes publiques en France.

Normand précise aussi que ce sont les connexions entre de nombreux acteurs qui ensuite permettent de continuer la circulation :

« Nous sommes attentifs aux connexions qui s'établissent entre les acteurs nationaux et supranationaux, qu'il s'agisse des institutions ou des individus représentatifs, des ministères, des consortiums, des porteurs d'intérêt ou des agences étatiques, des décideurs politiques, des chercheurs ou des experts. Ces multiples liens se superposent, au sein de différents réseaux et de liens de dépendance hiérarchique ; ils donnent à voir la complexité d'une nouvelle gouvernance en éducation qui installe de nouveaux rapports entre la recherche, l'expertise et la politique. » (Normand, 2017, paragr. 3).

³⁰ Traduction personnelle " translation is the shape-shifting of educational institutions or the re-interpretation of educational ideas which routinely occurs with the transfer in space: 'the chameleon process; transformations are the metamorphoses which the compression of social and economic power into education in the new context imposes on the initial translation: that is, a range of transformations which cover both the indigenisation and the extinction of the translated form.'" (Cowen, 2006, p. 566);

³¹ Traduction personnelle "transformations are the metamorphoses which the compression of social and economic power into education in the new context imposes on the initial translation: that is, a range of transformations which cover both the indigenisation and the extinction of the translated form.'" (Cowen, 2006, p. 566);

Ces connexions mettent en lumière un pouvoir d'influence entre les acteurs et divers organismes amis. Au-delà des organisations internationales comme l'OCDE ou la commission européenne, les pays anglo-saxons et tout spécialement certaines de ses agences nationales, des consortiums ou des Think tank comme le Réseau européen des économistes de l'éducation admettent un très fort pouvoir d'influence.

b) La traduction dans le contexte national

Les mêmes auteurs qui se réfèrent à la convergence des systèmes éducatifs du fait de ce transfert recommandations internationales aux politiques publiques nuancent aussi cette convergence (Dale, 2009; Lange et al., 2015; Malet, 2010; Malet et al., 2013; Teodoro, 2007). Malet & Mangez (2013) soutient que « *la convergence restera formelle et procédurale* ». Lange & Henaff (2015) indique l'existence des nuances dans les réformes éducatives visant pourtant un même objectif. Les différences sont vues comme un « *coloriage* » du discours international en vue de son acceptation nationale.

Plus généralement, nous soulignons que le transfert d'une idée s'accompagne d'une recontextualisation qui évoque la nécessité d'historiser et de contextualiser les politiques d'éducation pour comprendre comment ces dernières sont adoptées au niveau national. Dupriez & Mons font référence à la diversité des politiques éducatives du fait d'interprétations dans le contexte local, l'adjectif « local » se référant à l'influence nationale. Dans ce cas, « *tout travail sur la globalisation, s'il veut identifier davantage que des convergences parfois superficielles, devra prendre le temps de saisir la diversité des contextes, terreau d'une diversité de politiques et d'interprétations locales de celles-ci* » (V. Dupriez et al., 2011, p. 7). Il en va de même pour Steiner-Khamsi qui confirme une recontextualisation voire une « *reterritorialisation de l'importation éducative* » (Steiner-Khamsi, 2005).

Hélène Buisson-Fenet (2012) ajoute que le transfert ne peut avoir lieu que si l'idée répond à une problématique nationale. La situation domestique rend ce transfert utile et pertinent donc répondant à une problématisation domestique.

L'adaptation à la situation locale mène à l'apparition d'un champ lexical incluant les termes « traductions », « réinterprétations » ou « recontextualisation » qui évoque le transfert dans un modèle systémique. Cette adaptation à la situation locale est une étape essentielle car « *Les réformes ne peuvent faire l'économie de traductions permettant de donner un sens local, d'adapter et de recontextualiser les réformes qui ont été transférées ou importées* » précise (Steiner-Khamsi, 2012 dans (Lange & Henaff, 2015, p.21)). Lapostolle confirme cette idée lorsqu'il énonce que « *Chaque État tend à réinterpréter le modèle supranational dans le contexte national qui est le sien* » (Lapostolle, 2013, paragr. 10). Malet (2010, paragr. 20), dans la même lignée, décrit « *la capacité des acteurs à traduire localement des recommandations supranationales* ».

Ces auteurs renvoient ainsi à une influence globale, adaptée localement. Ce phénomène est nommé glocalisation. La glocalisation, associée au domaine de l'éducation, a été introduite par Robertson (1995). Le mot "*glocalisation*" est issu de la contraction de deux mots anglais "*globalisation*" et "*localisation*". Il vient, à l'origine, des sciences économiques et est défini comme « *l'adaptation d'un produit (ou d'un service) utilisé internationalement à la particularité d'un pays, d'une culture locale* » (Hong et Song, 2010). Dans le cadre de l'éducation, la glocalisation réfère aux difficultés de converger vers un système éducatif international, malgré le bon vouloir des gouvernements. Le phénomène de

glocalisation est clairement résumé par Teodoro (2007), lorsqu'il définit l'école comme un phénomène global aux racines locales. La mondialisation va de pair et est même indissociable avec la localisation, pour Teodoro (2007) et Zadjia & Macleans (2010). La mondialisation entraîne une réponse, un système de défense de la culture locale « *La mondialisation crée des opportunités de résistance culturelle par des cultures locales puissamment enracinées* »³².

c) La transformation par les acteurs

D'autres auteurs (Lapostolle, 2013; Maroy et al., 2016; Van Zanten, 2002) mettent en avant une autre processus : une transformation pouvant avoir lieu selon de multiples étapes, du fait de nombreux acteurs intervenant entre l'idée d'origine, présentée par l'organisation internationale jusqu'à son acceptation dans le cadre d'une loi ou d'un programme national.

Van Zanten (2002) évoque un phénomène d'hybridation. Cette idée est, initialement, pointée par Schulte (2012, cité par Lange & Henaff, 2015) qui explique la dispersion du sens d'origine par la multiplicité des acteurs. Il évoque un phénomène d'hybridation dans l'exécution locale des réformes éducatives car elles passent par des négociations entre les acteurs que sont les élus ou responsables locaux, les directeurs d'établissements scolaires, les enseignants, les élèves et leurs parents. Lange et Henaff (2015) ajoutent que l'État n'est pas l'unique acteur. Il existe également une influence des associations, des syndicats d'enseignants, des parents d'élèves ou d'entrepreneurs privés.

Lapostolle rapporte un phénomène de créolisation, c'est-à-dire un processus créant un mélange culturel à partir de plusieurs cultures en contact. Lapostolle évoque, au-delà du contexte propre à chaque Etat, l'histoire de l'éducation « *cette difficulté que chaque État rencontre lorsqu'il cherche à épouser le modèle. Son histoire, le contexte dans lequel il adopte, plus ou moins activement, le modèle sont autant de facteurs qui déterminent la manière dont les acteurs politiques ou opérationnels acceptent ou résistent à cette adoption* » (Lapostolle, 2013, paragr. 9) et il met en avant l'influence des acteurs politiques et opérationnels.

Rey (2016) renvoie au concept de « sentier de dépendance » ou *dependance pathway* signifiant qu'une réforme, même si elle est issue d'une recommandation internationale ou européenne, doit prendre en compte pour son installation l'environnement institutionnel existant.

« En matière de changement éducatif, on a souvent utilisé cette notion de sentier de dépendance pour expliquer comment des grandes politiques prescrites au niveau international ou européen (comme par exemple le processus de Bologne dans l'enseignement supérieur, le curriculum par compétences ou encore le pilotage par les résultats d'évaluations standardisées) sont incorporées ou transformées dans des politiques nationales de façon partielle, en fonction des histoires et des cultures propres à chaque pays » (Rey, 2016, p. 19).

Finalement, Maroy et al. (2016) suggèrent plutôt une autre approche du transfert qu'ils nomment une « globalisation vernaculaire », c'est-à-dire une globalisation propre à un pays, à ses habitants. A travers l'étude de l'adaptation du principe d'*accountability* dans deux pays : le Québec et la France, ils décrivent une globalisation vernaculaire en trois points qui expliquent les diversités nationales. En premier point, il est inévitable d'avoir des contraintes par rapport aux choix éducatifs précédents et

³² Traduction personnelle "Yet, at the same time, *globalisation creates opportunities for cultural resistance by 'powerfully entrenched local cultures'*" (Zadjia et Macleans, 2010, p. 118)

une résistance de l'institution. En deuxième point, ils dénoncent un « bricolage », c'est-à-dire une phase de négociation, de compromis entre les acteurs et en troisième point, la traduction peut suivre en s'adaptant aux valeurs, aux pratiques, aux conventions du système éducatif national.

Voyons dans une seconde étape, le transfert de la réforme aux acteurs que sont les professeurs des écoles.

2.2 DES REFORMES NATIONALES AUX PRATIQUES DE CLASSE

Il existe plusieurs approches pour un changement éducatif des pratiques (Vincent Dupriez, 2015; Lessard et Carpentier, 2015) : l'approche fonctionnaliste, l'approche par la mise en place de dispositifs, l'approche par une réforme globale de l'école ou des approches systémiques comme l'approche push et pull (Rey, 2016).

L'approche fonctionnaliste, formalisée dans les années 1950-1960 est la plus classique. Cette approche est dans un modèle top-down car idéalement, elle consiste à identifier de « bonnes pratiques » par la recherche et de les transférer à travers la hiérarchie jusqu'aux enseignants. Ce transfert s'effectue à l'aide de formations, de guides, voire par un mode de tutorat ou d'assistance. Cependant, la difficulté est décrite par Rey « parfois, une politique ne respecte pas ces étapes, n'a pas d'objectifs clairs et univoques ou même consiste en une absence de décisions » (Rey, 2016, p. 6).

L'approche par la mise en place de dispositifs, est une approche fonctionnaliste utilisée depuis 1990. Un dispositif donne un cadre organisationnel prescrit, censé être approprié par les acteurs de terrain afin de résoudre leurs difficultés.

L'approche par une réforme globale de l'école ou Comprehensive School Reform, vient des recherches sur l'efficacité et l'amélioration des écoles. Cette démarche mêle à la fois une pression « d'en haut » (top-down) et une mobilisation « d'en bas » (bottom-up), c'est à-dire qu'elle requiert l'engagement réel des acteurs. Elle est particulièrement utilisée aux Etats-Unis sous la forme de programmes d'amélioration des écoles. Cependant, les résultats sur cette approche restent mitigés (Rey, 2016).

L'approche systémique consiste à modifier le système. Cela peut correspondre à un changement de structures comme les équipes éducatives, les programmes, les responsabilités. Une impulsion vient du système éducatif (« push ») mais elle implique, dans un même temps, des incitations basées sur l'engagement, la collaboration et l'émulation entre les enseignants des établissements scolaires mis en réseaux (« pull »). Le but est donc d'intégrer les acteurs, de les écouter et d'apprendre d'eux tout autant que de les influencer dans une direction pédagogique.

Dans l'ensemble des cas, et selon l'idée de Coburn (2004), l'important est de considérer la réticence aux changements des enseignants selon leurs croyances préexistantes. En effet, si le message est en rupture avec ses croyances, l'enseignant propose un comportement de découplage et il rejettera le changement derrière une conformité de forme, comme de mettre une affiche dans sa classe sans l'appliquer. Si le message porte des idées différentes mais adaptables au prix d'une certaine hybridation, l'enseignant est dans une stratégie d'assimilation donnant lieu à une transformation de l'idée éducative pour la rendre compatible avec le maintien de ses croyances. Si le message est en adéquation avec ses croyances, il s'appropriera la réforme naturellement, cependant ce cas est le plus rare (Rey, 2016). Ce rôle important des modifications des croyances est un des points clés du

développement professionnel qui est le moyen de transfert des réformes aux pratiques pédagogiques.

CONCLUSION

Lors du **transfert des** recommandations internationales aux politiques nationales, **des altérations** apparaissent et sous-tendent différents processus : des **recontextualisation** dans le contexte national et **des transformations** du fait du passage **par de multiples acteurs**, et dues à différents phénomènes : **hybridation, créolisation ou globalisation vernaculaire**.

Dans un deuxième temps, pour qu'une **réforme soit adoptée par les enseignants** et mise en pratique en classe, il apparaît qu'il est important **d'intégrer** et de motiver **les enseignants aux changements**, en faire une problématique qui leur appartient, afin de pouvoir travailler sur leurs croyances et leurs représentations. Dans une approche systémique, il implique ainsi un **travail personnel** et un travail **en collaboration entre pairs et avec le ministère**.

3. LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le développement professionnel correspond au processus d'apprentissage qui permet d'exercer son métier, en s'adaptant à chaque situation singulière et en considérant les innovations pédagogiques qui permettent de progresser. Le développement professionnel est cadré par les théories et les objectifs définis par les politiques publiques, dans ce sens il est un moyen de transfert des réformes politiques aux pratiques de classe.

Le développement professionnel est défini comme « *les transformations individuelles et collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* » (Jorro, 2013, paragr. 2).

Ce développement est un processus long qui a lieu sur de nombreuses années. Il se base sur la formation initiale et la formation continue mais aussi de manière personnelle ou collective. Pour Deaudelin et al. (2005), et d'après le modèle de Guskey (2002), le développement professionnel est le principe qui mène aux changements de pratiques des enseignants, et aux évolutions de leurs attitudes et leurs croyances. Le développement professionnel s'appuie tout particulièrement sur la prise en charge de son propre développement et non à une obligation de changement. Nous étudions dans ce chapitre, l'impact des attitudes et croyances qui renvoient à l'identité professionnelle, le développement professionnel dans sa composante sociale et les moyens de développement professionnel à travers les différentes sources de formation à disposition des professeurs des écoles.

1.1 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

La première description de l'identité professionnelle ramène à Gilles Ferry (1979). Ferry identifie deux composantes dans l'identité professionnelle : une liée à la formation afin de donner les clés des actions enseignantes et une liée au développement personnel qui ramène aux représentations et à la personnalité de l'enseignant.

Les définitions qui suivent n'ont de cesse de complexifier le concept et de considérer de nouveaux facteurs. Baillauquès ajoute dans paramètres influant la construction de l'identité professionnelle : l'enfance, l'histoire personnelle, en tant que « *réactivations des situations vécues dans l'enfance dans le processus identitaire* » (Baillauquès (1990) cité par Daguzon (2010, p. 34))

Lang (1999) s'appuie sur les parcours personnels et professionnels qui permettent aux enseignants de cultiver des « personnalités » professionnelles différentes.

Dubar propose de prendre en compte la dimension personnelle ainsi que le contexte, mais dans une association qui lierait développement personnel à la reconnaissance sociale. L'identité professionnelle se formerait dans « *un double processus de construction identitaire : un processus de construction « d'une identité pour soi » et un processus de reconnaissance des « identités pour autrui* » (Dubar (1996, 2000) cité par Daguzon (2010, p. 35).

Pour le MEN, l'identité professionnelle s'affirme par l'expérience sur le terrain qui permet d'atteindre une maîtrise de compétences

« Ce n'est que par une maîtrise progressive des compétences attachées à l'exercice de son métier dans sa classe, son école ou son établissement, dans le système éducatif ainsi que dans l'environnement territorial, social et économique que l'enseignant va se forger

peu à peu, avec le temps et au contact des réalités pédagogiques, une identité professionnelle affirmée. »(MEN, 2001)³³

Cependant, dans la circulaire du 4 avril 2002, un changement de discours apparaît, au lieu de l'expérience sur le terrain, c'est la formation à l'IUFM qui est mise en valeur comme la source première pour la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (MEN, 2002).

Finalement, tous s'accordent sur un principe : l'identité professionnelle n'est pas un acquis mais elle évolue au cours du temps, au cours de la carrière, des changements, des événements personnels, et selon les rencontres. La temporalité de la construction ou des changements dans l'identité professionnelle est longue, selon Huberman (1989), elle se compte en termes d'années. Volf (2017) , décrit alors l'identité professionnelle comme un processus de construction dynamique et continue. L'identité professionnelle des enseignants est un processus dynamique, qui débute avant même de travailler, qui affine sa construction lors de formation initiale et qui continue à s'édifier tout au long de la vie de l'individu

Nous retiendrons l'approche de Volf (2017), afin de déterminer les différents paramètres de l'identité professionnelle. Il catégorise l'identité professionnelle en 3 familles de variables : des variables bibliographiques ou personnelles, des variables pédagogiques (par rapport aux croyances, aux représentations) et des variables contextuelles (liées à la formation, au parcours)

1. Les variables personnelles ou biographiques

Elles prennent en compte la trajectoire individuelle de l'enseignant, ses caractéristiques individuelles et ses données socioprofessionnelles. Elles correspondent à son enfance, sa famille (s'il est issu d'une famille d'enseignants...), son propre parcours scolaire ou professionnel antérieur, son rôle d'élève, et les personnes rencontrées tout au long de son parcours. Par exemple, dès son enfance, des anciens professeurs marquants peuvent participer à la construction de son idéal d'enseignant ou l'influence d'enseignants rencontrés plus tard sont perçus comme un modèle notamment en début de métier.

2. Les variables pédagogiques ou la culture pédagogique

Elles évoquent les valeurs, les croyances, les idéologies du professeur dans son rôle d'enseignant et sur l'apprentissage des élèves, la place qu'il donne à l'élève, ses conceptions de l'enseignement, et ses connaissances et donc par-là, sa formation.

Les croyances ont un rôle fondamental car elles ne se basent sur aucun apport scientifique et pourtant elles guident fortement les pratiques, elles sont aussi les plus difficiles à modifier (Volf, 2017). Les croyances portent les conceptions de l'éducation :

« En fonction de leurs croyances, les enseignants vont défendre des conceptions différentes de l'éducation et de ses finalités qu'on peut répartir en deux grandes perspectives : une individualiste, mettant en avant l'action sur un sujet individuel ; et une collectiviste ou communautaire, considérant l'être humain comme un sujet social et l'éducation comme une action nécessitant l'interaction sociale »(Lenoir et Vanhulle, 2008)

³³ La circulaire du 27 juillet 2001 sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier et la formation continue des enseignants du premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation.

Crahay et al expliquent que les croyances définissent une « *pédagogie personnelle* » (Crahay et al., 2010, p. 86). Elles sont issues d'un mélange entre la socialisation primaire (l'influence de la sphère familiale, de l'école, de la formation initiale) et secondaire (influence de la sphère professionnelle, des médias, etc.) (Volf, 2017, p. 112). Nous précisons dans la socialisation secondaire admet de nouveaux influenceurs virtuels tels que les réseaux sociaux (Bagla-Gökalp, 2000).

3. Les variables contextuelles générales ou variables sociohistoriques et professionnelles.

Elles renvoient à l'histoire de l'éducation nationale en France et de la profession, ce qui inclut le concept de tradition, la valeur de la liberté pédagogique ou les éléments relatifs à la sociologie du métier tel que la valorisation du métier dans la société, ou la professionnalisation du métier.

Cette partie reprend l'idée de Pochard de l'existence d'« *une identité professionnelle forte héritée de l'histoire et pesant sur la pratique des enseignants* » (Pochard, 2008, p. 50).

Le contexte présent de l'école et la classe rentre aussi en compte dans cette partie, tels que le ou les niveaux, une école se situant en milieu rural ou urbain, le type d'établissement en REP/+ ou se situant plutôt dans un quartier favorisé.

Finalement, Volf pose aussi la question d'une identité collective pour l'ensemble du groupe des professeurs des écoles. Au temps de l'école normale, l'unité des instituteurs était forte, nous rejoignons alors l'idée de Durkheim (1893) que l'identité professionnelle reposait sur l'appartenance à un groupe professionnel. Actuellement, le groupe des professeurs des écoles n'est plus homogène, mais forme de multiples groupes d'« *affinités pédagogiques ou politiques* » (Volf, 2017, p. 236). En effet, l'identité professionnelle a subi une mutation en passant d'une construction collective, sous l'influence des écoles normales, à une construction plus individualiste, qui a entraîné une perte de repère en tant que groupe bien défini. Ion (1990) montre l'importance de définir son identité professionnelle à l'échelle du groupe professionnel car cela permettait « *aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur* » (Ion (1990, p. 91) cité par Volf, 2017). En effet, de nos jours, il existe une multitude de modèles du professeur des écoles. Dubar rapporte « *l'éclatement de modèles dominants au profit d'identités professionnelles qui sont davantage singularisantes, incertaines mais individualisées* » (Dubar, 2001, p. 25). Broussal & Talbot soutiennent un affaiblissement de l'identité professionnelle collective des enseignants, une « *absence de culture commune* » notamment pour le 1er degré (Broussal et Talbot, 2010, p. 91) et Farges ajoute que « *le corps enseignant représente un groupe hétérogène aussi bien au niveau de leurs pratiques que de leurs rapports au politique* » (Farges, 2017, chap. 1).

Le principe d'identité collective se restreint ainsi à une affinité pédagogique, une même logique d'action. Si la construction de l'identité professionnelle à travers les liens avec d'autres membres du groupe professionnel n'est pas remise en cause, cette identité a perdu de son uniformité au sein du groupe des professeurs des écoles. Elle admet des diversités et des points communs par groupe d'affinités, à travers des regroupements, entre autres, autour des mouvements pédagogiques, syndicaux ou des réseaux d'enseignants :

1.2 UN APPRENTISSAGE COOPERATIF ET COLLABORATIF

Rey renvoie à l'importance des interactions sociales entre pairs et les différents acteurs de l'éducation lors du développement professionnel. Le référentiel des compétences du professorat et de l'éducation va dans ce sens en spécifiant comme compétences pour les professeurs et tous les acteurs de la communauté éducative de savoir « *Coopérer au sein d'une équipe, Contribuer à l'action*

de la communauté éducative, [...] S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEN, 2013a).

L'état des lieux sur la question du travail collectif des enseignants, réalisé par Maubant (2014) propose une analyse notamment sous le cadre de la sociologie des organisations. La sociologie des organisations met en valeur les effets du néolibéralisme et de la professionnalisation sur cette demande de travail collectif, et de collaboration, selon les valeurs managériales du privé. Il en déduit un effet d'injonction par l'institution, suite aux transformations des organisations éducatives (Sembel, 2014). Les processus de collaboration et coopération interrogent l'activité constitutive des pratiques pédagogiques

« En effet, collaborer ou coopérer conduit à décrire ses prérogatives, ses zones et territoires d'intervention, les spécificités de son travail et donc sa singularité professionnelle et identitaire. » (Maubant, 2014, paragr. 10).

Collaborer ou coopérer sont prônés dans un but de développement professionnel comme une méthode d'analyse et un moyen de débat sur ses propres valeurs, ses représentations, et ses actions en tant qu'enseignant, mais aussi pour « *penser son rôle, sa fonction et sa place* » (Maubant, 2014, paragr. 14), qui permettrait ainsi de transformer ses pratiques pédagogiques.

Cette coopération et cette démarche collective de développement professionnel peuvent prendre de nombreuses formes. Dans un premier cas, il peut correspondre à un apprentissage par un tiers attribué par le MEN, c'est le cas des dispositifs dits d'« accompagnement » tels que le compagnonnage, le mentoring, le tutorat ou la médiation (Wittorski, 2008). Lors de la formation initiale, il est représenté par le tutorat mené par un maître-formateur. Un deuxième cas est l'apprentissage informel avec les pairs, dont la base est le *social learning* de Bandura (1963). Pour les enseignants, ils passent par des échanges lors de travail coopératif, ou des discussions informelles. Le dernier cas est lors de regroupements entre pairs soit insufflés par le MEN, comme le cas des groupes de travail intercycle ou des groupes d'analyse réflexive des pratiques, ou lors d'une démarche personnelle dans le cas de regroupements volontaires d'enseignants en réseaux ou en communautés. Maubant (2014) affirme que les démarches volontaires de regroupements sont des effets secondaires du phénomène de professionnalisation.

Les regroupements volontaires présentent différents degrés d'investissement. Du plus restreint au plus impliquant, nous notons les réseaux d'enseignants, les communautés d'apprentissage, les communautés de pratiques et les organisations apprenantes.

Les réseaux d'enseignants (dits aussi communauté d'enseignants) sont des regroupements virtuels ou réels dont le but est d'échanger des informations, des idées ou des documents. A l'intérieur d'un réseau, les membres ne sont pas obligés de se présenter ou de participer. Ils peuvent uniquement lire pour s'informer, récupérer du matériel ou des méthodes. Les réseaux d'enseignants sont analysés par Quentin (2012). Elle souligne que l'attrait pour ces réseaux s'explique par cet accès permanent à des ressources d'apprentissage, la mutualisation des documents de travail, et l'intention générale d'échanges entre pairs. Ils sont des moyens de liens sociaux et professionnels utiles à tout enseignant. Ils peuvent permettre la reconnaissance par les pairs des enseignants expérimentés et aider les enseignants débutants. Les réseaux qui s'adressent uniquement aux enseignants se retrouvent sous la forme de blogs, des groupes Facebook d'enseignants, ou des forums de discussion.

Quentin (2012) rapporte que les réseaux peuvent être des moyens de développement professionnel, s'ils accompagnent la construction d'une identité professionnelle, représentent des sources d'information, facilitent les interactions, et accroissent les possibilités d'échanges et d'apprentissages (Cristol et Muller, 2013). Cependant, dans certains cas, ils se révèlent inefficaces à un véritable développement professionnel. Quentin avertit que la simple recherche d'informations en s'arrêtant à une lecture rapide d'un ou 2 idées sur internet, ou d'effectuer « un bavardage » ne permet pas d'apprendre (Cristol et al., 2013). Cette démarche manque d'une sélection sur la qualité des informations importantes et un partage de réflexions. L'apprentissage dépend donc beaucoup de l'intention et de la motivation du lecteur pour apprendre en s'appuyant sur le soutien d'un groupe, d'une communauté.

L'OCDE est un fervent promoteur des réseaux dans le développement professionnel des enseignants (OECD, 2013a, 2015b). L'OCDE fournit 3 types de réseaux qui permettent le changement des pratiques pédagogiques : les réseaux sur les approches pédagogiques, les réseaux qui promeuvent des pédagogies innovantes et les réseaux de développement professionnel (OECD, 2018e).

Les communautés d'apprentissage sont des réseaux plus élaborés où la communauté est définie et identifiée « *Les communautés d'apprentissage sont des groupes d'apprenants qui partagent formellement ou informellement, en présence ou à distance l'intention d'apprendre ensemble.* » (Cristol, 2017, paragr. 1).

Actuellement, les communautés d'apprentissage se multiplient virtuellement avec les possibilités offertes par les TIC, bien que le principe date des années 1990 et regroupent l'ensemble des travaux en groupe menant à un apprentissage. Cristol donne des exemples de communautés d'apprentissage dont l'objectif est la professionnalisation : les groupes de résolution de problèmes, les groupes d'analyse de pratiques professionnelles, ou d'apprentissage par problème (Cristol, 2017, paragr. 40).

Un autre type de communautés est la communauté de pratiques. La communauté de pratiques est une organisation du travail qui facilite les échanges et les partages de connaissances et de pratiques donc d'expériences entre collaborateurs et pairs. Elles s'appuient sur des rencontres, des moyens techniques, des réseaux sociaux, et permettent selon Cristol & Muller de « *créer une véritable culture d'apprentissage* » (Cristol et al., 2013, paragr. 42). Nous ajoutons dans ces communauté de pratiques, les groupes Freinet ou de pédagogie institutionnelle

Finalement, le dernier niveau se rapporte aux organisations apprenantes. Cristol le définit comme le niveau le plus élaboré dans l'apprentissage collectif :

« Une variété d'activités professionnelles et de situations où les collaborateurs apprennent au travail et par le travail. Les projets, l'apprentissage en ligne, l'apprentissage collectif, l'expérience, l'autoformation, le mentorat, le coaching, le jeu, les plans de développement de service, les communautés virtuelles, les groupes de co-développement » (Cristol et al., 2013, paragr. 40).

Cependant, Cristol reprend la théorie de Lohman (2006) que l'organisation apprenante permet un développement professionnel suivant des caractéristiques personnelles à savoir : « *le sens de l'initiative, l'auto-efficacité, l'amour de l'acte d'apprendre, l'intérêt envers sa profession, la volonté de se perfectionner professionnellement, une inclination personnelle à s'intéresser au bien-être des autres, un tempérament extraverti.* » (Cristol et al., 2013, paragr. 59), ainsi qu'un encouragement, une stimulation de la part de l'employeur à travers des accompagnements, un mentorat, les

incitations à travailler en équipe, des temps de résolution de problèmes et d'analyse de pratiques, une facilitation à des accès d'informations réels ou en ligne.

1.3 LES SOURCES DE FORMATION

La recherche a un intérêt grandissant sur le développement professionnel pour évaluer son apport sur les changements des pratiques pédagogiques. Il ressort de ces études que les formations continues frontales comme des conférences, des participations ponctuelles à des ateliers ou la distribution de recettes de « bonnes pratiques » à appliquer n'ont que très peu d'impact sur un changement des pratiques pédagogiques (Normand et Derouet, 2011).

La solution serait dans une réflexion interne, une remise en question de ses propres pratiques à l'image du praticien réflexif ou une réflexion collective. La réflexion est portée par les apports théoriques disciplinaires et pédagogiques donnés par une source de formation.

« Aujourd'hui, de nombreux chercheurs considèrent que les enseignants, s'ils veulent améliorer leurs compétences professionnelles dans le but de faire réussir les élèves, doivent être des « enquêteurs sur leurs propres pratiques ». Les connaissances théoriques de la recherche en éducation sont essentielles et elles doivent être intégrées à une démarche réflexive des enseignants permettant d'interroger l'acte pédagogique lui-même, en mobilisant leurs connaissances non seulement disciplinaires, mais aussi pédagogiques (pedagogical content knowledge). » (Normand et al., 2011, parag. 29)

Afin de mieux appréhender les différentes sources de formation disponibles en France, nous nous appuyons sur les travaux de la commission européenne, par la Task Force MLL (2006) pour *Measuring Life Long Learning*. Trois sources de formation sont utilisées en lien avec les termes éducation, formation et apprentissage. Ils décrivent l'existence de l'éducation formelle, la formation non formelle et l'apprentissage informel (Möbus, 2007). Elles sont décrites comme :

« Aux fins de la présente recommandation, on entend par :

a) apprentissage formel, un apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré, spécifiquement consacré à l'apprentissage, et qui débouche généralement sur la délivrance d'une qualification, en général sous la forme d'un certificat ou d'un diplôme; il comprend les systèmes d'enseignement général, de formation professionnelle initiale et d'enseignement supérieur ;

b) apprentissage non formel, un apprentissage dispensé sous forme d'activités planifiées (en termes d'objectifs d'apprentissage et de temps d'apprentissage), reposant sur une certaine forme de ressources ou d'accompagnement (relations étudiant-professeur, par exemple); [...] l'apprentissage non formel consiste très souvent en des formations en entreprise par lesquelles les employeurs mettent à jour et améliorent les compétences de leurs travailleurs (par exemple dans le domaine des TIC), de formations structurées en ligne (par exemple à l'aide de ressources didactiques en libre accès) et de cours proposés par des organisations de la société civile pour leurs membres, leur groupe cible ou le grand public ;

c) apprentissage informel, un apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs et il n'est ni organisé ni structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources, il peut posséder un caractère non

intentionnel de la part de l'apprenant; les acquis de l'apprentissage informel peuvent être des aptitudes acquises par des expériences personnelles et professionnelles[...] des aptitudes acquises dans le cadre d'activités bénévoles, culturelles ou sportives» (Conseil Européen, 2012).

Si la définition des apprentissages formels et non formels est facilement identifiable, celle des apprentissages informels est beaucoup plus vaste et difficile à quantifier par rapport à une formation effective à un lieu et une heure dite. Cristol et Muller (2013) décrivent ainsi une logique de l'hybridation où les formes d'apprentissage formelles, non formelles et s'entrelacent avec des situations formelles

L'apprentissage informel se réfère à des situations très diverses : apprentissages accidentels, implicites, expérientiels, actifs, autonomes, entre pairs, pratiques et se retrouve dans les notions de développement professionnel et de formation permanente (*lifelong learning*) pour Cristol & Muller (2013).

« On appellera ici apprentissage professionnel informel tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle. » (Carré, 2009)

Nous considérons les 7 formes d'apprentissage informelles proposés par Cristol & Muller (2013).

1. Les apprentissages informels réflexifs : le rôle de l'intention comme clé de l'apprentissage
2. Les apprentissages incidents, fortuits ou accidentels : la découverte à l'occasion d'une autre activité
3. Les apprentissages implicites : apprendre sans intention mais avec attention
4. Les apprentissages professionnels informels : l'organisation apprenante
5. Les apprentissages situés : le lieu porteur d'une culture d'apprentissage
6. Les apprentissages nomades : l'influence de la technologie (TIC) sur les apprentissages
7. Les apprentissages expérientiels : l'expérience autorise les apprentissages informels

CONCLUSION

Le **développement professionnel** correspond aux **transformations qui permettent de grandir dans l'exercice de son métier** afin de s'adapter aux situations quotidiennes, aux nouveautés de la recherche et aux cadres législatifs des politiques publiques.

Le développement professionnel est un **processus d'apprentissage personnel et collectif**. Tout d'abord, sa composante personnelle se résume sous la notion **d'identité professionnelle** qui se décompose, elle-même, en 3 variables : des **variables bibliographiques** (issues de son enfance, de sa famille et de sa propre scolarité), des **variables pédagogiques** (par rapport aux croyances, aux représentations) et des **variables contextuelles** (liées à la formation, au parcours, à l'école). Le développement professionnel se développe aussi de manière collective à travers des regroupements formels ou informels sous la forme de **coopération, de travail collectif, ou d'échanges**. Les **regroupements** peuvent prendre différents niveaux d'implication personnelle suivant s'ils représentent un **réseau d'enseignants**, une **communauté d'apprentissage**, une **communauté de pratiques** ou une **organisation apprenante**.

Finalement, quel que soit le processus d'apprentissage, **trois types de sources de formation** sont mis en évidence : une **formation formelle** telle que les formations initiale et continue proposées par le MEN, une **formation non formelle** qui a lieu au sein de l'Education nationale dans des situations non planifiées et une **formation informelle** de l'ordre du choix personnel.

Chapitre 3. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

« Donner une explication simplifiée à une problématique complexe ne signifie pas que sa résolution est simple. »

Nanan Akassimandou

Depuis une dizaine d'années, de nombreux chercheurs soulignent la présence d'un mouvement international de convergence des systèmes éducatifs (Lange et al., 2015; Malet et al., 2013). A l'origine de ce mouvement, les enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs telles que PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ou PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire), qui sont présentées comme diffuseur de normes internationales éducatives. Pourtant, dans un même temps, ces mêmes auteurs reconnaissent l'existence de diversités nationales, régionales et locales et l'absence d'une uniformisation de réformes adoptées dans chaque pays.

L'influence internationale sur les systèmes éducatifs est portée par le néolibéralisme et la promotion d'une économie de la connaissance bouleversant le niveau organisationnel des systèmes éducatifs. Elle promeut l'innovation et la nécessité d'une qualification élevée des employés qui se traduit dans sont les réformes des programmes éducatifs par une approche par compétences.

La diffusion internationale de ces idées fait partie d'un réseau complexe d'influences dans lequel les organisations internationales ont un rôle prépondérant mais pas uniquement. Un entremêlement de recherches, d'organisations, d'entreprises de conseils et d'instances officielles, relayent la promotion actuelle des compétences. Nous reprenons la notion de référentiel cognitif pour évoquer ce passage d'idées entre les différentes parties. Nous suivons les résultats de Maire (2019, p.4) précisant que « l'OCDE joue un rôle clé dans la traduction du motif cognitif des compétences [...], du domaine scientifique à celui des politiques, en produisant des connaissances hybrides appelées expertises ». Le référentiel cognitif se réfère en sciences politiques à des idées qui prennent une valeur de normes influençant les politiques publiques et qui les bornent à un cadre dans lequel elles évoluent (Maire, 2019, Muller, 2015).

Les études à propos de l'influence internationale sur les politiques publiques et sur la formation des enseignants vers une professionnalisation sont considérablement documentées et nous les avons reprises au Chapitre 1. Mais qu'en est-il des études de cette influence internationale sur les pratiques pédagogiques effectives en classe, c'est-à-dire sur le transfert de l'approche par compétences porté de manière internationale à son application par les enseignants en France ?

L'approche par compétences, c'est-à-dire qui se situe en opposition de « l'approche par la connaissance » est définie comme « la capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire

face à un certain type de situations » (Houssaye, 2014, p. 151). Son adaptation à la situation de chacun en fait l'étendard de la pédagogie centrée sur l'élève et de la pédagogie différenciée. Elle fait suite à la pédagogie par objectifs et met l'accent sur l'importance de la mise en activité des élèves, mais elle ne peut s'incarner dans une pratique pédagogique spécifique. En France, sa promotion débute en 1989 avec la loi d'orientation de Jospin qui promeut l'élève au centre et elle est officiellement posée en 2005 avec le Socle commun de connaissances et de compétences (loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école) et renforcée en 2013 avec la loi Peillon (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013) et la mise en place du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

L'approche par compétences est portée par le développement de compétences cognitives des élèves, et depuis les années 2000, par celui des compétences sociales et émotionnelles qui sont promues comme essentielles à une meilleure employabilité future et au bien-être individuel.

Afin de comprendre comment est adaptée l'approche par compétences sur le terrain, il serait utile de définir les pratiques pédagogiques des professeurs des écoles en France. Cependant, une catégorisation des pratiques pédagogiques de l'ensemble des professeurs des écoles est un exercice inapplicable car il demanderait de décrire de manière exhaustive l'éventail des pratiques pédagogiques utilisées, comme si elles pouvaient se restreindre à un nombre limité. Nous nous intéressons donc à la notion de tendances pédagogiques, dites aussi approches pédagogiques utilisées par différents auteurs en tant que pratiques pédagogiques prédominantes dans un pays (Bulle, 2011; Houssaye, 2014; OECD, 2017b). Il est important de préciser qu'il n'y a pas d'opposition entre les tendances, et qu'un pays se situant dans une certaine tendance pédagogique utilise aussi des pratiques pédagogiques d'autres tendances. Une tendance pédagogique signifie que les pratiques pédagogiques de cette tendance sont celles le plus employées et maîtrisées par une majorité des enseignants. Une tendance est issue des traditions culturelles nationales (Osborn, 2009). Par exemple, elles sont modelées par les valeurs nationales et l'idéal éducatif comme la différenciation et l'individualisation plutôt que le républicanisme et l'universalisme ; par les croyances sur les processus d'apprentissage liées davantage à la fonction affective et le développement personnel plutôt qu'aux fonctions cognitives (Osborn, 2009). La tendance est aussi modifiable par la formation initiale ou par une volonté politique forte impliquant les enseignants (Daguzon, 2010; Vincent, 2015).

En premier lieu, prenons le cas de la catégorisation la plus récente déterminée par l'OCDE à travers les questionnaires de TALIS (OECD, 2017b). L'OCDE a choisi de classer les systèmes éducatifs selon 3 grandes approches pédagogiques : les pratiques structurantes, les pratiques axées sur l'élève et les activités d'approfondissement. Ces 3 approches pédagogiques sont définies selon une échelle allant de l'importance du rôle du maître à l'autonomie laissée à l'élève pour apprendre ainsi :

- 1) les pratiques structurantes, qui ont trait à la clarté de l'enseignement et à la gestion de la classe durant les activités d'apprentissage ;
- 2) les pratiques axées sur l'élève, qui placent l'élève au cœur du processus d'apprentissage et qui utilisent une pédagogie différenciée ;
- 3) les activités d'approfondissement qui incluent des activités comme la pédagogie de projet ou la pédagogie par situation-problème et la métacognition.

La DEPP a rédigé un rapport faisant suite à TALIS 2013 et décrit les enseignants en France comme « *exerçant leur métier dans des schémas assez traditionnels comparativement à d'autres pays* » (DEPP, 2014), ce qui les situerait plus au niveau des pratiques structurantes. En effet, les études TALIS indiquent que les enseignants, en France, se sentent moins préparés sur le plan de la pédagogie que leurs collègues des autres pays de l'OCDE, que les pédagogies différenciées ne sont utilisées que par un nombre limité d'enseignants et que les enseignants en France déclarent participer à moins d'activités de formation continue que leurs collègues des autres pays de l'OCDE (OECD, 2014c).

Finalement, les travaux de Bulle décrivent la France et les pays latins plutôt dans une tendance opposée à celle de la Finlande et de Singapour, ce qui impliquerait une tendance se situant au niveau des pratiques structurantes. Bulle propose une division binaire entre 2 tendances : la tendance académique, décrite comme la transmission de savoir comme 1^{er} objectif, une structure par discipline, et un apport surtout théorique ; et la tendance progressiste reliée à la mise en activité de l'élève, l'importance de la communication interpersonnelle, et l'approche par compétences.

« D'autre part, les objectifs pédagogiques, centrés tantôt sur les programmes disciplinaires, tantôt sur les compétences générales et savoir-faire attendus des élèves. On parle de tendance académique dans le premier cas, de tendance «progressiste», faute d'un meilleur terme, dans le second cas. » (Bulle, 2010, p. 98).

Le « Socle commun des connaissances et compétences » de 2005 montre une volonté du gouvernement de se tourner vers ce que Bulle (2010) nomme un système éducatif à tendance progressiste, c'est-à-dire un système se basant sur les compétences générales. Cependant, dans la classification de Bulle, le système éducatif français restait en 2010, un système à tendance académique.

La confirmation du positionnement de la France est fournie par Houssaye avec la notion de pédagogie traditionnelle. Houssaye est aussi partisan d'une vision dichotomique des tendances pédagogiques. Il différencie 2 grandes tendances pédagogiques qui se rapprochent de celle de Bulle : la pédagogie traditionnelle et une pédagogie opposée qui se retrouve sous plusieurs termes comme l'Education nouvelle, les pédagogies alternatives, les pédagogies progressistes, les pédagogies actives ou les pédagogies innovantes car comme Houssaye le précise « *C'est l'innovation qui désigne la tradition* » (Houssaye, 2014, p. 150). Houssaye conclut formellement que pour la France « *Les fondements des pratiques enseignantes sont bel et bien du côté de la pédagogie traditionnelle* » (Houssaye, 2014, p. 42).

Il démontre dans son livre qu'en France, la pédagogie traditionnelle a toujours été présente « *elle ne vacille pas et se porte bien* », « *elle est dominante et l'a toujours été* » (Meirieu, 2014). La pédagogie traditionnelle compte 7 caractéristiques pour Houssaye (2014, p. 11) résumées ci-dessous :

1. Le maître est central. Le maître « *domine et ordonne les interactions verbales ; il structure la leçon, sollicite les réponses et réagit à ces réponses ; il se centre sur les contenus* ». L'enseignement est interrogatif.
2. La relation pédagogique est impersonnelle. La pédagogie traditionnelle est représentée dans le triangle pédagogique (Houssaye, 1992), par le processus « enseigner », c'est-à-dire entre le maître et le savoir. L'apprenant n'est pas pris en compte. Maître et élèves ont des rôles fonctionnels où « *l'affectif est refoulé par l'autorité de l'adulte, la sanction et l'émulation* ».

3. Le savoir est détenu par le maître. L'apprentissage repose sur le savoir du maître-expert. Il y a un rapport vertical entre l'éducateur et l'éduqué.
4. La transmission du savoir est coupée de la vie. Le savoir correspond à un diplôme.
5. L'idéal éducatif s'appuie sur un modèle normatif. L'objectif pédagogique est d'atteindre l'archétype de l'homme idéal. La discipline est nécessaire.
6. La pédagogie se base sur un modèle bureaucratique. La bureaucratie se positionne au niveau des enseignants qui suivent un formalisme recrutement- examen -inspection et au niveau des élèves qui sont soumis à un impératif savoir-examen.
7. La pédagogie se base sur un modèle charismatique. Le don et la vocation l'emportent sur l'apprentissage d'un métier.

Nous relierons ainsi les rapports de l'OCDE, les travaux de recherche de Bulle et de Houssaye pour établir une tendance pédagogique traditionnelle ou académique en France. Pourtant, dans un même temps, le système se veut officiellement aller dans une direction opposée avec la mise en place d'une approche par compétences.

Il apparaît ainsi un paradoxe français, entre approche par compétences défendue internationalement et promue dans les réformes nationales et une tendance traditionnelle appliquée localement.

Ce paradoxe nous amène à notre problématique : au niveau national, les réformes éducatives sont influencées par des recommandations internationales qui promeuvent une tendance progressive. Cependant, les changements insufflés par le gouvernement n'entraînent pas systématiquement un changement des pratiques pédagogiques. Une majorité des professeurs des écoles ne modifient pas leur enseignement en conséquence et le système éducatif français reste à tendance académique.

La question centrale de recherche qui se pose alors à nous est :

Pourquoi et comment certains enseignants changent de pratiques pour aller dans le sens des recommandations internationales ?

Nous nous appuyerons sur l'exemple concret des 7 principes pédagogiques promus par l'OCDE qui permettent le développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves.

Nous déclinons cette question en 4 sous-questions :

- Existe-t-il une influence internationale ou supranationale sur les enseignants ?
- Existe-t-il une influence directe de l'OCDE et des résultats de PISA sur les enseignants ?
- Comment se forment l'idée et le besoin de changement vers ces pratiques ?
- Comment ce changement se prépare et est mis en place concrètement ?

Notre postulat principal est que l'acquisition des pratiques pédagogiques permettant le développement des compétences sociales et émotionnelles, bien qu'issue de recommandations internationales, se transfère principalement par un biais local. Ce changement n'est donc pas une répercussion directe de réformes et de programmes de développement professionnel menés par le ministère de l'Éducation nationale suite à une volonté d'ajuster le système éducatif français à des normes internationales.

Nous développons ce postulat suite aux travaux de Janner-Raimondi & Lescouarch (2013) et de Houssaye (2014). En effet, l'étude réalisée par Janner-Raimondi & Lescouarch, ils rapportent une perception des réformes entre 2005 et 2010, globalement négative qui entraîne un processus plus

complexe qu'une simple application ou non-application d'une prescription. Il peut exister des stratégies d'évitement, d'adaptation ou d'adhésion. Dans cette étude, les réformes correspondent à la mise en place du socle commun de compétences, l'application des Programmes Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE), la modification du temps scolaire (2008) ; la mise en place des Aides Personnalisées (AP) et les nouveaux programmes de l'école de 2008 avec la venue des livrets personnels de compétences des élèves (2010). Janner-Raimondi & Lescouarch montrent que 46% jugent les réformes comme des désillusions à prévoir, que 40% estiment qu'il y a une obligation professionnelle de les suivre et 8% rejettent complètement les changements liés aux réformes. Janner-Raimondi & Lescouarch concluent que les changements sont vécus par les enseignants comme subis et ne sont pas accompagnés, ce qui ne correspond pas à des conditions pour un changement effectif (Rey, 2016). Les enseignants mettent en valeur le peu de recul avant qu'une nouvelle réforme ait lieu qui leur demande des adaptations constantes et laisse une impression d'avoir « le nez dans le guidon », d'une « *urgence du quotidien avec son lot d'injonctions et de pressions de conformité pour répondre aux attendus institutionnels qui génèrent chez beaucoup une inquiétude qui se surajoute aux conditions d'exercice du métier* » (Janner-Raimondi et al., 2013, p. 129), qui laisse peu de temps pour une véritable réflexion sur ces pratiques. Janner-Raimondi & Lescouarch confirment que ces injonctions aux changements ne prennent pas en compte le besoin et l'envie de changement des enseignants et que les enseignants pour se protéger rentrent dans une posture inverse de préservation.

Quant à Houssaye, il évoque ce paradoxe comme étant le résultat de la mise en place d'une approche par compétences par le gouvernement comme une « solution molle », c'est-à-dire un essai de réformation vers une pédagogie progressiste sans une réelle volonté de changer le système, les formations et le style d'enseignement majoritairement transmissif (Houssaye, 2014). Il reproche aussi à la formation par masterisation d'avoir accentué les difficultés des enseignants. Le changement de paradigme de la place prioritaire des savoirs disciplinaires à une professionnalisation du métier d'enseignant devait s'accompagner de la formation à une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage, la mise en place de l'autonomie des élèves, la maîtrise des méthodes actives qui n'ayant pas eu lieu, a abouti à un montage composite par les enseignants.

En conséquence, afin de pouvoir tester notre postulat que les professeurs des écoles qui changent leurs pratiques pédagogiques dans la direction des 7 principes pédagogiques promus par l'OCDE sont influencés par une idée internationale mais qui se diffuse par des biais locaux, nous le décomposons ainsi en 4 hypothèses :

- Hypothèse 1 : L'influence internationale de pratiques pédagogiques apparaît dans les pratiques des professeurs des écoles français.
- Hypothèse 2 : Les enseignants n'identifient pas de lien entre les pratiques pédagogiques qu'ils utilisent, les réformes nationales ou les recommandations internationales.
- Hypothèse 3 : Les idées de nouvelles pratiques pédagogiques se transfèrent principalement à travers un réseau local.
- Hypothèse 4 : La formation à ces nouvelles pratiques par les professeurs des écoles a lieu de manière informelle.

Pour répondre à ces questionnements, nous éprouverons, sur le terrain, cette approche en étudiant les pratiques pédagogiques des professeurs des écoles de l'école élémentaire de l'académie de

Strasbourg et nous validerons ou invaliderons selon la méthodologie décrite dans la partie suivante nos 4 hypothèses suivant une méthode hypothético-déductive.

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET TRAITEMENT DES DONNEES

Chapitre 4. UNE METHODE QUALITATIVE SUR ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS ET UNE DEMARCHE HYPOTHETICO-DEDUCTIVE

*“On ne peut se passer d'une méthode pour se mettre en
quête de la vérité des choses.”*

René Descartes

Ce chapitre présente la méthodologie appliquée à cette étude. Nous expliquons tout d'abord notre choix pour une étude qualitative, nous présentons le terrain, à savoir le département du Bas-Rhin dans l'académie de Strasbourg et ses spécificités. Nous dégageons ensuite les étapes de la construction et de la passation des entretiens sur une cohorte de 30 enseignants. Nous finissons par la description du traitement des données réalisées à l'aide de deux logiciels d'analyse qualitative : MAXQDA et IRAMUTEQ.

« *La pertinence d'une méthode s'évalue à la lumière de la finalité de la recherche.* » pose Alami et al. (2019a, paragr. 8). Notre choix se porte ainsi sur une étude qualitative, selon 2 méthodes : une analyse de contenu thématique et une analyse textuelle fondées sur des entretiens semi-directifs.

1. LE CHOIX D'UNE ETUDE QUALITATIVE

1.1 LES RAISONS D'UNE ETUDE QUALITATIVE

Dans un premier temps, notre objectif est de rapprocher le global et le local dans une approche que nous nommons globale, à savoir de connecter les deux approches principalement utilisées en éducation comparée : l'approche pragmatique et l'approche compréhensive. L'approche pragmatique, quantitative et prédictive, correspond à l'utilisation statistique de larges données récupérées lors d'enquêtes internationales de masse et neutralise les contextes culturels (Bottani et al., 2005). Les recommandations internationales sont issues de ces enquêtes. L'approche compréhensive, qualitative et non prédictive, cherche à comprendre le contexte local et socioculturel d'un phénomène éducatif par une analyse fine. Malet et Brisard (2005, p. 129) décrit une approche qui « *s'ancre dans une tradition proche de l'ethnologie qui privilégie l'analyse des représentations et des formes d'organisation spécifiques à chaque société, prenant en compte les traditions culturelles, institutionnelles, les choix politiques et l'histoire sociale. La comparaison ne consiste pas en des descriptions et prescriptions mais en des approches compréhensives basées sur les acteurs et leurs comportements* ». Nous cherchons à comprendre l'influence des recommandations internationales en les recontextualisant dans le local à l'aide d'une approche compréhensive. Dans notre étude, nous nous situons à l'échelle microsociale à partir de cas individuels à des liens mésosociaux pour atteindre une échelle macrosociale.

Notre choix se porte sur l'analyse qualitative qui permet cette compréhension fine de phénomène et qui peut se réaliser sur un échantillon de petite taille.

L'analyse qualitative présente certaines caractéristiques particulières. Elle est surtout valable pour faire des déductions spécifiques à propos d'un événement, d'une variable d'inférence précise et non pour des inférences générales. Elle peut fonctionner sur des corpus réduits et établir des catégories plus discriminantes puisqu'elle n'est pas liée comme l'analyse quantitative à des catégories donnant lieu à des fréquences suffisamment élevées pour que les calculs soient possibles (Bardin, 1998, p. 147).

Le but n'est pas d'aboutir à une généralisation mais de faire surgir des chemins possibles, des expériences, comme Alami et al. (2019a) le précisent, de mettre « *l'accent sur la diversité, en démontrant l'existence de différentes pratiques ou représentations, et, ce faisant, permet notamment d'identifier des éléments parfois marginaux en termes quantitatifs, mais néanmoins décisifs en termes opérationnels, prospectifs et stratégiques.* » (Alami et al., 2019a, paragr. 20). Or la diversité des pratiques et des représentations ne peut être mise en valeur dans une approche quantitative dont le but est de lisser les résultats de leurs aspérités pour pouvoir tirer des conclusions adaptées aux plus grands nombres (Alami et al., 2019a).

Nous allons ainsi dans le sens de Paillé, qui propose avec l'approche qualitative d'atteindre la « *compréhension des logiques humaines et sociales* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 21).

1.2 L'OBJET D'ANALYSE : LE DISCOURS DES PROFESSEURS DES ECOLES

L'objet d'analyse est l'analyse des déclarations des professeurs des écoles. Nous sommes consciente de la différence entre les déclarations et les pratiques. Notre intérêt porte sur le cheminement qui les amène vers un développement professionnel ; dans ce sens, la logique, la démarche intellectuelle et contextuelle nous intéresse plus que la pratique concrète des enseignants.

Notre démarche s'attache à distinguer les pratiques – ce que font les acteurs – des représentations. Dans les représentations, nous distinguons leurs perceptions – comment ils voient ou décrivent quelque chose –, leurs opinions – les jugements de valeur qu'ils portent sur leurs perceptions – et leurs imaginaires – le sens qu'ils leur donnent. Ces distinctions sont fondamentales tout au long de l'itinéraire de l'enquête qualitative, qu'il s'agisse de la construction de la problématique, de la conduite du terrain, de l'analyse ou de la restitution des résultats. Nous constatons en effet qu'il n'y a pas de lien mécanique entre ce que l'on dit, ce que l'on pense et ce que l'on fait. L'écart s'explique le plus souvent par les contraintes matérielles, sociales et symboliques qui organisent les décisions des acteurs sociaux. Une représentation fixe un cadre des possibles ou ce que les acteurs sociaux pensent souhaitable, mais ne permet pas de prévoir de façon fiable les actions, les pratiques réelles. Une représentation est souvent plus explicative du passage à l'action que du contenu et du résultat de l'action.

C'est pourquoi nous ne postulons pas une rationalité a priori des acteurs, mais une rationalité en situation, en interaction. Nous cherchons à reconstituer la logique de ce qui peut paraître irrationnel à l'observateur extérieur en fonction des effets de situation et des contraintes du jeu social dans lequel l'acteur évolue. (Alami et al., 2019a, parag. 40-41).

Cette différence entre le dire et le faire est mise en valeur par Marcel et al. (2002) qui distinguent la « pratique déclarée » de la « pratique observée ». Colin (2014) explique cette dissemblance par de nombreux facteurs : sa perception du « bon » enseignant (ce que l'enseignant pense qu'il est bon qu'il fasse), le niveau d'avancement dans sa pensée vers une nouvelle pratique (les conceptions peuvent être plus avancées que les pratiques), ou encore le discours intériorisé de l'institution (ce qu'il pense être une réponse institutionnelle attendue) (Colin, 2014).

Parmi les quatre méthodes principales des sciences humaines et sociales, à savoir la recherche documentaire, l'observation, le questionnaire et l'entretien (Blanchet et Gotman, 2015), notre choix pour la méthode de collection des données se porte sur l'entretien semi-directif. L'entretien est l'outil le plus utilisé (Imbert, 2010, p. 23).

Dans notre cas, il prend sens car nous souhaitons obtenir la déclaration des enseignants, tandis que l'analyse des pratiques réelles aurait été faite plutôt par observation. L'entretien semi-directif a pour but d'orienter une conversation tout en gardant une grande flexibilité qui permettra d'approfondir ou de faire surgir de nouveaux éléments. L'entretien semi-directif, pour Fenneteau (2015) est :

Formules mixtes qui combinent à la fois directivité et non-directivité. Dans les entretiens semi-directifs, l'interviewer oriente la personne qui parle vers certains sujets et il lui laisse ensuite toute liberté pour s'exprimer [...]. Cela introduit une certaine dose de directivité, mais en laissant aux interviewés une grande liberté de parole à l'intérieur de

chaque thème, le chargé d'études conserve la possibilité de faire des découvertes.
(Fenneteau, 2015, p. 10).

Alami atteste aussi de l'impératif d'une trame souple pour guider les grandes lignes de l'entretien « *c'est un entretien réalisé à partir d'une trame souple de questions. Il permet, lorsque le guide est construit en conséquence, de reconstruire des pratiques, de mettre au jour des interactions sociales* » (Alami et al., 2019b, paragr. 28) tandis que l'entretien directif oriente beaucoup plus fortement le discours des interviewés.

1.3 LA METHODE D'ANALYSE : L'ANALYSE DE CONTENU

L'analyse de contenu est la méthodologie retenue pour dégager et interpréter les éléments d'informations signifiants dans les discours (Cuculou, 2012).

Nous cherchons à avoir une compréhension précise des motivations et sources de changements de pratiques pédagogiques vers celles prônées par les recommandations internationales. Nous souhaitons comprendre les processus et les analyser, plutôt que de déduire l'ampleur ou l'importance du phénomène. Notre choix se porte sur l'analyse qualitative qui permet cette compréhension fine de phénomène et qui peut se réaliser sur un échantillon de petite taille.

Le but n'est pas d'aboutir à une généralisation mais de faire surgir des chemins possibles, des expériences, comme Alami et al. (2019) le précisent, de mettre :

L'accent sur la diversité, en démontrant l'existence de différentes pratiques ou représentations, et, ce faisant, permet notamment d'identifier des éléments parfois marginaux en termes quantitatifs, mais néanmoins décisifs en termes opérationnels, prospectifs et stratégiques. (Alami et al., 2019a, paragr. 20).

Nous allons ainsi dans le sens de Paillé, qui évoque, avec l'approche qualitative, la « *compréhension des logiques humaines et sociales* » (Paillé et al., 2016, p. 21). Les similitudes des expériences rencontrées entre les différents acteurs se rapprochent alors de l'Habitus de Bourdieu, comme un « *ensemble des usages et des façons de faire d'un groupe social donné* » (Blanchet et al., 2015, p. 19).

Nous faisons le choix d'avoir recours à deux volets de l'analyse de contenu catégorielle, telle que décrite par Dany :

L'analyse catégorielle comprend deux formes : l'analyse thématique (registre sémantique) et l'analyse lexicale (registre linguistique) (Bardin, 2002). Le niveau de catégorisation peut ainsi porter (a) sur l'aspect sémantique et prendra en compte derrière la surface des mots et des phrases les unités de signification de base ou thèmes ; (b) sur l'aspect lexical et prendra en compte les mots ou unités linguistiques sécables.
(Dany, 2016, p. 9).

Pour cela nous utilisons deux logiciels : l'analyse de contenu thématique est effectuée avec un logiciel d'assistance à l'analyse de données qualitatives MAXQDA et l'analyse lexicale, dite aussi analyse du Discours Assistée par Ordinateur, avec le logiciel libre IRAMUTEQ. Les analyses se situent ainsi sur les deux niveaux d'implication de l'analyste : manuelle et automatisée afin de compenser les faiblesses de chaque méthode (le risque de subjectivité avec l'analyse manuelle et le risque d'interprétation non réfléchi avec l'analyse automatique). Pour reprendre les termes de Bardin (1998), nous effectuons une analyse des « signifiés » (analyse de contenu thématique) et une analyse des « signifiants » (analyse lexicale).

2. LE CHOIX DU TERRAIN : LE DEPARTEMENT DU BAS-RHIN DANS L'ACADEMIE DE STRASBOURG

L'académie de Strasbourg fait partie de la région académique Grand Est, région admettant des frontières avec quatre pays (Belgique, Luxembourg, Allemagne et Suisse) et qui regroupe les académies de Strasbourg, Reims et Nancy-Metz. L'académie de Strasbourg est subdivisée en 35 circonscriptions sur 2 départements, le-Bas-Rhin et le Haut-Rhin.

Le choix se porte sur l'académie de Strasbourg et plus particulièrement, pour des raisons logistiques, le département du Bas-Rhin. Ce choix est porté par diverses raisons. Tout d'abord, le rayonnement de la ville de Strasbourg elle-même sur l'académie, Strasbourg est une capitale européenne et admet de ce fait une dimension internationale. Ensuite, l'académie de Strasbourg est située en Alsace, une région (historique) frontière avec l'Allemagne et historiquement au lien fort avec l'Allemagne qui lui confère certaines spécificités dans son système éducatif local.

2.1 L'ACADEMIE DE STRASBOURG COMME MODELE DE PROXIMITE INTERNATIONALE

a) Strasbourg : capitale européenne

Strasbourg détient plusieurs institutions européennes, ce qui lui donne un caractère exceptionnel dans le monde : le Parlement européen, le conseil de l'Europe, siège de la cour européenne des droits de l'homme, mais aussi le Médiateur européen, le secrétariat de l'Assemblée des régions d'Europe ou l'État-major de l'Eurocorps. Elle est une ville diplomatique principale en France, juste derrière Paris (Ville de Strasbourg, 2019).

Son caractère international est indéniable. Strasbourg a une situation privilégiée dans le monde, à l'image de New York et Genève, en admettant ce grand nombre d'organisations internationales : le conseil de l'Europe est constitué par exemple de 47 États membres. Strasbourg héberge aussi 75 représentations diplomatiques et consulats. (Ville de Strasbourg, 2019).

Cette internationalité est aussi fortement perçue au niveau de la recherche et Strasbourg est reconnue mondialement comme « *Une ville au rayonnement scientifique et culturel* ». Strasbourg bénéficie aussi des organismes internationaux de coopération scientifique : la Fondation européenne de la Science, l'Université Internationale de l'Espace (ISU), la Pharmacopée européenne, le Programme International Frontière Humaine. Culturellement, la chaîne franco-allemande de télévision ARTE installée à Strasbourg est un symbole de la proximité franco-allemande. Quant à l'université de Strasbourg (UNISTRA), elle reçoit 20% de ses étudiants de pays étrangers correspondant à une cinquantaine de nationalités présentes sur le campus.

b) La proximité avec l'Allemagne

Historiquement, une longue histoire relie l'Alsace et l'Allemagne. L'Alsace (et la Moselle) ont changé 4 fois de nationalité entre 1870 et 1945, oscillant entre nationalités allemande et française. De 1871 à 1918, les trois départements d'Alsace-Moselle (Haut-Rhin, Bas-Rhin et Moselle) sont allemands. Ils redeviennent français après la 1^{ère} guerre mondiale jusqu' à la 2^{ème} guerre mondiale, et de 1940 à 1944, ils retournent sous la domination allemande bien que sous des conditions fort différentes de leur première annexion (Pfefferkorn, 2004).

Actuellement, elle est un symbole des liens privilégiés entre les 2 pays. Les travailleurs frontaliers et les échanges d'étudiants y sont nombreux.

L'exemple de Strasbourg et Kehl est frappante dans la proximité entre les 2 villes. Elles ont développé une coopération afin de créer une agglomération transfrontalière.



Figure 16 L'espace de coopération à la frontière entre la France et l'Allemagne (Assemblée Nationale, 2019)

Un pont sépare les deux villes, qui sont reliées par un tramway, par une passerelle piétons-cyclistes, et par un jardin commun « Le Jardin des Deux Rives » ouvrant à des évènements culturels communs comme la « Symphonie des Deux Rives ». La proximité des deux cultures a donc des racines historiques, entretenues par des dispositions géographiques.

2.2 SPECIFICITES DE L'ACADEMIE DE STRASBOURG

Deux points sont caractéristiques de l'Académie de Strasbourg : l'existence d'un enseignement religieux en école publique et une très grande ouverture linguiste et internationale à travers trois enseignements spécifiques promus par le site de la Ville de Strasbourg : l'enseignement paritaire bilingue français-allemand, l'enseignement international et l'École européenne de Strasbourg.

La place de la religion

L'Alsace-Moselle a manqué les grands débats français du XIXe sur la laïcité qui ont abouti aux lois scolaires de Jules Ferry de 1881, 1882 rendant l'enseignement primaire obligatoire, gratuit et laïque pour tous, et sa continuité avec la loi Goblet de 1886 qui réserve l'enseignement à un personnel laïque. L'Alsace-Moselle est toujours sous concordat qui a débuté en 1801³⁴, et au niveau scolaire, il y a « l'obligation pour les élèves de suivre un cours de religion de l'une des quatre confessions

³⁴ Le Concordat fut abrogé en 1905 par la loi de séparation des Églises et de l'État. Mais l'Alsace-Moselle ne sont pas concernées par cette abrogation étant sous le régime allemand.

reconnues (catholique, réformée, luthérienne et israélite) avec possibilité sous conditions de demander une dispense. » (Pfefferkorn, 2004, p. 124).

Ce statut particulier de l'Alsace-Moselle, est perçu, par certains, comme un rapprochement de la norme européenne, la laïcité française étant l'exception européenne. Ce point est mis en valeur notamment par les partisans de l'enseignement religieux « *l'exception alsacienne et mosellane est certes une exception dans le cadre national, mais non dans celui de l'Europe, par rapport à laquelle existe, a contrario, une exception française* » (Pfefferkorn, 2004, p. 137).

L'enseignement paritaire bilingue français-allemand

Le bilinguisme est une des caractéristiques essentielles de l'académie de Strasbourg. La situation historique de l'Alsace avec l'Allemagne et ses dialectes issus de langues germaniques, a expliqué la mise en place d'une politique éducative bilingue.

L'académie de Strasbourg offre une place forte à l'enseignement de l'allemand de l'école maternelle au lycée à travers la législation sur les langues régionales (Légifrance, 2015). En Alsace, l'enseignement de la langue régionale se rassemble autour de l'allemand du fait de sa proximité avec les dialectes alsaciens et du manque d'enseignants s'exprimant en dialecte alsacien :

Par langue régionale d'Alsace, il faut entendre la langue allemande dans sa forme standard et dans ses variantes dialectales (alémanique et francique). En Alsace, la langue régionale enseignée est l'allemand, qui est l'expression écrite du dialecte alsacien : la langue régionale enseignée à l'école sera la langue allemande dans sa forme standard, c'est-à-dire le « Hochdeutsch ». C'est donc cette forme de langue régionale qui est enseignée dans les classes bilingues alsaciennes (Assemblée Nationale, 2018).

Une Convention portant sur la politique régionale plurilingue a été renouvelée pour la période de 2015 à 2030 (Académie de Strasbourg, 2015), mais le soutien de l'enseignement en langue allemande/régionale est mis en valeur dans l'académie de Strasbourg depuis la circulaire d'août 1992 sur les sections européennes (MEN, 1992). Dans le premier degré, cette promotion de la langue allemande prend 2 formes : soit des classes standards bénéficient d'un enseignement supplémentaire en langue étrangère par rapport à la moyenne nationale (3h par semaine contre 1h30 au niveau national), soit des cursus « d'enseignement bilingue à parité horaire », correspondant à un enseignement en langue allemande de 12h par semaine et en langue française de 12h aussi. Des matières comme les mathématiques ou la géographie se déroulent en langue allemande (Assemblée Nationale, 2018). L'enseignement paritaire se base sur l'immersion partielle à parité horaire de façon précoce dès l'entrée en maternelle (arrêté ministériel du 14 septembre 2001).

Pour l'année scolaire 2017-2018, les chiffres sont notables : dans le 1^{er} degré, 98% des élèves étudient l'allemand dont 16% à parité horaire sur l'ensemble de l'académie, et la moitié des collèges (publics et privés confondus) offre une section bilingue français-allemand et 4% environ passe l'Abibac (Délivrance simultanée du baccalauréat français et de l'Abitur son équivalent allemand). (Académie de Strasbourg, 2018; MEN, 2019a). Les effectifs sont en constante augmentation et l'offre va de pair avec une demande accrue « *partout où il y a du bilingue, on refuse des enfants* » (rapport Studer). Depuis 2007, le nombre d'écoliers en classes bilingues dans le 1^{er} degré a doublé atteignant 1200 classes bilingues.

La promotion de la langue allemande s'appuie aussi sur des arguments culturels : comme un vecteur culturel précieux de la région d'Alsace (Assemblée Nationale, 2019), mais aussi éducatifs et

économiques. L'apprentissage de l'allemand permet une ouverture vers le plurilinguisme facilitant l'entrée dans d'autres langues et particulièrement l'anglais. La langue allemande est la plus parlée en Europe, devant l'anglais, et comme l'expliquent les parlementaires B. Studer et Wassermann dans le rapport sur l'enseignement bilingue en Bas-Rhin « *l'apprentissage de la 'langue et la culture du voisin' dans la zone transfrontalière est stratégique [...] et une richesse au quotidien et une chance pour son avenir* ». « *Parler allemand en sortant de l'école améliore fortement l'employabilité* » (Assemblée Nationale, 2018).

L'enseignement international

Il y a 8 sections internationales possibles à Strasbourg sur 2 écoles élémentaires, (Ecole Robert Schuman et Conseil des XV), 2 collèges (collèges de l'Esplanade et Vauban) et un lycée (lycée des Pontonniers). Les 8 sections internationales correspondent aux langues allemande, britannique, coréenne, espagnole, italienne, polonaise, portugaise et russe et elles représentaient 1 166 élèves en 2018.

Les sections internationales sont principalement pour les élèves « *dont l'un des parents est d'origine étrangère, d'enfants d'expatriés ou bilingues. Les programmes sont établis en concertation par les autorités pédagogiques françaises et celles du pays partenaire* » (L'Étudiant, 2017). Elles permettent de mieux intégrer les élèves étrangers et faciliter le retour dans leur pays d'origine, ou d'approfondir une langue étrangère tout en transmettant la culture associée. Les enseignants sont français ou étrangers et les enseignements sont réalisés dans les deux langues pour toutes les disciplines (Éduscol, 2019d).

L'École européenne de Strasbourg

Le Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes définit que « *La vocation des Ecoles européennes est de dispenser un enseignement multilingue et multiculturel à des enfants des cycles maternel, primaire et secondaire. Elles sont destinées en priorité aux enfants des personnels des institutions européennes.* » (Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes., 2019), ce qui explique ses emplacements (trois écoles à Bruxelles, deux au Luxembourg mais aussi en Allemagne, aux Pays-Bas et en Italie). En France, il n'y a que deux écoles européennes accréditées : Ecole européenne de Strasbourg (EES), située dans le quartier européen et l'Ecole internationale Provence Alpes Côte d'Azur à Manosque, et deux nouvellement ouvertes à Paris et Lille.

L'École européenne de Strasbourg est un établissement public local d'enseignement (EPL), au même titre qu'un établissement régional d'enseignement adapté (EREA). Il est régi par le décret du 30 août 1985 (Légifrance, 1985). Une des spécificités des EPL est qu'ils disposent d'une autonomie pédagogique et éducative.

Toutes les écoles européennes suivent les règlements (Textes fondamentaux) et les programmes définis à Bruxelles par le Conseil supérieur des Ecoles européennes (Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes, 2019) ce qui permet la mobilité des enfants d'une école européenne à l'autre. Les programmes sont décidés par une commission en comparant et négociant les programmes éducatifs nationaux. Ils sont relativement stables et sont modifiés généralement tous les 10 ans.

En France, bien que l'école soit gratuite et financée en grande partie par l'Éducation Nationale, elles n'ont donc pas à suivre les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale.

Un des principes fondamentaux des écoles européennes est de former les futurs citoyens européens (Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes, 2019). Elles proposent dans leur emploi du

temps des disciplines spécifiques comme les « heures européennes ». L'académie de Strasbourg reflète l'importance de cette culture européenne et du plurilinguisme comme un descriptif clé de l'école européenne « *Son modèle pédagogique met l'accent sur l'histoire de la construction européenne, la compréhension des valeurs européennes et l'emploi des langues étrangères* » (Académie de Strasbourg, 2017).

L'école européenne de Strasbourg a ouvert ses portes en 2008. Elle admet principalement les enfants de fonctionnaires du Parlement Européen, mais aussi du conseil de l'Europe et d'autres institutions européennes. D'autres élèves peuvent aussi être admis sur des critères sélectifs qui sont parfois contestés comme un certain élitisme social. (Libération, 2015; Rue89, 2013).

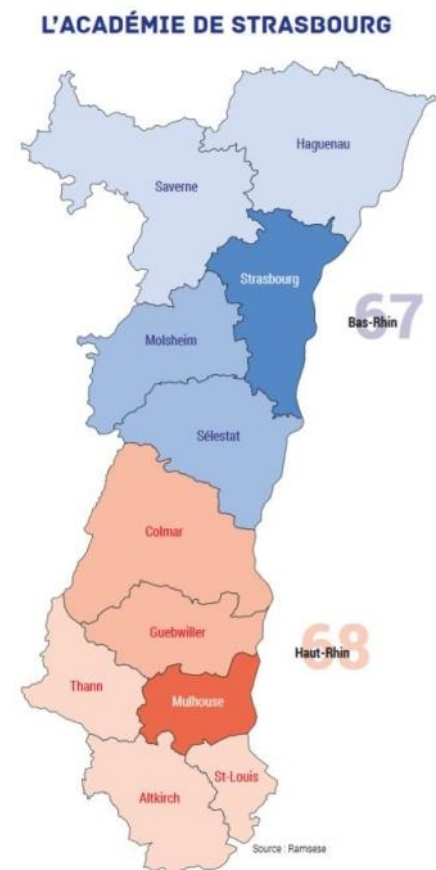
L'école admet des élèves à partir de 4 ans et jusqu'au baccalauréat européen. Elle s'organise autour de trois sections linguistiques : allemand, anglais et français (École européenne de Strasbourg, 2019). L'inscription dans une section se fait par rapport à une langue que l'élève maîtrise. Puis, ils apprennent les autres langues des sections qui prennent la place de langues vivantes 2 et 3. Progressivement, les sections se mélangent pour avoir de plus en plus de cours en commun et aboutir au secondaire dans les 3 langues pour tous. « *Tous les programmes des différentes sections préparent au même examen : le Baccalauréat européen.* » (Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes, 2019).

Dans une interview du directeur de l'EES, celui-ci précisait que « *Ses quelques 962 élèves de 4 à 18 ans représentent 48 nationalités et une trentaine de langues d'origine. [...] Et nos enseignants viennent de 13 pays différents [...]. À l'arrivée, cela fait un sacré mélange pédagogique.* » (Le Parisien, 2019).

2.3 QUELQUES CHIFFRES SUR L'ACADEMIE

En 2019 (Académie de Strasbourg, 2019a), le Bas-Rhin dans l'académie de Strasbourg représente

- 101 237 élèves en premier degré public (vs. 5 042 dans le privé). Nous prenons ce nombre en référence correspondant à 100%
- 62 567 élèves d'élémentaire soit 61.8% de la population
- 531 écoles élémentaires ou primaires
- 1 166 élèves inscrits en sections internationales soit 1.2%
- 16% à parité horaire (si nous estimons que le pourcentage sur l'ensemble de l'académie se retrouve dans le Bas-Rhin)
- 14.48% d'élèves en Regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI): (en 2015-2016) (Éduscol, 2015).



La répartition des élèves selon leur origine sociale

en 2019 dans le Bas-Rhin (en %) :

- Très favorisée 24.7%
- Favorisée 13.2%
- Moyenne 22.4%
- Défavorisée 38.6 % (supérieur de 5.5 points au pourcentage national).

Les élèves issus de milieux favorisés et très favorisés proches de la moyenne nationale pour la France métropolitaine et une population d'élèves issus de milieux défavorisés plus élevée pour le département du Bas-Rhin.

L'éducation prioritaire

Le Bas-Rhin comporte

- 5 réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) à Strasbourg
- 7 réseaux d'éducation prioritaire (REP) à Bischheim, Bischwiller, Schiltigheim et Strasbourg

Les deux comportent un peu moins de 23 000 élèves soit environ 23% des élèves du 1^{er} degré.

Pour résumer, nous obtenons donc les profils d'école suivants dans l'Académie de Strasbourg :

	très f. et favorisé	moyenne	défavorisé
dans le Bas-Rhin	37,9%	22,4%	38,6%

	RPI	REP/+	écoles bilingues	sans spécificité
dans le Bas-Rhin	14,5%	23,0%	16,0%	46,5%

3. LA PREPARATION DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

3.1 LA PREPARATION DU GUIDE

a) Les principes du guide d'entretien semi-directif

Deux axes de recherche ont permis la construction du guide d'entretien. Tout d'abord, le premier axe est méthodologique. Les ouvrages de Blanchet & Gotman (2015) « L'entretien » et Fenneteau, (2015) sont utilisés comme références afin de définir les attentes académiques d'un entretien de recherche et de son guide d'entretien.

Nous retenons comme principes pour le guide d'entretien :

- Le but est de produire des données verbales à confronter aux hypothèses. Blanchet & Gotman évoquent un travail de traduction des hypothèses en indicateurs concrets, des questions de recherche en question d'enquêtes.
- L'entretien s'oppose à un questionnaire qui a des questions précises, non modifiables.
- Le guide d'entretien est à envisager sous la forme de thèmes. Les thèmes permettent de structurer l'entretien et d'improviser des relances si certains sujets attendus ne sont pas évoqués, ou au contraire pour préciser de nouveaux sujets qui apparaîtraient. En effet, plus le discours est structuré, moins « *l'interviewé est prolix, associatif et articulé selon une cohérence interne* » (Blanchet et al., 2015, p. 79) Quant à l'improvisation dans l'exercice de l'entretien, Bourdieu parle « *d'une improvisation réglée* » (Bourdieu 1980 d'après Blanchet & Gotman, (2015)).
- Le guide d'entretien débute par une présentation rapide du projet, afin de mettre en confiance et d'établir les règles de déroulement et de confidentialité de l'entretien, une consigne initiale ouverte pour montrer le souhait de laisser s'exprimer l'interviewé à son aise et le guide thématique.
- Le nombre de thèmes dépend du degré de directivité de l'entretien. Fenneteau, (2015) propose pour un entretien non-directif : 5 ou 6 thèmes et jusqu'à 20 thèmes et des sous-thèmes pour un entretien plus directif. Nous nous situons donc entre ces deux cas. Les thèmes sont posés dans un ordre donné mais la flexibilité de changer d'ordre est laissée aux chargés d'entretien suivant le cours de la conversation.

Le deuxième axe de recherche passe par la recherche des publications existantes ayant trait à des entretiens sur les représentations des pratiques pédagogiques des enseignants. Nous ne trouvons pas d'exemple d'entretiens, soit les recherches qualitatives ne présentent pas le guide d'entretien dans l'article (Trigwell et al., 1994), soit nous trouvons plutôt sur ce sujet des questionnaires allant des pratiques pédagogiques (Hassad, 2009; OECD, 2013d; Trigwell et Prosser, 2004), aux représentations (Prosser et Trigwell, 1997). Généralement, les questionnaires sont peu adaptables à notre cas, les questions sont extrêmement précises et ne comprennent pas le degré d'ouverture nécessaire à un entretien.

Nous concevons ainsi notre propre guide d'entretien et décidons de partir des hypothèses selon le conseil de Blanchet & Gotman (2015) d'effectuer un travail de traduction des hypothèses en indicateurs concrets.

b) Des questions de recherche à la 1ère ébauche du guide

Pour chaque hypothèse, nous décrivons des thèmes à aborder en se basant sur la littérature. Nous le déclinons ensuite en une ou deux questions envisageables à poser durant l'entretien. En effet, du fait de notre expérience restreinte face aux entretiens, nous nous sentons plus à l'aise d'avoir des questions préparées, même si nous sommes consciente que seul le fait d'aborder le thème est important et que la question est modifiable afin de suivre la fluidité de l'entretien.

Hypothèse 1 : L'influence internationale de pratiques pédagogiques apparaît dans les pratiques des professeurs des écoles français

Nous souhaitons dans cette partie, en premier lieu, que les enseignants décrivent leurs évolutions dans leurs pratiques pédagogiques (Avalos, 2011; Guskey, 2002; Marcel, 2005; Rey, 2016) afin de reconnaître si ces dernières ont pris une tournure vers les 7 principes pédagogiques définis par l'OCDE (manque de littérature sur ce sujet).

Thèmes à aborder	Questions envisageables
Les changements vers de nouvelles pratiques pédagogiques	Comment décririez-vous les changements dans vos pratiques pédagogiques ces dernières années ?

Hypothèse 2: Les enseignants n'identifient pas de lien entre les pratiques pédagogiques qu'ils utilisent, les réformes nationales ou les recommandations internationales.

Nous cherchons à vérifier si l'évolution vers de nouvelles pratiques pédagogiques pourrait être insufflée par le Ministère de l'Éducation Nationale dont l'influence internationale sur leurs réformes est établie (Laval et al., 2002; Malet, 2010; Malet et al., 2013; Regnault, 2017) ainsi que les représentations du MEN par les enseignants dans un contexte de réformes (Janner-Raimondi et al., 2013; Robert et al., 2018).

Nous voulons aussi aborder l'OCDE à travers sa forme la plus connue par les enseignants à savoir les enquêtes PISA afin d'évaluer si une influence directe de l'OCDE aux pratiques pédagogiques existe (manque de littérature sur ce sujet).

Thèmes à aborder	Questions envisageables
Liens entre les pratiques pédagogiques promues internationalement et les réformes	Il y a eu un certain nombre de réformes dans les programmes, est-ce que ces réformes ont un sens pour vous ? Est-ce que vous avez modifié vos pratiques à chaque réforme ? Les programmes de l'Éducation Nationale recommandent de mettre les « élèves au centre des apprentissages », d'avoir recours à la

	« pédagogie active », et souhaite une « école bienveillante et exigeante », comment décririez-vous ces notions ? Qu'est-ce que ces notions vous évoquent dans vos pratiques quotidiennes ?
Lien entre les pratiques pédagogiques et les recommandations internationales promues par l'OCDE	Les enquêtes internationales de rendement de système éducatif du type PISA. Quelle connaissance avez-vous de ce genre d'enquête ? Ces résultats ont-ils eu une quelconque influence sur vos pratiques ? Pour vous, qu'est-ce que le ministre pourrait modifier face aux résultats à PISA ?

Hypothèse 3 : Les idées de nouvelles pratiques pédagogiques se transfèrent principalement à travers un réseau local

D'après les théories de glocalisation (Duru-Bellat, 2012; Malet, 2010; Novak, 2005; Robertson, 1995), nous abordons ici la réadaptation locale : si cette dernière est présente et quels éléments du contexte local pourraient être influents. Nous ouvrons les thèmes aux influences positives (facilitateurs) comme négatives (inhibiteurs).

Nous souhaitons aussi définir d'où vient l'idée et le besoin de changement (les motivations de changement). Nous considérons pour cela l'importance des interactions sociales (DEPP, 2014; Devos et al., 2012; Ferrière, 2016; Marcel et al., 2007) ou pour reprendre les termes de Normand & Derouet (2011) de la « dimension humaine et les relations interpersonnelles », mais aussi vérifier l'apport des nouvelles technologies avec les réseaux sociaux virtuels (Alava, 2012; Bissessar, 2014; Rutherford, 2010; Thibert, 2014).

Nous souhaitons aussi éprouver, comme la France est majoritairement sur des approches traditionnelles (Bulle, 2010; Houssaye, 2012, 2014), si cela s'expliquerait par une pression sociale forte d'appartenance au groupe des enseignants que nous analysons à travers les traditions et héritage du passé (Houssaye, 2014; Malet et al., 2013).

Thèmes à aborder	Questions envisageables
Les motivations du changement	Quelles ont été vos motivations, les raisons qui vous ont menés à ces changements ?
L'apport des nouvelles technologies	Utilisez-vous internet pour chercher et pour vous former à de nouvelles pratiques ? Si oui, quels sites ou réseau social ?
Interactions sociales proches	Etes-vous en lien avec des enseignants utilisant d'autres pratiques ?

Contexte local proche	Est-ce que les conditions locales ont représenté un frein ou un facilitateur quand vous avez voulu changer de pratique, ça peut être aussi au niveau de l'école, des collègues, de l'inspection, des parents ?
Traditions et héritage du passé	Comment décrieriez-vous la tradition en France au niveau des pratiques pédagogiques ? Est-ce que vous diriez qu'il y a un mouvement de changement au sein des professeurs des écoles ou, au contraire, que la tradition est bien ancrée dans l'esprit des enseignants ?

Hypothèse 4 : La formation à ces nouvelles pratiques par les professeurs des écoles a lieu de manière informelle

Nous nous basons sur les travaux de Volf (2017) sur l'identité professionnelle et nous cherchons à avoir des données complémentaires sur le contexte biographique qui amène au changement : leur enfance, famille, l'inspiration d'anciens professeurs de leur enfance et leur vocation ; ainsi que du contexte *pédagogique* avec leurs valeurs, et leurs croyances sur les finalités de leur métier.

En 2^{ème} point, nous utilisons les travaux d'Isabelle et al. (2014) décrivant les Contextes de formation formelle, non formelle ou informelle pour les thèmes 2 et 3 pour définir l'ensemble des moyens de formation utilisés.

Thèmes à aborder	Questions envisageables
L'identité professionnelle : contexte biographique	Est-ce que vous pourriez me parler un peu de vous, ce qui vous a amené à choisir le métier de prof des écoles et de votre parcours comme enseignant jusqu' à votre classe actuelle ?
L'identité professionnelle : contexte pédagogique	Quel est, ou devrait être, pour vous, l'objectif principal du métier d'enseignant ?
Formation initiale et continue	Quels sont les thèmes dans la formation initiale ou continue qui vous ont semblé les plus utiles pour arriver à vos pratiques actuelles ?
Formation informelle et non formelle	Quelles sont vos autres sources d'information ou de formation qui ont permis ces changements ? (livre, stage, formation continue)

3.2 LA PHASE EXPLORATOIRE

a) Le guide exploratoire

La deuxième étape est de constituer un guide d'entretien cohérent avec une suite de questions logiques. Nous réunissons pour cela les questions en thème principal. Nous ajoutons aussi les différentes parties du guide : un cadre, une consigne de départ, le guide d'entretien avec les thèmes. Le cadre permet de présenter le chercheur, l'étude, la durée approximative de l'entretien, et son déroulement. La consigne de départ a pour but d'ouvrir la parole tout en acquérant les variables de contexte (informations sociodémographiques sur l'interviewé, la classe et l'école). Le guide exploratoire est présenté ci-dessous, nous noterons que les questions sont regroupées selon huit thèmes : Les pratiques pédagogiques, Les formations, Le contexte, Les représentations du métier, La tradition, Les enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs du type PISA, Le ministère de l'Education Nationale, Les recommandations internationales. Les questions à l'intérieur des thèmes sont données à titre indicatif et pour sécuriser le chargé d'entretien dans ces premiers entretiens.

Le guide d'entretiens exploratoires

Le cadre

Je vous remercie de m'avoir accordé cet entretien. Je m'appelle AB et je suis doctorante en Sciences de l'éducation à l'UNISTRA. Cet entretien s'effectue dans le cadre de ma thèse.

Cet entretien dure 1H environ. Il est enregistré afin que je puisse le retranscrire. Dans la recherche, pour éviter de déformer les propos, nous récrivons tout ce que vous allez dire.

Durant cet entretien, nous allons parler de votre expérience en tant que professeur des écoles, de vos pratiques pédagogiques, de vos formations et autoformations et nous allons finir sur un côté plus général avec les réformes du ministère de l'Education Nationale.

J'ai une dizaine de questions à vous poser, qui sont assez larges. De votre côté, sentez-vous libre de vous exprimer, je suis là pour vous écouter. Est-ce que c'est tout bon pour vous ?

La consigne de départ

Est-ce que vous pourriez me parler un peu de vous, ce qui vous a amené à choisir le métier de prof des écoles et de votre parcours comme enseignant jusqu' à votre classe actuelle ?

Le but est d'obtenir des informations afin de remplir le tableau ci-dessous sur le nombre d'années d'enseignement, à quel âge la formation et quelle formation (IUFM, ou ESPE), le parcours, la classe actuelle, le profil de l'école en REP suivant les profils définis en §2.3.

S'il y a des trous dans ce tableau, nous pouvons relancer ou demander des questions précises en fin d'entretien afin de garder le climat de question ouverte. Par exemple, à la fin de l'entretien.

Pour des questions de statistiques est-ce que ça vous dérangerait de me donner votre âge ?

Age	Années d'enseignement	Formation initiale	Année concours / titularisation	Niveau et nombre d'élèves	Années dans ce niveau	Années dans cette école	Profil de l'école (REP, bilingue...)
-----	-----------------------	--------------------	---------------------------------	---------------------------	-----------------------	-------------------------	--------------------------------------

Les 8 thèmes du guide d'entretiens exploratoires

1. Les pratiques pédagogiques

- 1.1. Comment décririez-vous les changements dans vos pratiques pédagogiques ces dernières années ?
- 1.2. Quelles ont été vos motivations, les raisons qui vous ont mené à ces changements ?

2. Les formations

- 2.1. Quels sont les thèmes dans la formation initiale ou continue qui vous ont semblé les plus utiles pour arriver à vos pratiques actuelles ?
- 2.2. Quelles sont vos autres sources d'information ou de formation qui ont permis ces changements ? (livre, stage, formation continue)
- 2.3. Utilisez-vous internet pour chercher et pour vous former à de nouvelles pratiques ? Si oui, quels sites ou réseau social ?
- 2.4. Etes-vous en lien avec des enseignants utilisant d'autres pratiques ?

3. Le contexte

- 3.1. Est-ce que les conditions locales ont représenté un frein quand vous avez voulu changer de pratique, ça peut être aussi au niveau de l'école, des collègues, de l'inspection, des parents ?

4. Les représentations du métier

- 4.1. Quel est, ou devrait être, pour vous, l'objectif principal du métier d'enseignant ?

5. La tradition

- 5.1. Comment décririez-vous la tradition en France au niveau des pratiques pédagogiques ?
- 5.2. Est-ce que vous diriez qu'il y a un mouvement de changement au sein des professeurs des écoles ou, au contraire, que la tradition est bien ancrée dans l'esprit des enseignants ?

6. Les enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs du type PISA

- 6.1. Les enquêtes internationales de rendement de système éducatif du type PISA. Quelle connaissance avez-vous de ce genre d'enquête ?
- 6.2. Ces résultats ont-ils une influence sur vos pratiques ?
- 6.3. Est-ce que vous pensez que le ministère devrait faire quelque chose pour améliorer le système en fonction des résultats à PISA ?

7. Le ministère de l'Éducation Nationale

- 7.1. Il y a eu un certain nombre de réformes dans les programmes, est-ce que ces réformes ont un sens pour vous ?
- 7.2. Est-ce que vous avez modifié vos pratiques à chaque réforme ?

8. Les recommandations internationales

- 8.1. Les programmes de l'Éducation Nationale de 2015 recommandent de mettre les « élèves au centre des apprentissages », d'avoir recours à la « pédagogie active », ils souhaitent une « école bienveillante et exigeante », de développer « l'apprentissage du travail coopératif et collaboratif ». Qu'est-ce que ces notions vous évoquent dans vos pratiques quotidiennes ?

b) Les entretiens exploratoires

Pour Blanchet & Gotman (2015), les entretiens exploratoires ont deux objectifs : de vérifier la cohérence et l'entendement du guide et d'affiner le guide d'entretien, en mettant en lumière, par exemple, des aspects que le chercheur n'a pas envisagés avec la littérature. Personnellement, nous l'envisageons aussi comme un entraînement à l'exercice d'entretien semi-directif notamment dans l'attitude du chargé de l'enquête, et les stratégies d'écoute et d'intervention.

En effet, Fenneteau (2015) et Blanchet & Gotman (2015) conseillent de se préparer à la passation d'entretiens. Au niveau de l'attitude, Fenneteau (2015) spécifie l'importance de ne pas exprimer d'approbation ou d'improbation, de garder une attitude empathique et de se limiter à un rôle de guide vers les thèmes.

Ils préconisent d'intervenir peu mais d'écouter et de laisser libre à l'interviewé d'écouter. Les stratégies d'écoute et d'intervention correspondent à une écoute active avec des encouragements à avancer (« Oui », « Je vois »), des répétitions en écho (comme le dernier mot). Les relances ou les demandes de précisions peuvent prendre de nombreuses formes et la neutralité et le non-jugement restent de mise. Fenneteau (2015, p. 22) propose Le reflet personnalisé « *Vous pensez qu'ils ne savent pas ce qu'ils font ?* », La reformulation-résumé « *Si je comprends bien, ça marche* », l'inférence hypothétique qui consiste à formuler une hypothèse et à demander la confirmation, l'interrogation spécifique, à utiliser avec parcimonie, qui portent sur les opinions de l'interviewé « *Que pensez-vous de... ?* », l'interrogation générale « *Est-ce que vous voyez autre chose ?* », et finalement le silence qui permet à l'interviewé d'effectuer une pause, tout en signifiant son intérêt pour poursuivre l'écoute.

Trois entretiens exploratoires sont réalisés. Lors de ces entretiens exploratoires, les enseignants ne sont pas de l'académie de Strasbourg, mais de l'académie de Montpellier où la doctorante a exercé comme professeure des écoles et effectué son Master 2 MEEF. Ces enseignants sont ainsi des connaissances.

c) Modification après les entretiens exploratoires

Suite à ces entretiens, il n'y a pas d'échange en profondeur sur les thèmes. Les questions sont réécrites pour la plupart pour être plus courtes, plus ouvertes et moins directives, afin de garder ce principe en tête. Aucun thème n'est ajouté, ni enlevé. Pour chaque question, les changements sont décrits et explicités dans le tableau suivant. Dès le 2^{ème} entretien exploratoire, certaines questions ont été modifiées de façon naturelle pour se tourner vers une simplification, ou une ouverture. Certaines questions ont été modifiées car ressenties à l'oral de façon différente par le chargé d'enquête bien qu'une réponse ait été donnée.

#	G	M.	C.	Nouvelles questions	Raisons du changement
0		X		Est-ce que vous pourriez me parler un peu de vous et de votre parcours d'enseignant ?	Question trop longue. Risque de perdre, dès le départ, par sa longueur. <i>« je suis devenue instit [...] après, est ce que tu peux me reposer ta question ? »</i> prof. exploratoire 1
1.1		X		Est-ce que vos pratiques pédagogiques ont	Trop directif car il implique qu'il y a un changement, ce qui peut être gênant si cela

				changé ?	n'est pas le cas. <i>« C'est assez délicat par rapport à mon parcours. Ma propre pratique pédagogique a été un peu restreinte à chaque fois aux classes dans lesquelles je rentrais. Ce n'est pas évident de te répondre en fait... »</i> prof. exploratoire 3
1.2			X		Trop difficile et vaste pour répondre à plusieurs cas de changements possibles
2.1		X		Quels thèmes de votre formation initiale ou continue vous ont aidé ?	A simplifier
2.2		X		Et vos autres sources de formation ?	A simplifier
2.3			X		Trop directif, oriente trop fortement le discours des interviewés <i>« euh.... je réfléchis Internet... internet je m'en sers parce que je suis sur la liste PIDAPI ? »</i> prof. exploratoire 1
2.4			X		La question semble évidente
3.1		X		Comment estimez-vous la contribution de votre environnement tel que les élèves, les parents, les collègues, l'inspection, dans vos changements de pratiques ?	La question était mal formulée car la réponse ne se fait que sur les difficultés alors que nous cherchons à identifier les contextes facilitateurs et inhibiteurs <i>« au début ça demande quand même une mise en place [...] j'ai été la seule enseignante à fonctionner comme ça et donc les notes leur manquaient beaucoup [...] les parents ça leur posait quand même des soucis »</i> prof. exploratoire 1 Question au 2 ^{ème} entretien : <i>« comment concéderez-vous la contribution, de manière positive ou négative, de votre environnement proche, l'école, les collègues, par rapport à vos changements de pratique ? »</i> Chercheur
4.1		X		Comment considérez-vous votre rôle en tant qu'enseignant ?	Trop difficile. Les enseignants éprouvent des difficultés à répondre ou ils ont peut-être l'impression d'une question de connaissance institutionnelle <i>« euh...et bien l'objectif principal du métier d'enseignant...heu... c'est de former des enfants</i>

				<p><i>qui se posent des questions, qui réfléchissent [...] évidemment ensuite on a aussi les objectifs d'apprendre à lire ou à écrire » prof. exploratoire 1</i></p> <p><i>« Oh la la la la la mission [rire gêné], et bien de permettre à chaque individu dont il a la charge d'évoluer d'apprendre ce qu'il a à prendre ce qu'il peut apprendre dans les conditions les meilleures qu'il soit avec les autres » prof. exploratoire 2</i></p>
5.1		X	Est-ce que vous ressentez qu'il y a une tradition au niveau des pratiques pédagogiques en France ?	Trop directif, oriente trop fortement le discours des interviewés
5.2			X	<p>Les enseignants n'arrivent pas à parler pour la communauté des enseignants</p> <p><i>« non ça je pense que ça n'existe plus c'est bien à ça que je pensais » prof. exploratoire 1</i></p> <p><i>« Oui, oui alors je sais pas s'il y a une tradition » prof. exploratoire 2</i></p>
6.1		X	Pouvez-vous me parler de ces enquêtes ?	A reformuler car semble ressenti comme un test de connaissance
6.2			X	La chargée n'a jamais pu poser cette question devant le peu de réponses à la question précédente
7.1		X	Depuis 15 ans, il y a eu de nombreux programmes de l'Education Nationale, est-ce que pour vous, ces changements ont une suite logique ?	<p>La question n'a pas été comprise par les 3 entretiens exploratoires</p> <p><i>« j'ai pas bien compris ! » prof. exploratoire 1</i></p>
6.3			X	<p>Question difficile.</p> <p><i>« en fonction de... je ne sais pas, je ne suis pas... je ne sais pas... [...], c'est... c'est compliqué de comparer des systèmes éducatifs et des réussites d'enfants comme ça internationalement. Moi j'ai un peu de mal » prof. exploratoire 1</i></p>
7.2		X	Concrètement, dans vos pratiques, qu'est-ce que cela change ?	Pourrait être ressenti comme un jugement s'ils sont de « bons fonctionnaires » qui ne restent pas ouverts à la discussion

					« [temps de réflexion] eh bien j'ai envie de te dire quel changement dans les réformes ? » prof. exploratoire 3
8.1	X				Bien

3.3 LE GUIDE D'ENTRETIEN DEFINITIF

Le guide d'entretien définitif est composé des 8 thèmes définis pendant le guide exploratoire, selon le même ordre que dans le guide exploratoire. Les questions proposées sont modifiées suivant les ressentis et les réponses obtenues lors des 3 entretiens exploratoires.

Le cadre

Bonjour M. Mme...

Je vous remercie de m'avoir accordé cet entretien. Je m'appelle AB et je suis doctorante en Sciences de l'éducation à l'UNISTRA. Cet entretien s'effectue dans le cadre de ma thèse.

Cet entretien dure 1H environ. Il est enregistré afin que je puisse le retranscrire. Dans la recherche, pour éviter de déformer les propos, nous réécrivons tout ce que vous allez dire.

Durant cet entretien, nous allons parler de votre expérience en tant que professeur des écoles, de vos pratiques pédagogiques, de vos formations et autoformations et nous allons finir sur un côté plus général avec les réformes du ministère de l'Education Nationale.

J'ai une dizaine de questions à vous poser, qui sont assez larges. De votre côté, sentez-vous libre de vous exprimer, je suis là pour vous écouter. Est-ce que c'est tout bon pour vous ?

La consigne de départ

- Est-ce que vous pourriez me parler un peu de vous et de votre parcours d'enseignant ?

Age	Années d'enseignement	formation initiale	Année concours ou de titularisation	Niveau et nombre d'élèves	Années dans ce niveau	Années dans cette école	Type d'école

Les 8 thèmes

1 Les pratiques pédagogiques

- Est-ce que vos pratiques pédagogiques ont changé ?

2 Leurs formations

- Quels thèmes de votre formation initiale ou continue vous ont aidé ?
- Et vos autres sources de formation ?

3 Le contexte local

- Comment estimez-vous la contribution de votre environnement tel que les élèves, les parents, les collègues, l'inspection, dans vos changements de pratiques ?

4 Leur représentation du métier

- Comment considérez-vous votre rôle en tant qu'enseignant ?

5 La tradition

- Est-ce que vous ressentez qu'il y a une tradition au niveau des pratiques pédagogiques en France ?

6 Les enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs du type PISA

- Pouvez-vous me parler de ces enquêtes ?

7 Le ministère de l'Éducation Nationale

- Depuis 15 ans, il y a eu de nombreux programmes de l'Éducation Nationale, est-ce que pour vous, ces changements ont une suite logique ?
- Concrètement, dans vos pratiques, qu'est-ce que cela change ?

8 Les recommandations internationales

- Les programmes de l'Éducation Nationale de 2015 recommandent de mettre les « élèves au centre des apprentissages », d'avoir recours à la « pédagogie active », ils souhaitent une « école bienveillante et exigeante », de développer « l'apprentissage du travail coopératif et collaboratif ». Qu'est-ce que ces notions vous évoquent dans vos pratiques quotidiennes ?

4. LA POPULATION ET LA PASSATION DES ENTRETIENS

4.1 LA POPULATION ET LE CORPUS

La population se constitue de professeurs des écoles titulaires. Le corpus est diversifié, à savoir qu'il n'est pas strictement représentatif de la population totale comme le serait un échantillon (Blanchet et al., 2015). Nous nous attardons cependant à interviewer des enseignants appartenant à tous les types d'écoles présents dans l'Académie de Strasbourg décrits précédemment : écoles ayant un public favorisé ou défavorisé, écoles en RPI, écoles bilingues, écoles en REP et REP+, et écoles sans spécificités.

Le nombre d'enseignants pour former le corpus n'est pas prédéfini. Dans un premier temps, nous nous étions fixé une limite de temps pour l'étude de terrain : une année scolaire de janvier 2018 à octobre 2018, correspondant à la 2^{ème} année de thèse et nous souhaitions interviewer le nombre d'enseignants permettant d'atteindre un nombre de réponses significatives pour pouvoir valider ou invalider nos hypothèses, selon le critère de « point de saturation » des informations proposé par Blanchet & Gotman (2015, p. 50).

La réalité étant plus complexe et les difficultés pour trouver des enseignants volontaires ont modifié notre agenda, nous avons réalisé une 2^{ème} session de recherche d'enseignants entre novembre 2018 et mars 2019 et nous avons modifié nos critères d'inclusion. Nous avons pu interviewer 30 enseignants avec ces nouveaux critères et mode de recherche.

Nous décrivons cette partie suivant la chronologie réelle des événements (décrites sur la Figure 17), nous commencerons par l'élaboration du guide d'entretien et les entretiens exploratoires, les deux sessions successives de recherche d'enseignants et la passation des entretiens.

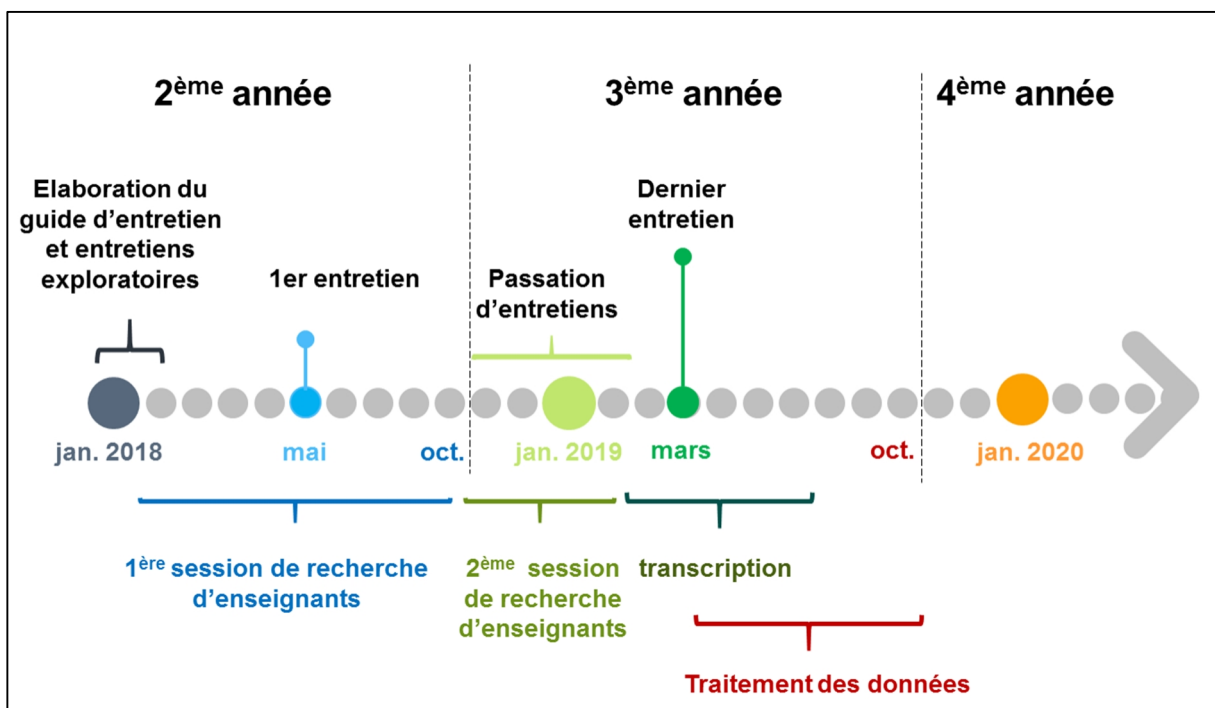


Figure 17 La chronologie de l'élaboration du guide d'entretiens au traitement des données

4.2 LA RECHERCHE D'ENSEIGNANTS

Blanchet & Gotman décrivent 2 types de modes d'accès aux entretiens. Les modes directs comme le porte-à-porte ou par une liste de noms obtenus sur un fichier. Ce mode a une efficacité limitée du fait d'une distance sociale. Le 2^{ème} mode est indirect et peut se décomposer en 3 possibilités : « par l'entremise de tiers » (Blanchet et al., 2015, p. 53) qu'il soit du personnel donc dans notre cas, un professeur des écoles ou institutionnel, à savoir passer par la hiérarchie (IEN de circonscription). Cette possibilité a pour inconvénient qu'elle n'est pas neutre et peut brouiller le cadre contractuel si cela vient d'une demande amicale ou institutionnelle. La 2^{ème} possibilité est d'avoir recours à des informateurs-relais, c'est-à-dire des gens du terrain qui ont déjà un réseau et qui peuvent indiquer des noms. La 3^{ème} possibilité est proche en proche, où à chaque interviewé est demandé le nom d'un proche qui pourrait accepter d'être interviewé.

Lors de la 1^{ère} session, nous pensions nous référer à un mode indirect par des informateurs-relais. Il s'est avéré que tous les modes ont finalement été appréhendés.

a) La 1ère session de recherche d'enseignants de fév. 2018 à oct. 2018

Les critères d'inclusion pour notre échantillonnage sont définis ainsi :

- Professeur des écoles titulaire d'un poste en école élémentaire
- Professeur des écoles avec plus de 5 ans d'expérience d'enseignement (concours passé avant 2012)
- Professeur des écoles né après 1980.

Ces critères s'expliquent par le fait qu'au niveau international, l'école maternelle française est une exception et non une règle et une majorité des pays de l'OCDE ne proposent pas d'écoles préélémentaires gratuites et accessibles à tous. Nous souhaitons comparer à partir de l'âge obligatoire d'entrée en école, soit l'entrée en école élémentaire à l'âge de 6 ans en France (l'âge obligatoire ne sera modifié à 3 ans qu'en cours de thèse dans le Journal Officiel du 28 juillet 2019).

Nous posons que les 5 premières années sont des années de transformation pour rentrer dans le métier. Ces années sont liées à de nombreuses difficultés liées à la stabilité du poste, la gestion de classes, ou la mise en place des gestes professionnels (Chouinard, 2007; Goigoux et al., 2010; Saujat, 2004). Les pratiques ne sont pas encore assez établies pour les analyser.

Le dernier critère se base sur le critère que la mondialisation passe en grande partie par les outils informatiques, comme les réseaux sociaux virtuels, nous posons que la génération dite des « digital natives » (les natifs de l'ère du numérique) est celle qui devrait être la plus influencée par les recommandations internationales (Kaplan et Haenlein, 2016; Prensky, 2001). Cela ne signifie pas que les autres générations ne sont pas touchées mais que le phénomène sera plus visible sur cette génération. Jones & Czerniewicz (2010) (dans sa synthèse sur « *la génération du net et les natifs de l'ère du numérique* », renvoie cette génération, au plus tôt ceux nés après 1980 jusqu'au début des années 2000. Nous prenons donc l'année 1980 comme point de départ. Nous notons de plus que les digital natives, en français désignés aussi comme la génération Y (Levain, 2014), portent le nom en anglais de *Millennials* termes utilisés par l'OCDE (OECD, 2009) qui le réfère ainsi comme un concept influent.

Cinq modes d'accès ont été utilisés pour trouver des enseignants : le premier utilise des informateurs-relais, le deuxième mode a recours aux réseaux sociaux, le troisième propose une voie officielle en passant par la hiérarchie de l'Education Nationale et les deux derniers consistent à rendre visite aux écoles pour « vendre » le projet de recherche, tout d'abord sur Strasbourg et ensuite sur les Vosges du nord, circonscription moins sollicitée par des projets de recherche.

1^{er} mode : par informateurs-relais

En février 2018, un mail (Figure 18) invitant des professeurs des écoles à participer à une courte interview pour un projet de recherche. Ce mail est envoyé à quelques personnes identifiées comme informateurs-relais et donc médiateurs potentiels pour une diffusion dans leur propre réseau de connaissances. Ces personnes sont :

- Notre directrice de thèse.
- Des doctorants de Sciences de l'éducation travaillant dans des écoles élémentaires et bien implantés dans la région.
- Une professeure des écoles par connaissance.
- Une étudiante de Licence en Science de l'Education en reconversion professionnelle qui possède un réseau d'enseignants du primaire très développé (Familles d'enseignants).

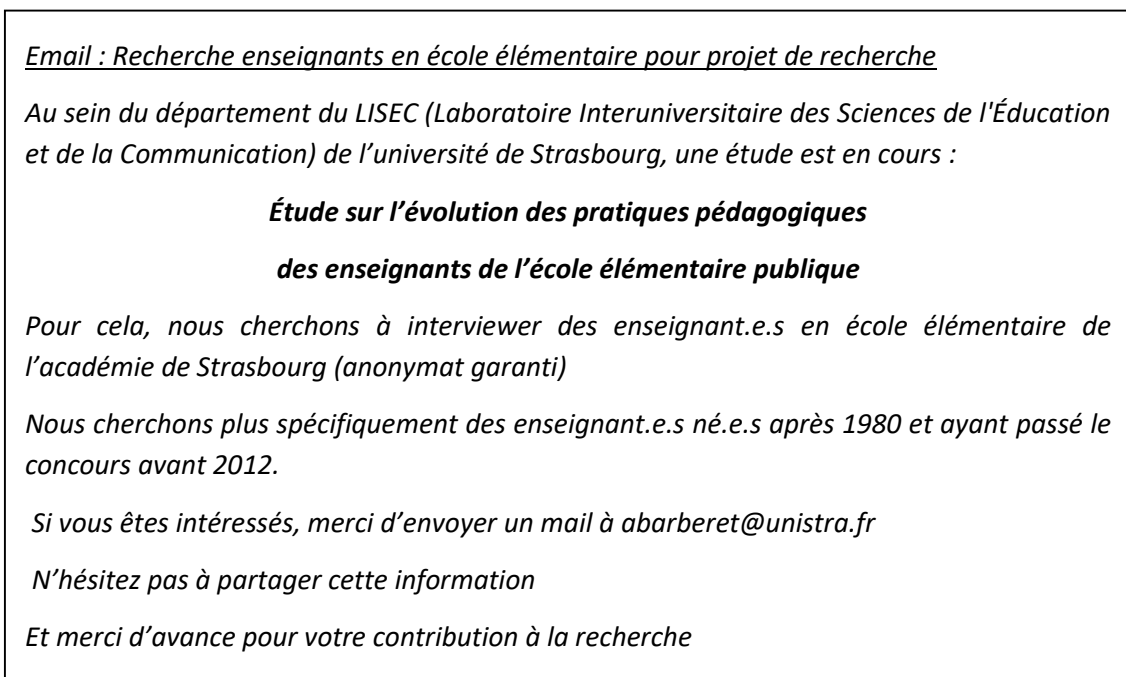


Figure 18 le premier mail invitant des professeurs des écoles à participer à une interview pour un projet de recherche

2^{ème} mode : les réseaux sociaux

Dans un même temps, un flyer (Figure 19) est créé afin de diffuser une annonce pour le projet de recherche sur les réseaux sociaux notamment Facebook sur des pages de professeurs des écoles, de l'ESPE de Strasbourg, de la Bibliothèque Nationale Universitaire, et de l'UNISTRA.

Au bout de 2 mois de ces deux premières méthodes, nous avons établi un seul contact mais nous ne sommes pas arrivées à avoir un rendez-vous. Avec patience et ténacité, nous obtenons un rendez-vous en juin 2018.

The flyer is titled "projet de recherche" and features a light blue background. The main text reads: "Recherche de professeurs des écoles de l'Académie de Strasbourg pour participer à un court interview, dans le cadre d'un projet de recherche". Below this, three icons represent communication, a person, and an idea. The criteria for participation are: "Vous êtes affecté en école élémentaire, vous avez moins de 38 ans et vous avez passé le concours avant 2012, votre profil nous intéresse (Anonymat garanti).". A call to action says: "Venez discuter, avec nous, de l'évolution de vos pratiques pédagogiques." At the bottom left, contact information is provided: "Si vous êtes intéressés ou pour plus d'informations merci d'envoyer un mail à abarberet@unistra.fr" with three grey circles below. At the bottom right, the organizing institution is listed: "organisé par le LISEC Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication de l'Université de Strasbourg".

projet de recherche

Recherche de
professeurs des écoles de
l'Académie de **Strasbourg** pour
participer à un court interview,
dans le cadre d'un projet de
recherche

Vous êtes affecté en école **élémentaire**,
vous avez **moins de 38 ans** et
vous avez passé le **concours avant 2012**,
votre profil nous intéresse (Anonymat garanti).

Venez discuter, avec nous, de l'évolution de vos pratiques pédagogiques.

Si vous êtes intéressés
ou pour plus d'informations
merci d'envoyer un mail à
abarberet@unistra.fr

organisé par le **LISEC** Laboratoire
Interuniversitaire
des **Sciences de l'Éducation**
et de la Communication
de l'Université de Strasbourg

Figure 19 Un flyer pour la recherche des professeurs des écoles

3^{ème} mode : la voie officielle

Devant le manque de réponses, nous choisissons une diffusion plus large en passant par les inspecteurs de l'académie de Strasbourg. Nous contactons un inspecteur de l'Education Nationale de l'académie de Strasbourg afin de demander la diffusion de l'annonce sur sa circonscription. Il nous

est demandé d'obtenir l'aval du directeur académique des services de l'Education Nationale (DASEN) afin de diffuser l'annonce à l'ensemble des enseignants.

Le 3 avril 2018, une demande officielle est envoyée par le doctorant au DASEN pour demander à l'ensemble des inspecteurs de l'Education Nationale de l'académie de Strasbourg, de diffuser l'annonce aux enseignants.

Le 14 mai 2018, devant l'absence de réponse du DASEN, notre directrice de thèse réitère directement la demande officielle avec le soutien d'un IEN.

Le 25 mai 2018, nous obtenons l'autorisation de M. Launay, directeur académique des services de l'Education Nationale.

Dans la semaine suivant l'acceptation, l'annonce est diffusée à l'ensemble des inspecteurs de l'académie de Strasbourg, pour une distribution aux directeurs d'école et aux enseignants de l'académie (Figure 20 et Figure 21).

Chers directrices, directeurs

Le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) de l'université de Strasbourg débute un projet de recherche avec l'aval de M. le directeur académique Launay.

Ce projet consiste à interviewer des enseignants de l'école élémentaire afin d'identifier les pratiques enseignantes qu'ils ont eux-mêmes développées et surtout leurs besoins et leurs attentes en formation.

Ce projet touche l'ensemble des écoles élémentaires de Strasbourg et se déroulera durant la période du 5 novembre 2018 au 21 décembre 2018.

Les enseignants seront invités à participer à une interview de 1H sur leur lieu de travail ou de leur choix et au moment de leur choix. L'interview est sur le principe du volontariat et sera ensuite anonymisée.

Je vous remercie d'avance de m'indiquer un rendez-vous pour venir rencontrer les enseignants de votre école. J'ai besoin de 5mn pour expliquer le projet. Cela peut se faire au moment de la récré, lors du repas de midi, à la sortie de classe, à un conseil des maîtres/ conseil d'école.

Cordialement,

Alexandra Barberet

Figure 20 L'annonce pour les directeurs d'école

Chers enseignants,

Le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) de Strasbourg débute un projet de recherche. Pour ce projet, nous cherchons à interviewer des professeurs des écoles, afin d'identifier les pratiques enseignantes qu'ils ont eux-mêmes développées et surtout leurs besoins et leurs attentes en formation.

Les enseignants sont invités à participer à une interview de 1H sur leur lieu de travail ou de leur choix et au moment de leur choix (midi, fin d'après-midi, mercredi ou weekend). L'interview est sur le principe du volontariat et sera ensuite complètement anonymisée. Nous cherchons des enseignants qui ont plus de 5 ans d'expérience (concours avant 2013) et qui enseignent en élémentaire.

Merci de me contacter à abarberet@unistra.fr si vous êtes intéressé ou pour plus d'information.

Cordialement,

Alexandra Barberet

Figure 21 L'annonce pour les professeurs des écoles

La 1^{ère} semaine de juin 2018, des relances par téléphone aux directeurs sont effectuées pour s'assurer de la bonne réception de l'annonce et qu'ils aient pu la transmettre. Malheureusement, le calendrier étant trop serré entre les fêtes de fin d'année et les changements de postes pour l'année prochaine, les directeurs conseillent de suspendre nos recherches et de les reprendre en octobre 2018, après les ajustements de la rentrée, les enseignants étant trop occupés.

Fin juin 2018, l'annonce diffusée par les inspecteurs permet tout de même d'avoir un premier contact. Deux professeurs des écoles ont répondu spontanément à l'envoi de l'annonce, mais un est né avant 1980.

4^{ème} mode : Rendre visite aux écoles et vendre son projet

Début octobre 2018, nous établissons une liste de 19 écoles correspondant à l'ensemble des écoles élémentaires de 3 circonscriptions de Strasbourg, choisies de façon aléatoire.

Par téléphone, l'ensemble des directeurs sont contactés afin de proposer de passer entre midi et 14h pour présenter le sujet pendant 5 mn.

Seules 8 écoles parmi les 19 contactées acceptent la visite. Pour 7 écoles, des messages sur le répondeur de l'école sont laissés, malgré des rappels, les directeurs n'ont pas donné suite. 4 écoles ont rejeté la proposition par téléphone, de manière plus ou moins brutale. L'élément récurrent étant que les écoles de Strasbourg sont déjà trop sollicitées par les étudiants de Sciences de l'éducation, les orthophonistes ou autres spécialités.

Pour les écoles où nous nous sommes déplacée : dans 5 écoles, les enseignants ont écouté poliment et ont précisé ne pas être intéressés.

Deux écoles nous ont rejetée en personne. A une école, malgré un rendez-vous pris, la directrice n'ayant rien noté sur son agenda, elle refuse notre accès à la salle des profs en exigeant de « *laisser les enseignants un peu tranquille* ». Quant à la dernière école, le directeur ayant pris le rendez-vous n'est pas présent ce jour-là. Les 6 enseignants présents dans la salle des professeurs nous coupent immédiatement la parole et de façon assez agressive expriment leur saturation, et que « *on* » leur demande déjà trop. Devant cette réaction, nous leur faisons part de notre intérêt d'écouter « ce trop ». Cette posture renverse la situation de manière inattendue et pendant 1h30 de déjeuner, les enseignants spontanément, déversent un cahier de doléances sur leur métier et leurs conditions de travail. Ce « *focus group* » non prévu avec 6 enseignants nous amène à l'idée qu'un sujet de recherche en focus group sur le mal-être des enseignants face aux nouvelles politiques éducatives serait très intéressant.

Des notes manuscrites sont prises de ces dires et il en ressort par exemple que les enseignants :

- ressentent une forte injustice et une inégalité selon la situation de l'école. Si de nombreux budgets et dispositions spécifiques sont alloués en REP+, les enseignants en REP se sentent les laissés-pour-compte. Ils ont l'impression d'avoir autant de difficultés que des écoles situées à 500m et considérées REP+. Ils parlent d'une double peine : charge supplémentaire de travail que demandent ces élèves et de nombreuses situations difficiles à régler au sein de l'école, et pas de moyens et d'aides supplémentaires.
- se sentent débordés par des demandes croissantes de l'institution, submergés par des emails professionnels, de demandes administratives et procédures de plus en plus contraignantes, et par le nombre de réunions et de conseils.
- se sentent infantilisés par le système qui n'a pas de bienveillance pour ses enseignants.

Suite à la visite des écoles, début novembre 2018, nous n'avons pas de réponses positives pour de nouveaux entretiens.

Après un certain découragement face à ces difficultés, nous décidons de modifier nos critères d'inclusion et de les élargir, et de revoir notre stratégie de recherche d'enseignants volontaires. Cette première session soulève l'importance du réseau de connaissances dans un projet de recherche de ce type (à savoir sur de nombreuses écoles avec des profils différents). La doctorante n'étant arrivée à Strasbourg qu'en 2017, après la 1^{ère} année de thèse débutée à distance, ne bénéficie pas d'un réseau personnel de connaissances. Au niveau professionnel, bien que la doctorante soit professeure des écoles et ait travaillé dans l'Education, cela a eu lieu dans l'Académie de Montpellier ou à l'étranger, et elle n'a pas un réseau d'enseignants et d'écoles sur l'académie de Strasbourg.

b) La 2ème session de recherche d'enseignants de nov. 2018 à mars 2019

Nous élargissons ainsi les critères d'inclusion à :

- Professeur des écoles titulaire d'un poste en école élémentaire ou ayant enseigné jusqu'à l'année dernière en école élémentaire
- Professeur des écoles titulaire ZIL ou brigade
- Professeur des écoles avec plus de 5 ans d'expérience d'enseignement (concours passé avant 2012)

Nous enlevons le critère des « digital natives », nous jugeons que si les « digital natives » sont une population sans doute plus propice à la mondialisation par leur facilité avec la technologie, ils ne sont pas les seuls à être affectés.

Nous intégrons les enseignants ayant enseigné jusqu'à l'année dernière en école élémentaire. Nous jugeons que leur expérience en élémentaire étant récente, nous pouvons obtenir des informations actuelles aussi. Cet élargissement permet aussi de prendre en compte les cas d'enseignants nouvellement retraités, en congé de formation ou en congé parental, ou si un changement depuis moins d'un an pour l'école maternelle a eu lieu, suite à une expérience plus longue en école élémentaire.

Nous intégrons les professeurs des écoles titulaires ZIL (remplacements courts dans le secteur de leur école de rattachement) ou brigade (remplacements longs dans leur circonscription de rattachement) car ils ont une connaissance de nombreuses écoles et de pratiques de nombreux enseignants.

Nous conservons le critère des 5 premières années d'expérience d'enseignement.

Cet élargissement permet d'inclure 2 enseignants rencontrés dans la première phase (une en école maternelle depuis septembre 2018, une née avant 1980).

5^{ème} mode : Contacter les écoles dans les Vosges du nord moins sollicitées

Les écoles de Strasbourg étant très sollicitées, nous décidons de nous concentrer sur des endroits plus isolés et nous envoyons un message personnel, plus détaillé, à tous les directeurs des Vosges du Nord. Nous essayons de motiver les enseignants en évoquant les recommandations qui seront faites en termes de formation et donc leur intérêt personnel.

Nous obtenons un seul nouvel entretien d'un directeur/enseignant unique d'une école multi-niveau en RPI par cette méthode.

6^{ème} mode : Le bouche à oreille et la méthode de proche en proche

A la rentrée des vacances de novembre 2018, nous reprenons contact avec l'enseignante que nous avons interviewée en mai. Elle se situe en école élémentaire sur Strasbourg et nous avons eu un très bon contact avec elle. Elle accepte de nous présenter à ses collègues. Nous rendons visite à l'école de Strasbourg dans laquelle elle travaille, accompagnée et présentée par cette enseignante. Les réactions sont fondamentalement différentes. Cette enseignante a déjà parlé de ce projet à ses collègues et 5 enseignantes de cette école sont volontaires et ravies de participer à cette recherche.

Devant cette différence d'attitude, nous réalisons l'importance de l'entremise d'un tiers et nous décidons de n'utiliser comme l'appelle Bardin (2016) que la méthode du « bouche à oreille ». Nous parlons de ce projet à toutes personnes rencontrées, que ce soit dans un cadre personnel ou professionnel. Cela permet de faire la connaissance lors d'une soirée privée d'une professeure des écoles qui accepte l'entretien et nous met en contact avec d'autres collègues. Nous contactons aussi tous les parents d'élèves des classes de nos enfants afin d'informer et de faire la connaissance « d'amis d'amis » qui seraient susceptibles d'être professeur des écoles. A chaque personne rencontrée, nous prenons le contact et renvoyons par SMS ou email ce texte :

Nous recherchons des professeurs des écoles qui ont plus de 5 ans d'expérience (concours en ou avant 2013) et qui enseignent ou ont enseigné en école élémentaire publique, pour participer à une interview d'1 heure dans le cadre d'un projet de recherche.

Les questions portent sur les **pratiques enseignantes et les autoformations**. L'intérêt est qu'on puisse par la suite vous proposer des **formations qui correspondent vraiment à vos besoins et vos attentes et qui vous aident dans vos démarches personnelles**.

Les interviews auront lieu jusqu'au 14 décembre 2018 [puis jusqu'au 1^{er} février] (Elles sont complètement **anonymisées**). Nous nous déplaçons au lieu de votre choix, au moment de votre choix (lieu de travail entre midi et deux, ou en fin d'après-midi, chez vous, à la fac, ou dans un café, le mercredi ou le weekend).

Contact : Alexandra Barberet abarberet@unistra.fr

Figure 22 Le SMS de relance pour chaque professeur des écoles rencontré

De plus, lors de l'obtention d'un entretien avec un enseignant, la possibilité d'être référée à un collègue est demandée, comme le précise la méthode de proche en proche (Blanchet et al., 2015).

Début janvier 2019, cette méthode permet d'obtenir 21 entretiens.

7^{ème} mode : par le réseau de la directrice de thèse

En janvier 2019, notre directrice de thèse nous met en contact avec des enseignants de son réseau, ce qui ajoute 9 autres entretiens.

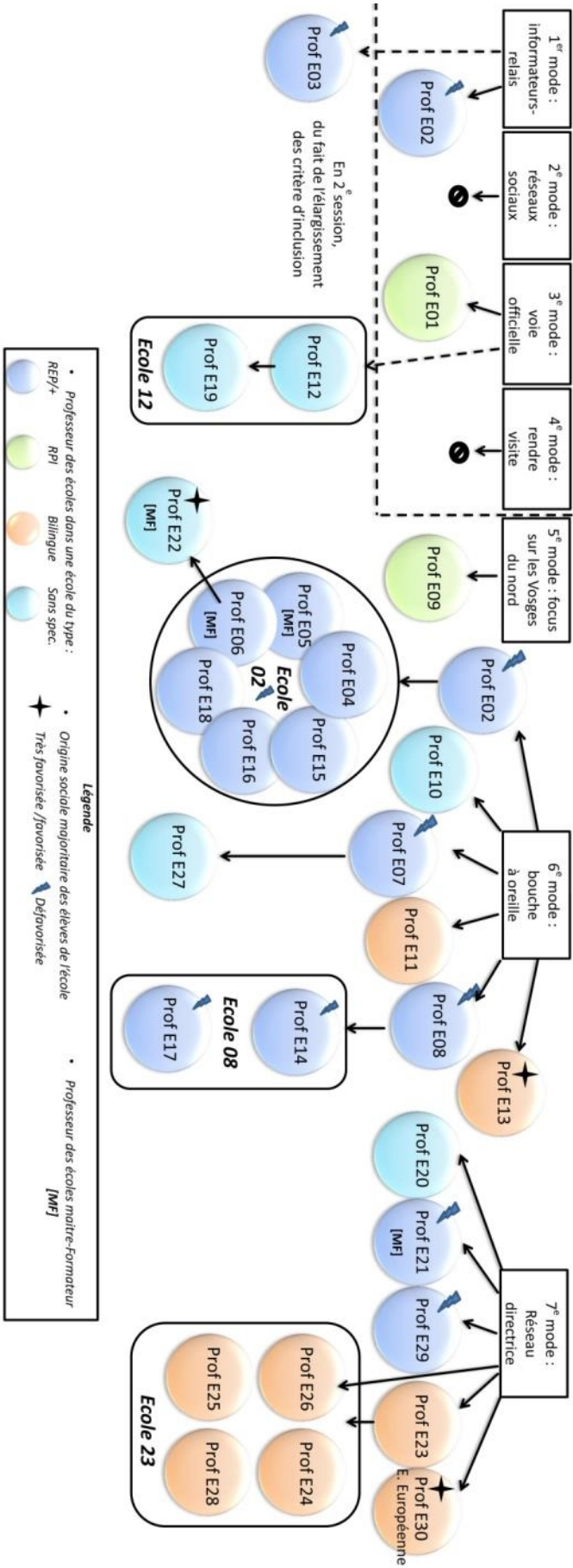
La fin des recherches d'enseignants

En février 2019, nous avons 30 entretiens réalisés (ou prévus) et nous avons en main plus de 50h d'entretiens. N'ayant pas le temps de retranscrire les entretiens en parallèle avec leur réalisation effectuée principalement sur 6 semaines, nous décidons d'arrêter la recherche de nouveaux contacts afin de vérifier si les données obtenues sont suffisantes pour pouvoir valider ou invalider les hypothèses de recherche.

Le dernier entretien, réalisé le 28 mars 2019, est un entretien particulier car il s'est déroulé avec une enseignante de l'École européenne. Nous avons mis 3 mois pour avoir cet entretien spécifique.

1ère session de recherche d'enseignants
de février 2018 à octobre 2018

2ème session de recherche d'enseignants
de novembre 2018 à mars 2019



4.3 LA PASSATION DES ENTRETIENS

Fenneteau (2015) avertit sur l'importance du lieu qui est porteur de significations. Nous avons cependant dans notre cas effectué les entretiens dans divers lieux.

Certains entretiens ont eu lieu dans un café où la qualité du son a été moindre du fait du bruit ambiant. Nous avons ainsi établi d'un commun accord entre les doctorants du fait de nombreux entretiens qui se réalisaient dans la même période, de modifier la salle de convivialité des doctorants de sciences de l'éducation en salon d'entretien à réserver afin de limiter l'utilisation de lieu public. Cependant selon la demande des interviewés, nous continuions d'effectuer les entretiens soit dans ce salon d'entretien, soit nous nous déplaçons dans leur école et l'entretien avait lieu dans leur classe. Le deuxième choix a été le plus important pour les entretiens ayant lieu entre midi et 13H30 (12 entretiens). Bien que ce ne fût pas notre choix principal, nous avons choisi d'accepter afin de faciliter les rencontres, mais ce mode entraînait une contrainte de temps et a pu accélérer certaines questions lorsque nous étions proche de la sonnerie de reprise de cours.

Cinq autres entretiens ont eu lieu pendant le weekend ou dans des horaires qui n'ont pas permis l'accès à la salle d'entretien et ils ont été effectués dans un café, un salon de thé et au domicile privé des enseignants. Un seul entretien a été fait par téléphone après avoir à plusieurs reprises tenté une rencontre. L'enregistrement a été fait de la même façon directement sur le haut-parleur du téléphone.

Les deux entretiens en RPI ont été faits sur place directement, les écoles étant à 1h30 de route de l'université. Le premier entretien de l'enseignant de RPI s'est effectué à son domicile, un mercredi après-midi avec ses deux enfants en bas-âge. Le deuxième entretien de l'enseignant en RPI a eu lieu à la mairie, juxtaposée à l'école, dans le bureau de M. le maire qui nous a lui-même accueillis.

Nous avons pu sentir des différences selon les conditions de passation, il était beaucoup plus aisé d'effectuer les entretiens dans le salon d'entretien ou dans la classe des enseignants, mais la différence se pose plutôt en termes de qualité sonore et d'interruptions, que de qualité des informations.

Au niveau de l'interaction, le vouvoiement ou le tutoiement ont été utilisés, selon la volonté de l'interviewé. Si nous étions mise en contact en présence d'un enseignant qui nous présentait en utilisant un registre amical avec un tutoiement, il était d'emblée choisi par l'interviewé. Sans indice ou question de la part de l'interviewé, le vouvoiement était adopté.

Les indications d'enregistrement et d'anonymat ont été spécifiées à chaque début d'interview, ainsi qu'une déclaration de consentement.

Les enseignants ayant accepté étaient très ouverts à parler de leurs pratiques et peu de difficultés ont été rencontrées au moment même de la passation. La doctorante a cependant amélioré la passation avec l'expérience, notamment dans ses stratégies d'écoute et d'intervention. Un effort a été spécialement fait pour diminuer des expressions d'approbation comme « bien » « très bien » qui étaient inconsciemment plus présentes sur les premiers entretiens.

5. LE TRAITEMENT DES DONNEES

Dans cette étude, le chargé d'enquête, le transcripteur et l'analyste sont la même personne.

5.1 DES DONNEES ET DES LOGICIELS D'ANALYSE QUALITATIVE

a) La fidélité des données

Deux outils d'enregistrements sont utilisés afin de prévenir d'éventuels problèmes de perte d'un enregistrement : un enregistreur professionnel Tascam DR-05V2 Dictaphone donne lieu à un fichier audio « .raw » et un smartphone, à un fichier « .mp3 ». L'ensemble des fichiers est conservé sur seafiles (le serveur en ligne de stockage de l'UNISTRA). Les transcriptions sont réalisées à partir des fichiers .raw, à l'exception d'un seul entretien où les cinq dernières minutes sont manquantes suite à l'épuisement des piles de l'enregistreur et la sécurité de l'enregistrement en .mp3 a pu ainsi être utilisée.

La transcription n'est pas obligatoire bien qu'elle corresponde à la méthode la plus fortement utilisée lors d'analyse d'entretiens en SHS. Rioufreyt (Rioufreyt, 2016, p. 4) explique que « *certaines chercheurs défendent au contraire une pratique davantage centrée sur l'écoute de l'enregistrement sonore pour l'analyse, plutôt que sur la transcription* » et que la transcription doit faire partie d'un choix réfléchi, sans doute par le caractère très chronophage du travail de transcription. Nous faisons le choix dans cette étude de transcrire en intégralité les entretiens, le but étant que les entretiens soient analysés avec des CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), à savoir les logiciels MAXQDA et IRAMUTEQ. Les données biographiques sont ainsi effectuées dans un tableau séparé afin de permettre le bon formatage dans les CASQDA.

La deuxième question lors des transcriptions est de définir le niveau de fidélité et de précision que nous souhaitons obtenir dans la transcription.

La fidélité est le principe clé d'une transcription « *Pour le dire simplement, l'essentiel dans une transcription est de restituer les propos de l'interviewé de manière : fidèle : ne pas trahir son propos, ne pas commettre de contre-sens, ne pas confondre transcription et analyse* » (Rioufreyt, 2016, p. 3) et Revillard précise que cette fidélité signifie que « *chaque mot prononcé doit être transcrit, aucun mot ne doit être remplacé par un autre, et aucun mot ne doit être ajouté. Il faut faire figurer les hésitations (notamment à l'aide des "... "), les mots ébauchés, les soupirs, les silences, les tics de langage : " euh... ", " bon... ", dans la limite d'une contrainte de lisibilité* » (Revillard, 2011).

La transcription a été faite en 2 temps : une transcription exacte et une version lissée. Pour les 10 premiers entretiens, les transcriptions ont été réalisées en tenant compte de tous les moments d'hésitations, les soupirs, les interjections comme précisé par Revillard (2011).

Suite à l'analyse de ces 10 premiers entretiens, il est apparu que n'effectuant pas d'analyse de discours mais de contenu, nous n'utilisons pas l'ensemble de ces détails qui au contraire, alourdisaient et rendaient la relecture des entretiens difficiles. Nous avons ainsi fait le choix de limiter les signes d'hésitation (limitation à une interjection par phrase telle que « euh » « ben » ou d'enlever certaines relances de l'enquêteur du type « Hein hein »). Nous avons aussi coupé des informations qui relèvent du domaine privé (maladie, problèmes personnels) qui auraient pu permettre de reconnaître la personne et qui ne portaient pas d'intérêt pour notre étude. Ces coupures sont indiquées par « [coupé par respect de la vie privée] ».

Enfin, le paratexte est ajouté dès cette première version entre crochets. Les commentaires paratextuels correspondent à « *Tous ces éléments contextuels qui permettent de restituer le sens des énoncés transcrits comme par exemple « [rires] » « [le téléphone sonne] » » (Rioufreyt, 2016, p. 3) ainsi que des remarques liées à la transcription même, telle que la présence d'un passage inaudible « [inaudible] ».*

La version lissée correspond aux étapes suivantes :

Anonymisation de l'intégralité de la transcription selon un fichier de codage. Chaque enseignant est appelé profFX, F pour finale par rapport aux profEX qui sont en phase exploratoire, avec X le rang auquel l'entretien a été réalisé dans le temps selon les 30 entretiens. Les écoles, les quartiers, les villes et les circonscriptions sont remplacés par une lettre de l'alphabet qui redémarre à A pour chaque entretien. Par exemple si à l'entretien de l'enseignante profF3, elle évoque une école, une ville et une circonscription nous modifions le nom par école A, ville B et circonscription C. La correspondance exacte est conservée sur un fichier unique disposé sur seafiles. Par la suite, lors de l'analyse des résultats, nous faisons le choix de faire un autre tableau de correspondance entre prof FX et un prénom fictif qui permet une lecture des résultats plus fluide et donne aussi une indication de sexe ainsi qu'une estimation de l'âge (nous avons pris les prénoms les plus courants sur leurs années de naissance).

La 2e étape est la correction orthographique. Nous devons garder les erreurs de langage des gens, les morphèmes non verbalisés ou les élisions non réalisées tels que « *Il fait pas* » ou « *c'est les corrections* ». L'orthographe des mots est rétablie afin de s'assurer de pouvoir utiliser le fichier pour des statistiques lexicales.

b) Les outils d'aide à la transcription

La transcription exacte des données est réalisée selon deux méthodes. Dans la 1^{ère} nous avons utilisé un logiciel de reconnaissance vocale et dans la 2^{ème} un logiciel de transcription et un pédalier de transcription.

Google Voice Typing

Dragon Naturally Speaking est le leader des logiciels de reconnaissance vocale. Cependant, une recherche sur internet (blogs non scientifiques) relate un certain nombre d'utilisateurs qui ont une expérience équivalente voire meilleure avec « *Google docs voice typing* » dont l'intérêt principal est d'être gratuit.³⁵ . C'est surtout la méthode utilisée par Sylvain Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, dans sa vidéo explicative « *Réaliser une retranscription audio* » (Connac, 2016). Nous avons donc décidé de tenter en premier lieu cette méthode qui consiste en une double opération : écouter l'entretien et le dicter en simultanée (utilisation du logiciel audacity pour diminuer la vitesse de lecture), tandis que Google docs est ouverte avec l'option saisie vocale et retranscrit nos propos. Ensuite, une relecture complète est à refaire afin de corriger les coquilles qui malheureusement restent conséquentes.

³⁵ Hurley Hall, S. (2015, 19 novembre). Google Voice Typing vs. Dragon Naturally Speaking—Part 1. *Sharon Hurley Hall, Professional Writer & Blogger*. Repéré à <https://sharonhh.com/google-voice-typing-vs-dragon-naturally-speaking-part-1>

Chi, C. (2018). 8 Voice-to-Text Software That'll Help You Work Faster. Repéré à <https://blog.hubspot.com/marketing/voice-to-text>

Un logiciel et un pédalier de transcription

Dans un 2^e temps, n'étant pas satisfaite par le temps demandé par la 1^{ère} méthode, nous avons investi dans un logiciel et du matériel plus professionnel avec le logiciel « Express Scribe » et un pédalier de transcription³⁶. Le but de ces logiciels et outils associés est de faciliter la transcription par des actions courantes prédéfinies et ainsi de gagner du temps (Rioufreyt, 2016). En effet, la transcription s'avère être une série d'aller-retour de quelques secondes en arrière afin de mieux comprendre, car nous n'avons pas été assez vite pour corriger et le pédalier s'avère un instrument précieux. Nous pouvons faire un seul passage au lieu de deux passages d'écoute (diction + correction) mais le gain en temps n'est pas significatif car l'écriture du 1^{er} jet est plus longue.

Dans les 2 cas, une 2^{ème} (ou 3^{ème} relecture) est faite pour l'opération de lissage citée ci-dessus. Nous ne pouvons pas définir que l'une ou l'autre de ces méthodes soient préférables ou plus rapides. Nous estimons que pour les deux méthodes, de l'écoute à la version finale lissée, entre 6h et 8h de transcription et de vérification pour 1h d'enregistrement sont nécessaires.

Nous utiliserons les deux méthodes afin aussi de diminuer la monotonie des transcriptions. Voici le tableau de comparaison entre les deux méthodes :

Méthodes	Avantages	Inconvénients
Google Voice Typing	-gratuit -disponible partout -l'écriture est plus rapide	-parler à haute voix (non utilisable dans un bureau commun) -la retranscription présente de nombreuses coquilles -2 étapes : pour un 1 ^{er} jet <ul style="list-style-type: none">• écoute et relecture en temps ralenti soit 2h pour 1h d'écoute• réécoute avec de nombreuses interruptions et corrections (2h à 3h) -version lissée 2h
Logiciel Express Scribe et pédalier de transcription	-l'écriture et la correction se font en simultané -la pédale facilite grandement les va-et-vient	-payant -écriture lente et laborieuse (5h pour 1h d'enregistrement) -difficile de se concentrer plus de 30min de suite (soit moins de 7min de transcription par session) -version lissée 2h

³⁶ Kit de transcription pour Dictaphone numérique, avec Pédale USB ACC2330, Casque Stéréo LFH0334, Logiciel Speechexec Transcribe, et une Clé de Licence pour Installation sur un Poste.

c) les CAQDAS

Les CAQDAS, Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software, peuvent se décomposer en 3 catégories suivant le niveau d'implication de l'utilisateur (Bobineau et Felieu, 2018) : ils se répartissent entre des logiciels d'analyse manuelle, dit aussi logiciels d'assistance à l'analyse tels que Nvivo, Atlas ou MAXQDA) aux logiciels d'analyse automatique aussi dénommés logiciel d'analyse de données textuelles tels que Alceste, Sphinx lexicale ou IRAMUTEQ, en passant par des logiciels semi-automatiques (voir figure).

Les logiciels d'analyse manuelle demandent une forte implication et réflexion de l'analyste. Ces logiciels ont comme intérêt principal de faciliter le travail de l'analyste par une meilleure gestion des fichiers et une plus grande souplesse. Ils remplacent les photocopies et les feutres surligneurs afin de numériser cette tâche, ce qui permet la possibilité de changer les thèmes mis en valeur et de les renommer rapidement sur l'ensemble des fichiers, de les regrouper. Le gain de temps est très important, notamment pour le cas de nombreux fichiers à gérer. Ils offrent aussi des outils de visualisation comme des nuages de mots. Ils s'opposent en termes d'implication aux logiciels d'analyse automatique qui sont complètement automatisés. Ils ont un rôle heuristique et non probatoire. En entrée, un fichier en format spécifique est importé dans les logiciels qui fournissent à leur tour des résultats structurés normalisés en se basant sur des théories mathématiques. Entre les deux, les logiciels d'analyse semi-automatiques permettent une combinaison d'une implication manuelle et de statistiques.

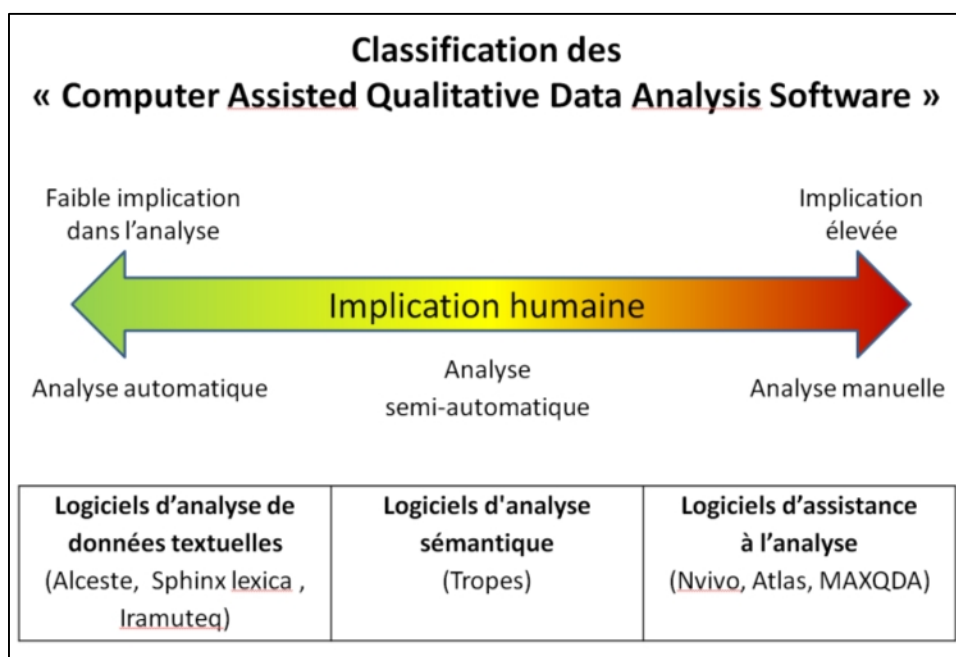


Figure 23 Etude comparative des logiciels d'aide, à l'analyse de données qualitatives. Roy & Garon, 2013 ; cités par Bobineau & Felieu (2018)

Nous faisons le choix d'avoir recours à deux logiciels : un d'analyse manuelle et un d'analyse automatique car nous souhaitons effectuer nos analyses à deux niveaux afin de compenser les faiblesses de chaque méthode. Nous touchons aussi aux deux volets de l'analyse de contenu catégorielle, telle que décrite par Dany (2016) et Bardin (2016).

Pour l'analyse manuelle, notre choix se porte sur MAXQDA. Ce logiciel développé en 1995 est un des 3 leaders du marché avec Nvivo et Atlas. Notre choix pour ce logiciel est porté par son utilisation possible sur mac et PC, dans de nombreuses langues d'étude dont le français qui était un point important pour le laboratoire. Il propose des méthodes d'analyse qualitative, quantitative ou mixte et admet comme atout supplémentaire d'accepter des documents de nombreux formats : texte, groupes de discussions, tableaux Excel, PDF, images, vidéo, fichier SPSS, enquêtes en ligne, bibliographie, page web, ainsi que les réseaux sociaux comme les tweets... (MAXQDA, 2020).

Le deuxième logiciel pour l'analyse automatique est IRAMUTEQ, un logiciel libre (open source) d'analyse de données textuelles (IRaMuTeQ, 2020). Le choix pour IRAMUTEQ s'explique par le fait qu'il est considéré comme une alternative performante au logiciel payant Alceste, leader du marché de logiciels d'analyse de données textuelles. Il a pour fonction d'effectuer des statistiques textuelles d'un texte, ou de comparer et relier les mots d'un corpus de textes. Il fournit une analyse objective basée sur des statistiques et des théories mathématiques de textes. Nous présentons dans la suite, ces deux logiciels en détail.

5.2 L'ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE AVEC MAXQDA

a) les méthodes d'analyse de MAXQDA

MAXQDA est un logiciel d'assistance à l'analyse de données qualitatives (MAXQDA, 2020). L'intérêt principal de l'utilisation d'un tel logiciel est de simplifier le travail de l'analyse et de lui permettre un gain de temps, la possibilité de travailler sur un grand nombre de documents et de travailler en collaboration. Il offre aussi des moyens de visualisation qui permettent d'aller plus loin dans l'analyse. MAXQDA est tout particulièrement puissant dans la gestion de grands nombres de données sous de nombreux formats (audio, texte, image).

Les méthodes d'analyse offertes par MAXQDA sont les méthodes traditionnelles d'analyse de données qualitatives, à savoir les trois principales : l'analyse du discours, l'analyse par théorisation ancrée et l'analyse de contenu thématique.

L'ensemble de ces analyses sont réalisées à travers l'utilisation de thèmes et catégories, mis en valeur par des « codes » dans MAXQDA. Cette étape primordiale s'appelle le codage. Assigner un code consiste à découper le texte en unités de sens et y accoler un mot-clé, une idée-clé sous forme codée (exemple : diff. V.F) pour pouvoir identifier et retrouver facilement le passage et le comparer dans les différents textes.

Les codes créent de l'ordre - pensez au catalogue de mots-clés d'une bibliothèque, par exemple. Les catalogues vous aident à trouver le bon livre et vous donnent en même temps un aperçu des sujets sur lesquels la bibliothèque possède des livres. Bien entendu, l'utilité d'un tel catalogue dépendra de la convivialité du système d'index et de la précision des mots-clés attribués. Il en va de même pour le travail de codage d'un chercheur. L'attribution de codes à des segments de textes, d'images ou de séquences audio/vidéo dans MAXQDA est connue sous le nom de "codage". (MAXQDA, 2018b) ³⁷.

³⁷ Traduction personnelle "Coding is both the first and most crucial step between gathering data and developing a valid theory from the data. A 'code' is a keyword or label used to identify the content of a data segment in order to make it easier to find it again later. Codes create order – think of a library's keyword catalog, for example. Catalogs help you find the right book and at the same time provide an overview of the topics on which the library has books. Of course, how useful such a catalog is will depend on the usability of the index system and on the accuracy of the keywords assigned. The same is true for a researcher's coding work. Assigning codes to segments of texts, images or audio/video footage in MAXQDA is known as 'coding'." (MAXQDA, 2018b).

Le codage se fait de la même façon qu'avec un surligneur de couleur. L'intérêt de l'informatisation de cette étape est de retrouver plus facilement les informations par la suite, de pouvoir les modifier, les renommer, les réorganiser, obtenir une liste de l'ensemble des passages dans tous les textes pour un code précis et calculer des statistiques sur ces codes (pourcentage de textes comportant ce code, pourcentage de ce code dans un texte, lien entre ce code et des données biographiques, etc.). Ces additions permettent de mettre en lien des concepts et idées, de manière plus efficace qu'avec des papiers et des marqueurs.

Quant aux théories utilisées pour les trois méthodes d'analyse : l'analyse du discours, l'analyse par théorisation ancrée et l'analyse thématique de contenu sont toutes les trois conseillées avec MAXQDA.

L'analyse de discours inclut un ensemble de théories et ne correspond pas à une méthode unique (MAXQDA, 2014). Son principe est de questionner non pas seulement ce qui est dit mais aussi ce qui n'est pas dit explicitement, cela correspond à « *analyser les champs sémantiques, les modes d'argumentation et de légitimation, la structuration ou le système d'énonciation, autrement dit la façon dont l'émetteur s'implique dans sa production et y implique son (ses) destinataire(s)* » (Seignour, 2011, § 1). L'analyse de discours va au-delà du texte prononcé, du « signifié », en effectuant les liens entre les mots, les idées, les études statistiques du vocabulaire ou la structure de discours. MAXQDA comporte des fonctions mathématiques d'analyse lexicale telles que les fonctions de MAXDictio : "word frequency function" (fréquence des mots), "keyword in context function" (mot-clé en contexte), "Interactive Word Tree" (Arbre de mots interactifs) (MAXQDA, 2018a). Ces fonctions se rapprochent de celles disponibles dans IRAMUTEQ dont l'analyse textuelle est la fonction principale.

L'analyse par théorisation ancrée ("grounded Theory" en anglais) est une technique d'analyse qualitative largement utilisée en sciences humaines et sociales depuis sa mise au point en 1967 par les sociologues Barney Glaser and Anselm Strauss dans leur livre « *The Discovery of Grounded Theory* » (Glaser et Strauss, 2006). En français, le livre de Paillé & Mucchielli (2016) développe son utilisation. C'est une méthode inductive : elle permet de répondre à une question de recherche d'une manière ouverte à toutes nouvelles théories et ne consiste pas à tester une hypothèse. Le but est de faire émerger des catégories et les arranger, les articuler afin d'élaborer une nouvelle théorie à partir de ces données (Charmaz, 2006). Le terme « grounded » prend tout son sens en anglais « *The central principle of grounded theory is that the researcher's theories about a topic are constructed based on their data. In other words, by collecting and analyzing qualitative data, the researcher can construct a new theory that is "grounded" in that data* ». (MAXQDA, 2018b). La théorie ancrée part des codes découverts au fur et à mesure de la lecture afin de former des regroupements qui mènent à des thèmes puis à des catégories. L'élaboration d'une structure hiérarchique est réalisée dans une démarche « bottom-up ». Paillé & Mucchielli (2016) évoquent la construction d'un arbre thématique. L'analogie consiste à considérer les branches secondaires (les codes) pour définir les branches primaires (les thèmes) jusqu'au tronc (la catégorie). La différence entre les thèmes et les catégories pour Paillé & Mucchielli est que les thèmes indiquent la teneur des propos, (exemple : soins difficiles des enfants) tandis que la catégorie donne une interprétation liée à un concept/théorie (exemple : surcharge parentale).

L'analyse de contenu thématique s'oppose à l'analyse par théorisation ancrée du fait d'être une démarche hypothético-déductive (MAXQDA, 2019). L'analyse de contenu thématique fait partie de

l'analyse de contenu catégorielle intégrant un niveau d'étude plus fin, pour Bardin qui définit l'analyse de contenu [catégorielle] comme :

« Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (Bardin, 2016, p. 47).

L'analyse de contenu thématique est une méthode d'analyse descriptive. Paillé décrit l'objectif de cette analyse comme « de livrer le plus d'informations pertinentes possibles sur les phénomènes analysés » (Paillé et al., 2016, p. 269) afin de mettre en lumière les opinions ou les représentations des interviewés.

Sur la base des hypothèses et de la littérature, le chercheur définit des catégories et des thèmes en amont et ensuite il applique les thèmes au contenu des textes sous une forme codée (les thèmes Formation initiale et formation continue peuvent par exemple donner lieu aux codes FI et FC). Dans l'analyse de contenu thématique, la présence et la fréquence d'un code qui identifie un thème, sont étudiées, ainsi que la saillance et l'absence de ce dernier (Dany, 2016).

Avec MAXQDA, nous utilisons cette 3^e méthode d'analyse de contenu thématique car elle correspond pleinement à notre recherche qui se base sur une méthode hypothético-déductive.

Ci-dessous des exemples de l'interface et des fonctionnalités essentielles de MAXQDA

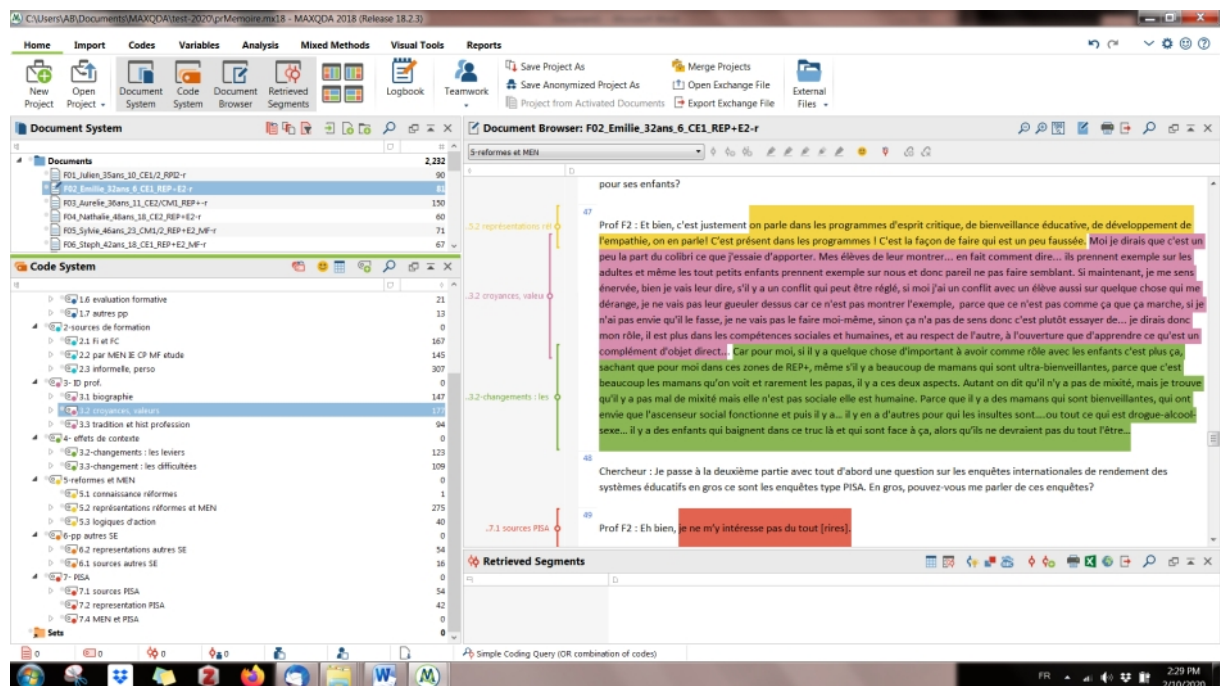


Figure 24 Une capture d'écran du logiciel MAXQDA. Vue globale

La capture d'écran (Figure 24) montre quatre sections. En haut à gauche se trouve l'ensemble des documents chargés. En haut à droite, un document sur lequel sont appliqués les codes colorés sur le document sélectionné ; en bas à droite, la liste des codes et en bas à gauche, la visualisation d'un code sélectionné sur le ou les documents sélectionnés.

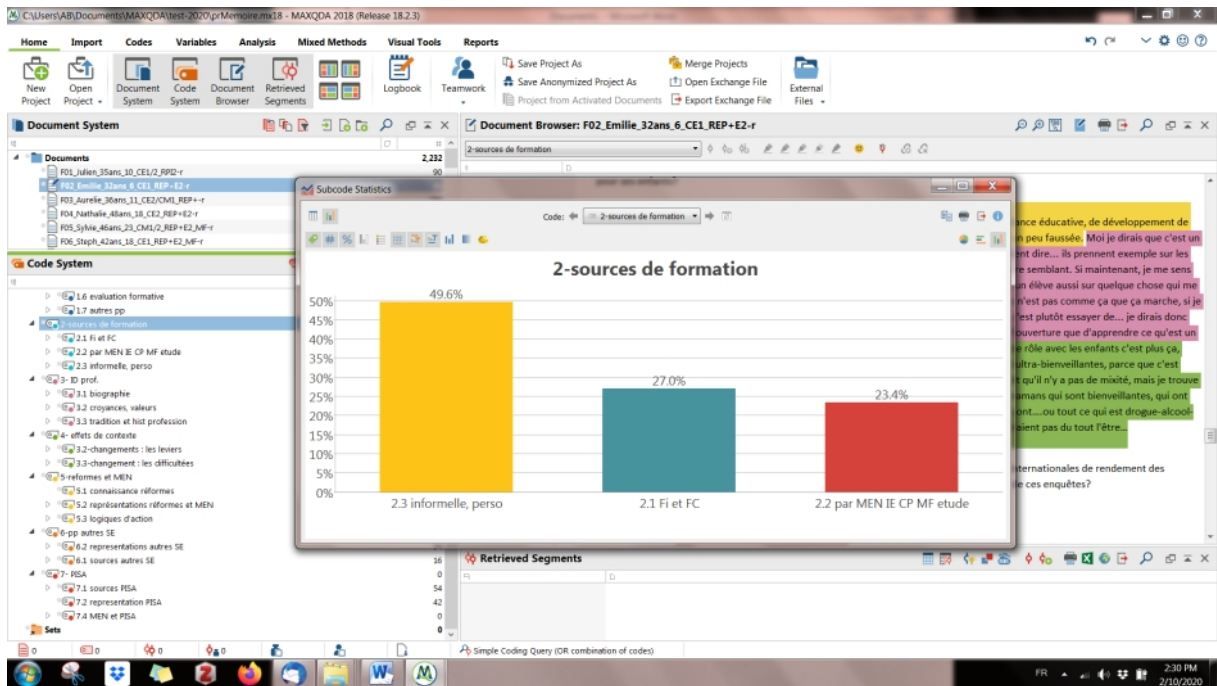


Figure 25 Une capture d'écran du logiciel MAXQDA . Utilisation des « subcodes statistiques »

Différentes options sont ensuite accessibles comme un graphique de pourcentage des documents avec un code (Figure 25), les nuages de mots ou la visualisation de l'ensemble des codes sur un document (Figure 26).

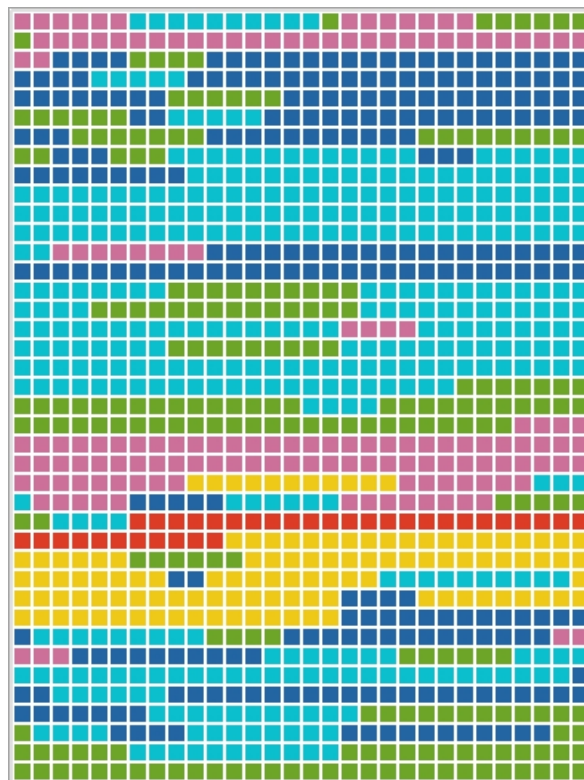


Figure 26 L'exemple de visualisation des codes pour un document dans MAXQDA

MAXQDA permet aussi d'obtenir sous forme d'un document Word ou Excel pour un entretien ou l'ensemble des entretiens sélectionnés, toutes les phrases correspondant à un code ou un sous-code.

b) les étapes de notre démarche

Tout d'abord, une démarche par étapes permet un cadre rigoureux de travail. Selon Dany (2016, p. 16) « *La mise en œuvre des différentes étapes vise à se mettre en position de construire une interprétation à base d'épreuves vérifiables, tendant vers l'objectivité.* ».

Nous décrivons pour cela les étapes de notre démarche dans le schéma ci-dessous.

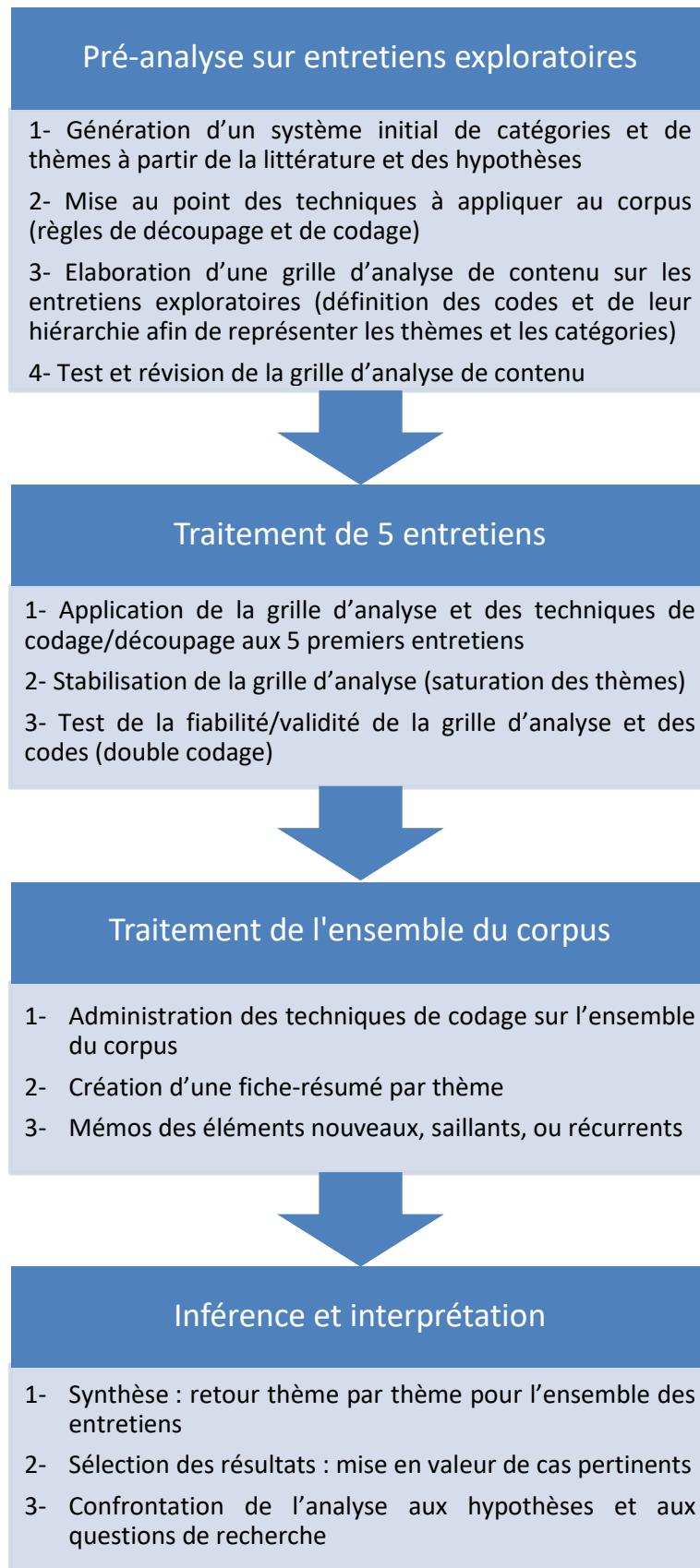


Figure 27 Les étapes de notre démarche de traitement des données. Inspiré par Dany (2016)

La « caution d'objectivité scientifique » selon l'expression de Bardin (Bardin, 2016, p. 39) est essentielle dans un travail de recherche. Nous la basons sur un protocole : la mise en œuvre d'étapes prédéfinies dans la démarche d'analyse, l'élaboration des catégories et de thèmes selon des critères spécifiques, la vérification du traitement de données par double codage et par la posture de l'analyste. Nous revenons sur ces deux derniers points dans cette partie.

La neutralité et l'objectivité du chercheur sont les principales qualités d'un chercheur. Cependant, comme Paillé & Mucchielli l'évoquent, tout chercheur a une « sensibilité théorique et expérientielle ». Il décrit cette sensibilité ainsi :

Cette sensibilité oriente toujours le regard de l'analyste et donc sa facilité à trouver telle ou telle thématisation plutôt qu'une autre. La notion de sensibilité théorique est liée à la formation initiale et continue du chercheur ainsi qu'à son expérience de recherche, particulièrement celle du terrain.

Elle se développe, chez le chercheur, à 2 niveaux, qui correspondent aux 2 termes de l'expression : au niveau de la sensibilité, qui au fil des lectures, des réflexions et des projets de recherche, devient de plus en plus aiguë et réagit à des variations infimes des phénomènes étudiés, et au niveau de la capacité théorique, qui s'enrichit de nouveaux concepts, points de vue, modèles, etc. Une variante de la sensibilité théorique est la sensibilité expérientielle, où ce sont les expériences personnelle, intime et professionnelle du chercheur qui sont mises à profit. » (Paillé et al., 2016, p. 244).

Cela met en avant 2 points. Tout d'abord, la thématisation pourrait être différente si elle avait été réalisée par un autre chercheur. Le but est de voir que les conclusions vont dans le même sens.

Le deuxième point est une vigilance toute particulière du chercheur qui reste conscient de ses propres idées et conceptions sur le sujet par rapport à ses expériences personnelles et professionnelles comme professeur des écoles ou dans d'autres systèmes éducatifs. Il est essentiel que la posture du chercheur soit dans l'ouverture et la déconstruction de ses propres perceptions pour atteindre l'objectivité du chercheur.

Etape 1 : Pré-analyse et élaboration de la grille d'analyse de contenu

D'après Hsieh & Shannon (2005)³⁸, nous nous situons dans une analyse de contenu dirigée, à savoir que les thèmes et les codes sont définis avant et pendant l'analyse des données en se basant sur la théorie et les résultats significatifs.

Les catégories, elles, sont définies en amont uniquement. Cela signifie que sur des catégories (non modifiables) de nouveaux thèmes pourraient apparaître par rapport à ceux prédéfinis, selon l'apparition d'éléments importants, non anticipés par la littérature, dans les entretiens.

Les catégories sont développées selon des critères appelés « *qualités fondamentales* » par Dany (2016), rassemblées et expliquées dans le tableau ci-dessous : la pertinence, l'homogénéité, l'exhaustivité, l'exclusivité, l'objectivité et la productivité.

³⁸ cités par Dany (2016)

Qualité	
<i>Pertinence</i>	Capacité des catégories à tenir un équilibre entre le reflet scrupuleux du corpus et l'expression de la problématique. Le système de catégories doit refléter les intentions de recherche, les questions de l'analyste et/ou correspondre aux caractéristiques des messages. Le système de catégorie retenu doit correspondre aux objectifs et hypothèses de la recherche.
<i>Homogénéité</i>	Une seule dimension doit présider à la construction des catégories. Elles doivent avoir un même niveau de généralité.
<i>Exhaustivité</i>	Tout le corpus pertinent doit se trouver enregistré dans la grille. Une catégorie « inclassables » peut être (le moins souvent possible) utilisée.
<i>Exclusivité</i> <i>Exclusion mutuelle</i>	Chaque unité du texte doit être classée dans une seule catégorie. Les catégories doivent être discriminantes.
<i>Objectivité</i> <i>Fidélité</i>	Plusieurs codeurs enregistreraient les unités du corpus dans les mêmes catégories. Si on est seul, il faut être en mesure de « justifier » les choix par une réflexion épistémologique ou la présentation d'indicateurs.
<i>Productivité</i>	Un ensemble de catégories est productif s'il apporte des résultats riches en indices d'inférences, en hypothèses nouvelles, en données fiables.

Figure 28 Les qualités fondamentales des catégories issues de l'étape de catégorisation dans l'analyse de contenu (Dany, 2016, p. 19)

La première étape consiste à vérifier si les entretiens sont recevables pour notre question de recherche à savoir « Pourquoi certains enseignants changent de pratiques pour aller dans la direction des six principes pédagogiques promues par l'OCDE ? ». Nous partons du postulat que certains enseignants changent de pratiques et c'est ce que nous vérifions en préliminaire. Nous avons donc un pré-thème sur les changements de pratiques afin de vérifier si les réponses sont positives ou non. Cette étape permet de valider les entretiens qui seront considérés pour l'analyse.

Pré-thème	Codes dans MAXQDA	Idées-clés
Existence de changements	0.0-chgt ou non	<ul style="list-style-type: none"> existence de nombreux changements, de peu ou aucun changement

Ensuite, nous établissons 7 catégories en adéquation avec nos hypothèses. Chaque catégorie se réfère aux contextes et concepts développés en chapitres 1 et 2. Nous revenons en détail sur chaque catégorie dans la suite afin d'évaluer le respect des qualités fondamentales de chacune d'entre elles.

Les 7 catégories définies pour l'analyse des données sont :

1. Les changements vers les 7 principes pédagogiques de l'OCDE
2. Les sources de formation
3. L'identité professionnelle
4. Les effets de contexte sur le développement professionnel
5. Les représentations des changements préconisés par les réformes
6. Les représentations des pratiques pédagogiques des autres pays
7. Les représentations de PISA et des recommandations internationales issues de PISA

Thèmes de la catégorie 1 : Les changements vers les 7 principes pédagogiques de l'OCDE

Nous cherchons à définir pourquoi certains enseignants changent de pratiques pour aller dans la direction promue par l'OCDE. Notre 1ère analyse est donc de définir dans nos enseignants interviewés ceux qui changent vers les 7 principes pédagogiques définis au chap. (*pertinence*). Pour cela nous analysons les pratiques pédagogiques des enseignants (*productivité*) et estimons s'ils rejoignent un des 7 principes. Les pratiques pédagogiques sont l'unique élément d'étude (*homogénéité*). La description des 7 principes pédagogiques donnés au Chapitre 2.1.3, définit le cadre dans lequel les pratiques pédagogiques sont à inclure ou non. Les codeurs se réfèrent à ce cadre qui est présenté en amont du codage. Il dispose de plus d'une fiche-résumé reliant chaque principe à une série de mots-clés afin de faciliter le travail des différents codeurs. Les mots-clés sont issus des 3 rapports de l'OCDE explicitant les principes ou de synonymes employés dans les programmes nationaux (ex : « respecter le bien-être » (OCDE) et « bienveillance » (MEN), nous ajoutons en mots-clés bien-être et bienveillance). Des connaissances préalables des pratiques pédagogiques en école élémentaire sont nécessaires afin d'être familier avec les notions derrière chaque mot-clé (*objectivité*).

La catégorie 1 Les changements vers les 7 principes pédagogiques de l'OCDE se constitue ainsi de 8 thèmes : les 7 principes pédagogiques de l'OCDE auquel nous ajoutons un thème « autres principes pédagogiques » afin d'être ouvert aux changements vers d'autres pratiques pédagogiques qui pourraient apparaître et qui ne seraient pas dans ces principes.

1. Mettre Les apprenants au centre
2. Encourager la nature sociale de l'apprentissage
3. Prendre en considération les 2 piliers de l'apprentissage : émotions et motivations
4. Reconnaître les différences individuelles
5. Etre exigeant et respecter le bien-être des apprenants (ou Tirer tous les élèves vers le haut)
6. Mettre en situation de réussite et privilégier l'évaluation formative
7. Construire des connexions horizontales.

Catégorie 1\thèmes	Codes dans MAXQDA	Mots-clés
Les changements vers les 7 principes pédagogiques de l'OCDE	1-7 principes péda	
<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants au centre 	1.1-élvs au centre	<ul style="list-style-type: none"> • Métacognition, apprendre à apprendre • Pédagogie active / manipulation • Pédagogie de situation-problème, situation de recherche • Pédagogie de projet • Inspiration Montessori
<ul style="list-style-type: none"> • La nature sociale de l'apprentissage 	1.2-app.social, coopération	<ul style="list-style-type: none"> • Socioconstructivisme • Travail de groupes, • Coopératif, méthodes coopératives, tutorat • Conseils de classe, débat, gestion démocratique de la classe • Inspiration pédagogie institutionnelle/ Freinet
<ul style="list-style-type: none"> • Les piliers de l'apprentissage : émotions et motivations 	1.3-émotions et motivations	<ul style="list-style-type: none"> • Travail sur émotions, empathie • Confiance, encouragement, valorisation • Donner du sens aux apprentissages • Susciter l'intérêt • Apprendre par le jeu • Utilisation de technique de méditation
<ul style="list-style-type: none"> • La reconnaissance des différences individuelles 	1.4-péda diff., personnalisée	<ul style="list-style-type: none"> • Pédagogie différenciée, • Autonomie, avancer à son rythme • Plans d'apprentissage individuels/ plan de travail • Groupe de niveau
<ul style="list-style-type: none"> • L'exigence et le respect du bien-être 	1.5-exigeance et bien-être	<ul style="list-style-type: none"> • Bien-être • Bienveillant et exigeant • Relation entre élèves /vivre ensemble • Rapport à l'enfant • Communication CNV, messages clairs, conflits, parole • Classe : beauté, classe flexible
<ul style="list-style-type: none"> • Des situations de réussite et une évaluation formative. 	1.6- évaluation formative	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation formative, retours, feedback, • Clarté, objectifs • Droit à l'erreur • Situation de réussite
<ul style="list-style-type: none"> • Les connexions horizontales 	1.7 connexion horiz et parents.	<ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinarité, • Monde réel, en-dehors de l'école, • Lien avec la communauté, avec les parents

Thèmes de la catégorie 2 : Les sources de formation

Afin de comprendre d'où viennent les idées, les motivations pour un changement de pratiques pédagogiques et comment les enseignants se forment, nous avons besoin d'étudier les sources de formation (*pertinence*). Les sources de formation sont au sens large car elles prennent en compte les sources d'informations. Nous utilisons pour cela le modèle de formation pour le développement professionnel des enseignants décrit par Bachy et al. (2010), où la partie sur le dispositif d'apprentissage se décompose en 3 actions : s'informer/motiver, puis interagir/activer pour arriver à produire et donc à la mise en place concrète des pratiques pédagogiques.

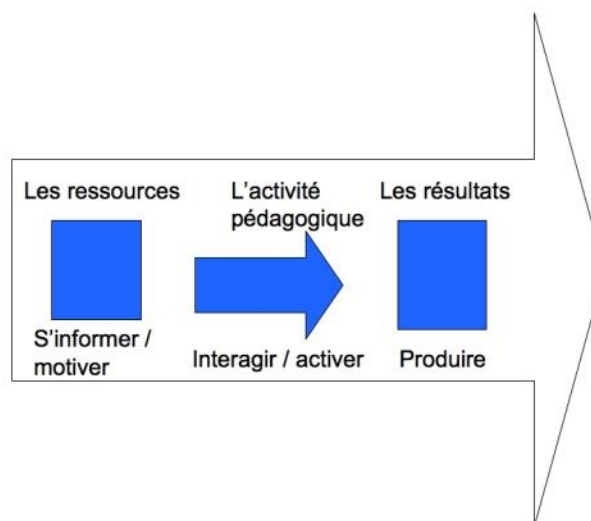


Figure 29 Le dispositif d'apprentissage et d'enseignement par Bachy et al. (Bachy et al., 2010)

Le cas de figure où un collègue parle d'une pratique pédagogique qu'il utilise est donc dans l'action s'informer/motiver, ce qui déclenche ensuite une recherche sur internet afin de se former plus spécifiquement à cette pratiques (activer).

Dans ce cas de figure, nous comptons que la formation a eu lieu à travers 2 sources : l'interaction sociale avec un collègue et une recherche interne, car sans l'une ou l'autre des actions, le changement vers la nouvelle pratique pédagogique n'aurait pas eu lieu (*productivité*). L'élément étudié est donc unique et représente les sources (*homogénéité*).

Afin de thématiser les différentes sources nous nous appuyons sur les travaux de Isabelle & al (2014). Les sources de formation formelle incluent la formation initiale de professeur des écoles (école normale, IUFM, ESPE ou INSPE) ainsi que les formations continues proposées par le MEN. Les formations continues se diversifient selon une large gamme de médias : ce sont par exemple pour l'Académie de Strasbourg : l'ensemble des formations et animations pédagogiques issues du plan national de formation (PNF) (Éduscol, 2019b, 2019c), du plan académique de formation, des plans départementaux du DSDEN du Bas-Rhin (Académie de Strasbourg, 2019b), et les animations pédagogiques proposés par la circonscription, ou par des organismes associés au MEN comme le réseau Canopé (Canopé, 2020) ou La Maison pour la science en Alsace (Maison pour la science, 2020) , elles sont en présentiel ou sur la plateforme M@gistère (Éduscol, 2019a).

Les sources de formation non formelle se différencient des sources de formation formelle par leur caractère non obligatoire, elles sont d'initiative personnelle mais dans le cadre de l'Education Nationale. Isabelle & al (2014) évoquent l'aide d'un supérieur (pour nous inspecteur de l'Education

nationale, ou un conseiller pédagogique) ou un spécialiste de l'Education nationale (un psychologue scolaire, un maître spécialisé) et tous les dispositifs de projets organisés par l'institut de formation (école normale, IUFM, ESPE) ou le MEN, qui inclut un réseau d'entraide entre enseignants, un groupe de soutien (ex : groupe pluriel), une communauté d'apprentissage professionnel, ou un groupe de développement professionnel (ex : groupe de travail pour liaison inter-degrés). Nous ajoutons reprendre des études, de passer un diplôme supplémentaire, une certification puisque ceux-ci rentrent dans le cadre du droit individuel à la formation ou d'un congé de formation professionnelle (CFP) (MEN, 2015) nécessitant l'accord de l'Education nationale. Cela inclut les formations et certifications dans le cadre d'une évolution de carrière tel que la certification dans le champ de l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (ASH) pour devenir enseignants spécialisés ou le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur (Éduscol, 2020).

Finalement, les sources de formation informelle relèvent de tout ce qui est du domaine du privé. Elles sont non obligatoires, d'initiative personnelle et non organisées par l'Education Nationale. Elles renvoient directement à l'hypothèse « du choix personnel », comme le choix d'une formation volontaire dans un cadre associatif ou privé : assister à des conférences, participer à des ateliers. Nous rentrons dans ce cas de figure, les formations effectuées au sein de mouvements pédagogiques tels que le mouvement Freinet ou à travers les syndicats. Elles incluent aussi apprendre sur le tas, par essais-erreurs, par l'expérience, expérience préalable dans une fonction connexe, discuter avec leurs pairs, notamment des enseignants plus expérimentés, des amis, faire appel à un réseau personnel pour trouver de l'aide. et les autoformations à travers des lectures (livres scientifiques, non scientifiques, manuels) ou faites en ligne (MOOC, lecture en ligne, réseaux sociaux, lecture de blog, recherche d'informations et de vidéos).

Catégorie 2\thèmes	Codes dans MAXQDA	idées-clés
Les sources de formation	2 sources de formation	
<ul style="list-style-type: none"> • Les sources de formation formelle 	2.1 Formel Fi et FC	<ul style="list-style-type: none"> • Formation initiale (licence de sciences de l'éducation, école normale, IUFM, ESPE) • Formation continue, animation pédagogique • Canopé / plateforme M@gistère 'dans le cadre de la formation continue obligatoire) • Les stages de formation
<ul style="list-style-type: none"> • Les sources de formation non formelle 	2.2 Non formel par IE CP études	<ul style="list-style-type: none"> • IEN / CPE • Groupe d'enseignants organisés par MEN ou ESPE : Groupes d'analyse de pratiques, projet intercycle, projet d'école • Reprise d'études ASH CAFIPMF
<ul style="list-style-type: none"> • Les sources de formation informelle 	2.3 Informel, perso	<ul style="list-style-type: none"> • Par expérience, sur le tas, • Par une formation/conférence/colloque privés ou associatifs • Par collègues (observation informelle, échange, maître-formateur, maitres spécialisés) • Par vie personnelle (engagement associatif, en tant que parent) • Par un mouvement pédagogique, ou un syndicat • Par livres/lectures (scientifiques, manuel, diverses) • Par gens hors Education Nationale (parents, famille, amis) • Par vidéos, documentaires, radio • Par internet (site enseignants, forum, réseau sociaux, MOOC, recherche en ligne)

Thèmes de la catégorie 3 : L'identité professionnelle

Nous avons vu au 0 que l'identité professionnelle avait un rôle primordial dans le développement professionnel (*pertinence, productivité*). Nous souhaitons étudier ce concept d'identité professionnelle pour cette catégorie (*homogénéité*).

Les 3 thèmes de cette catégorie se basent sur les descriptions de Volf (2017) qui abordent l'identité professionnelle sous 3 séries de variables (*objectivité*) décrite au chap .

4. Variables personnelles ou biographiques
5. Variables pédagogiques ou la culture pédagogique
6. Variables contextuelles générales ou variables sociohistoriques et professionnelles.

Catégorie 3\thèmes	Codes dans MAXQDA	idées-clés
L'identité professionnelle	3 ID. prof.	
<ul style="list-style-type: none"> Les variables personnelles ou biographiques 	3.1 - biographie, personnalité	<ul style="list-style-type: none"> enfance famille métier antérieur son propre parcours scolaire sa personnalité/ce qu'il aime
<ul style="list-style-type: none"> Les variables pédagogiques ou la culture pédagogique 	3.2 –croyances, valeurs	<ul style="list-style-type: none"> valeurs, croyances, idéologies liées au rôle de l'enseignant et à l'apprentissage (« <i>beliefs about learning and teaching</i> »)
<ul style="list-style-type: none"> les variables contextuelles générales ou variables sociohistoriques et professionnelles. 	3.3-tradition et profession	<ul style="list-style-type: none"> histoire de l'Education nationale profession de professeur des écoles en France tradition valorisation du métier

Thèmes de la catégorie 4 : Les effets de contexte sur le développement professionnel

Nous nous inspirons de Janner-Raimondi & Lescouarch (2013) qui dans une étude sur les représentations des enseignants sur le changement dans le champ scolaire français expliquent que :

Ces éléments doivent nous permettre d'identifier des indicateurs de changement : éléments facilitateurs mais aussi repérage de freins, voire, d'obstacles accessibles, notamment à travers les tensions entre les logiques d'action et les représentations des différents acteurs (sujets et collectifs) en relation à l'impact des contextes des écoles/ (Janner-Raimondi et al., 2013, p. 115).

Dans notre cas, les logiques d'action correspondent au changement vers de nouvelles pratiques pédagogiques et les catégories 5, 6 et 7 analysent les représentations des enseignants. Le lien entre les deux vient des indicateurs de changement (*pertinence*) Nous prenons donc ces indicateurs de changement (*homogénéité*) définis par Janner-Raimondi & Lescouarch (*objectivité*) comme thèmes, à savoir les éléments de contexte facilitateurs, et les freins ou obstacles aux changements de pratiques pédagogiques et donc au développement professionnel (*productivité*). Nous serons particulièrement attentifs aux éléments de contexte suivants (mais la liste n'est pas exhaustive et nous restons ouverte à d'autres éléments de contexte émergents) : la classe (nombre d'élèves, l'espace de la classe, sa constitution), le contexte de l'école (éducation prioritaire/bilingue, lien avec la communauté), l'équipe pédagogique (présence ou non de nombreux collègues, d'un directeur à temps plein, de personnes ressources) et le poste (poste fractionné, remplacement, années d'expérience).

Catégorie 4\thèmes	Codes dans MAXQDA	idées-clés
Les effets de contexte sur le développement professionnel	4 effets de contexte	
<ul style="list-style-type: none"> les éléments de contexte facilitateurs 	4.1 - facilitateurs	Entre autres à travers des éléments du contexte tels que : <ul style="list-style-type: none"> la classe (nombre d'élèves, l'espace de la classe, sa constitution), l'école (éducation prioritaire/bilingue, lien avec la communauté), l'équipe pédagogique (présence ou non de nombreux collègues, d'un directeur à temps plein, de personnes ressources) le poste (poste fractionné, remplacement, années d'expérience)
<ul style="list-style-type: none"> les freins ou les obstacles au changement 	4.2 –freins	

Thèmes de la catégorie 5 : Les représentations des changements préconisés par les réformes

Nous nous intéressons aux représentations des enseignants pour les trois catégories suivantes. La représentation est un terme aux multiples facettes suivant le domaine d'étude. Nous nous intéressons, plus particulièrement aux définitions données par la psychologie et la sociologie. Pour la psychologie, les représentations sont décrites comme « *Perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet.* »³⁹. En sociologie, ce sont plus particulièrement les notions de représentations sociales qui sont évoquées. La « représentation sociale » se définit au sein d'un groupe et non pas individuellement, comme « *une façon de voir localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos* » (Filisetti & Peyronie, 2007, § 18). Les représentations sociales des enseignants nous intéressent car elles permettent de mieux comprendre les comportements dans le « groupe » des professeurs des écoles, dans leur culture commune. Cependant, nous recueillerons ici, pour être plus précis, les perceptions et les représentations des enseignants. La différence entre la perception sociale et les représentations sociales se situe au niveau de la construction de la pensée, d'une manière individuelle ou collective. La perception sociale peut être définie comme « *un ensemble de processus par lesquels nous nous donnons une connaissance des autres et de nous-mêmes* » (Filisetti & Peyronie, 2007, § 17). La perception se réfère à « *la façon dont nous stockons, organisons et traitons [nos] connaissances* » (Filisetti & Peyronie, 2007, § 17). Finalement, la différence porte aussi sur l'objet de discussion.

De plus : « depuis toujours, la perception sociale porte sur des objets sociaux, c'est-à-dire principalement des personnes et des groupes » (Louvét & Rohmer, 2004, p. 59). En revanche, « si l'objet d'une représentation peut théoriquement être aussi bien humain, social, matériel ou idéal, en pratique cet objet concerne généralement un concept abstrait » (Filisetti & Peyronie, 2007, § 19).

³⁹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/repr%C3%A9sentation/68483>

La perception touche ainsi plus le ministre ou le ministère et les représentations des changements préconisés.

Dans un premier temps, nous souhaitons connaître leurs connaissances des réformes, c'est-à-dire, savoir s'ils effectuent le travail de mise à jour pour chaque nouvelle réforme. Nous nous basons ensuite sur les travaux de Janner-Raimondi & Lescouarch (2013) et de leur article « *Représentations du changement chez les enseignants dans le champ scolaire en France et accompagnement d'équipes d'écoles* » pour déterminer les quatre thèmes liés aux représentations des changements préconisés par les réformes (*objectivité, pertinence*) qui décrit les 3 points suivants : la représentation des réformes par les enseignants, les logiques d'action et les attitudes des enseignants face aux réformes, la perception du MEN dans un contexte de réformes (*productivité*). Chacun de ces 4 thèmes touche une action précise : la connaissance, la représentation d'un concept, les actions et la perception du MEN qui se réfère plutôt aux ressentis face à leur ministère dans ce contexte de réformes (*homogénéité*).

Les quatre thèmes sont donc :

1. la connaissance et les sources de connaissance des changements préconisés par les réformes
2. les représentations des réformes par les enseignants
3. les logiques d'action et les attitudes des enseignants face aux réformes
4. la perception du MEN dans un contexte de réformes (ressentis).

Dans le tableau, face à l'étendue des représentations possibles, nous décrivons plutôt sous la forme de questions auxquelles les réponses codées pourraient correspondre.

Catégorie 5\thèmes	Codes dans MAXQDA	description
Les représentations des changements préconisés par les réformes	5. réformes et MEN	
<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance et les sources de connaissance des changements préconisés par les réformes 	5.1 – sources et connaissances réformes	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'ils connaissent les changements induits par chaque réforme ? • Si oui, quelles sont les sources de leur mise à jour (par IEN, lecture des programmes ou de la lettre de rentrée, par les collègues...)
<ul style="list-style-type: none"> • Les représentations des réformes par les enseignants 	5.2 – représentation réformes	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont leurs représentations (négatives ou positives) sur les réformes en général ?? • Sur une réforme en particulier (2002, 2005 socle, 2008, 2012, 2015, 2018) ?
<ul style="list-style-type: none"> • Les logiques d'action et les attitudes des enseignants face aux réformes. 	5.3-logiques d'action réformes	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisent-ils plutôt des stratégies d'évitement, d'adaptation ou d'adhésion.

<ul style="list-style-type: none"> • La perception du MEN dans un contexte de réformes 	5.4-ressentis MEN	Quels ressentis ont-ils vis-à-vis du ministère <ul style="list-style-type: none"> • Face au changement ? • Face à l'accompagnement vers les changements ? • Face à la liberté pédagogique ?
---	-------------------	---

Thèmes des catégories 6 et 7 : Les représentations des pratiques pédagogiques des autres pays et les représentations de PISA et des recommandations internationales issues de PISA

Les catégories 6 et 7 ne disposent pas de littérature qui se rapprocherait de cette question vu qu'elles représentent réellement la partie innovante de cette thèse. Nous définissons ainsi les thèmes par analogie avec les thèmes définis en catégorie 5 pour deux autres objets d'études (*pertinence, productivité, homogénéité, objectivité*).

Les 3 thèmes de la catégorie 6 : Les représentations des pratiques pédagogiques des autres pays

1. la connaissance et les sources de connaissance des pratiques pédagogiques d'autres pays
2. la représentation des pratiques pédagogiques d'autres pays
3. les logiques d'action face aux pratiques pédagogiques d'autres pays

(Il n'y a pas lieu ici de faire le lien avec le MEN qui est replacé dans la catégorie sur PISA).

Catégorie 6\thèmes	Codes dans MAXQDA	idées-clés
Les représentations des pratiques pédagogiques d'autres systèmes éducatifs	6. P.P autres SEs	
<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance et les sources de connaissance des pratiques pédagogiques d'autres systèmes éducatifs 	6.1 – Sources et connaissances autres SEs	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'ils connaissent des pratiques pédagogiques utilisées dans d'autres pays ? • Si oui, quels pays ? par quelles sources : formelle, non formelle, informelle (ex : lecture, recherche personnelle, expérience à l'étranger, contact avec des enseignants étrangers) ?
<ul style="list-style-type: none"> • Les représentations des pratiques pédagogiques d'autres systèmes éducatifs 	6.2 –représentation autres SEs	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle description de ces pratiques pédagogiques et leurs représentations en font-ils ?
<ul style="list-style-type: none"> • Les logiques d'action face aux pratiques pédagogiques d'autres systèmes éducatifs 	6.3- logiques d'action autres SEs	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisent-ils comme inspiration, comme source de formation, ou au contraire comme contre-exemple, point de singularité... ?

Les 4 thèmes de la catégorie 7 : Les représentations sur PISA et les recommandations internationales issues de PISA

1. La connaissance et les sources de connaissance de PISA et des recommandations internationales faisant suite aux études PISA
2. Les représentations de PISA
3. Les logiques d'action face à PISA et les recommandations internationales issues de PISA
4. La perception du MEN par rapport à leurs réponses à PISA.

Catégorie 7\thèmes	Codes dans MAXQDA	description
Les représentations sur PISA et les recommandations internationales issues de PISA	7 PISA	
<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance et les sources de connaissance de PISA et des recommandations internationales faisant suite aux études PISA 	7.1 - sources et connaissances PISA	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'ils connaissent PISA ? • Si oui, par quelles sources : formelle, non formelle, informelle ?
<ul style="list-style-type: none"> • Les représentations de PISA 	7.2 –représentation PISA	<ul style="list-style-type: none"> • Ont-ils des représentations plutôt négatives ou positives de PISA ?
<ul style="list-style-type: none"> • Les logiques d'action face à PISA et les recommandations internationales issues de PISA. 	7.3-logique d'action PISA	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que leurs pratiques pédagogiques sont influencées par les recommandations de PISA ?
<ul style="list-style-type: none"> • La perception du MEN par rapport à leur réponse à PISA 	7.4- MEN et PISA	<ul style="list-style-type: none"> • Quels ressentis ont-ils vis-à-vis du ministère face à leurs actions vis-à-vis des résultats à PISA ?

Concordance des catégories (codées) et des hypothèses

Nous résumons par ce tableau de concordance entre les catégories sous leur forme codée et les hypothèses. Il apparaît que chaque hypothèse soit testée par l'enchevêtrement et la symbiose de 2 à 3 catégories.

	Hypothèse 1 Influence internationale	Hypothèse 2 Pas de liens logiques perçus	Hypothèse 3 Biais local	Hypothèse 4 Manière informelle
7 principes pédagogiques	X			
Sources de formation	X		X	X
ID. prof.				X
Effets de contexte			X	
Réformes et MEN		X		X
P.P autres pays				
PISA	X	X		

Tableau 4 La concordance entre les catégories (codées) et les hypothèses

Test sur entretiens exploratoires et changement

Les codes sont testés sur les trois entretiens exploratoires. Les catégories et les thèmes décrits ci-dessus ont été l'aboutissement d'un long cheminement sur les catégories sur 6 mois, menant à des allers-retours, des modifications, des changements d'articles de référence et la maturation du sujet par le chercheur. Nous nous retrouvons dans l'explicitation suivante de Paillé :

L'analyste ne devra jamais se sentir lié par un thème, un énoncé, une catégorie conceptualisante, ou quoi que ce soit d'autre. Il a toujours la possibilité de retourner au matériau même en vue de le réévaluer, le reconsidérer, le thématiser à nouveau. (Paillé et al., 2016, p. 259).

Cet aboutissement est donc suffisamment parachevé pour nécessiter peu de modifications suite aux tests sur les entretiens exploratoires. Nous noterons trois changements :

Le code 3.3-tradition et profession est modifié en 3.3 tradition, visions E.N. et P.E, afin d'affiner la description qui menait à des doutes sur les éléments à intégrer dans ce thème.

<ul style="list-style-type: none"> Les variables contextuelles générales ou variables sociohistoriques et professionnelles 	3.3-repr. sur système éducatif, tradition, métier dans société	<ul style="list-style-type: none"> représentation du système de l'Education nationale de manière générale (non liée aux changements dus aux réformes) poids ou non d'une tradition et description de cette éventuelle tradition représentation du métier dans la société (valorisation ou non du métier)
---	--	---

Les codes 5.2 –représentation réformes et 5.4 ressentis MEN ont fusionné car de nombreux verbatim se referaient en même temps aux deux points, ce qui excluait le principe d'homogénéité. Nous décidons de les étudier comme un ensemble.

Le traitement des 5 premiers entretiens suivra cette dernière catégorisation.

<ul style="list-style-type: none"> Les représentations des réformes et du MEN dans un contexte de réformes 	5.2 représentations réformes et MEN	<ul style="list-style-type: none"> Quelles sont leurs représentations face aux changements et aux logiques de changement par le MEN ? Quelles sont leurs représentations (négatives ou positives) sur les réformes en général ? Sur une réforme en particulier (2002, 2005 socle, 2008, 2012, 2015, 2018) ? Quels ressentis ont-ils vis-à-vis du ministère face à l'accompagnement vers les changements ? au moyen mis en place ? face à la liberté pédagogique et les réformes ?
---	-------------------------------------	---

Etape 2 : Traitement de 5 entretiens et double codage

Traitement des 5 premiers entretiens

Nous avons ajouté certains points qui d'après la littérature relève de ce principe pédagogique (Montessori et Freinet correspondent à plusieurs de ces points, nous avons choisi la caractéristique principale à savoir la manipulation et l'activité pour Montessori et la coopération pour Freinet et la pédagogie institutionnelle).

<ul style="list-style-type: none"> Les apprenants au centre 	1.2-elvs au centre	<ul style="list-style-type: none"> Inspiration Montessori (Viaud, 2008)
<ul style="list-style-type: none"> La nature sociale de l'apprentissage 	1.2-app.social, coopération	<ul style="list-style-type: none"> Inspiration pédagogie institutionnelle/ Freinet (Connac, 2017)
<ul style="list-style-type: none"> Les piliers de l'apprentissage : émotions et motivations 	1.3-emotions et motivations	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation de technique de méditation (Chiesa et al., 2011; Pasquier et Barbry, 2018)
<ul style="list-style-type: none"> L'exigence et le respect du bien-être 	1.5-exigeant et bien-être	<ul style="list-style-type: none"> Communication CNV, messages clairs, conflits, parole (Connac, 2017) Classe flexible (Barrett et al., 2013)
<ul style="list-style-type: none"> Les situations de réussite et l'évaluation formative 	1.6- évaluation formative	<ul style="list-style-type: none"> Droit à l'erreur (Reuter, 2013)
<ul style="list-style-type: none"> Les sources de formation non formelle 	2.2 –par IE CP stage étude	<ul style="list-style-type: none"> Projet intercycle/ d'école Observation autre classe en tant que M+
<ul style="list-style-type: none"> Les sources de formation informelle 	2.3-F. informelle, perso	<ul style="list-style-type: none"> 1er poste de maitre spécialisé

Le double codage

La faiblesse de l'analyse de contenu thématique repose sur le repérage du thème qui pourrait être sujet à une certaine subjectivité. Afin d'accroître la fidélité des résultats (la stabilité des résultats ne dépend pas d'un analyste) et leur validité (véracité des résultats) (Dany, 2016, p. 21), nous choisissons

d'effectuer un double codage. Une invitation est envoyée à l'ensemble du laboratoire afin de recruter des volontaires. 8 enseignants-chercheurs (5 doctorants, 2 maîtres de conférences et 1 professeur d'université) sont volontaires. Nous décidons de valider le codage des 5 premiers entretiens (de F01 à F05), dont les extraits comportant les citations codées sont fournis.

Les participants effectuent un premier codage individuel, fait en parallèle. Le contexte de la thèse est présenté et la grille d'analyse est fournie, explicitée et discutée entre le groupe au préalable. Ensuite, le codage de chaque entretien est comparé en binôme et avec le codage réalisé par le chercheur. Le codage est validé avec un accord à 66% (soit 2 sur 3 personnes), ce qui signifie que 4 situations sont envisageables :

Codage du binôme	Codage originale du chercheur	Validation du code d'origine
Codes identiques pour le binôme et identique à celui du chercheur		Validation
Codes différents entre le binôme	Un code identique à celui du chercheur	Validation
Codes identiques pour le binôme	Code différent de celui du chercheur	Invalidation et changement pour le code du binôme
Codes différents entre le binôme	Un code identique à celui du chercheur	Négociation à 3 (le binôme et le chercheur) Validation ou non suivant la négociation

Nous considérons le taux d'accord comme le nombre de fois où le double-codage a mené à une modification du code d'origine sur le nombre total de phrases à coder pour chaque entretien.

Cela représente l'ensemble des cas où il y avait un accord entre le binôme et un codage d'origine différent, et le cas de désaccord entre les 3 qui a mené à une modification (une fois sur deux seulement cela a mené à un changement).

Les résultats sont les suivants :

	entretiens	modifications	nombre total codage	taux d'accord
Binôme 1	F01	5	43	88%
Binôme 2	F02 & F04	3	22	86%
Binôme 3	F03	4	40	90%
Binôme 4	F05	5	24	79%
	TOTAL	17	129	87%

Au total sur l'ensemble des 129 phrases à coder, cela correspond à 17 modifications soit un taux d'accord de 87%. Nous élargissons donc ce résultat à l'ensemble des entretiens, ce qui signifie que les résultats sont reproductibles à 87%. Ce pourcentage permet d'assurer que la fidélité et la validité du processus d'analyse des données sont respectées.

Etape 3 et Etape 4 : Inférence et interprétation

Suite au double codage, l'ensemble des entretiens sont codés selon la grille d'analyse. Puis, nous retenons la méthodologie décrite par Bardin pour effectuer l'interprétation des données. Bardin (2016) décrit l'interprétation comme l'étape finale du processus d'analyse de contenu selon le modèle ci-dessous

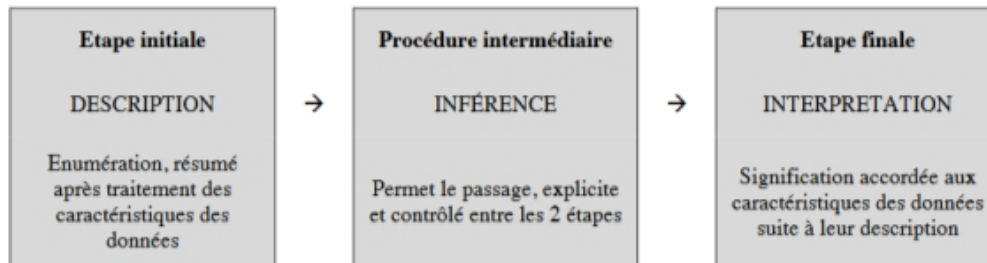
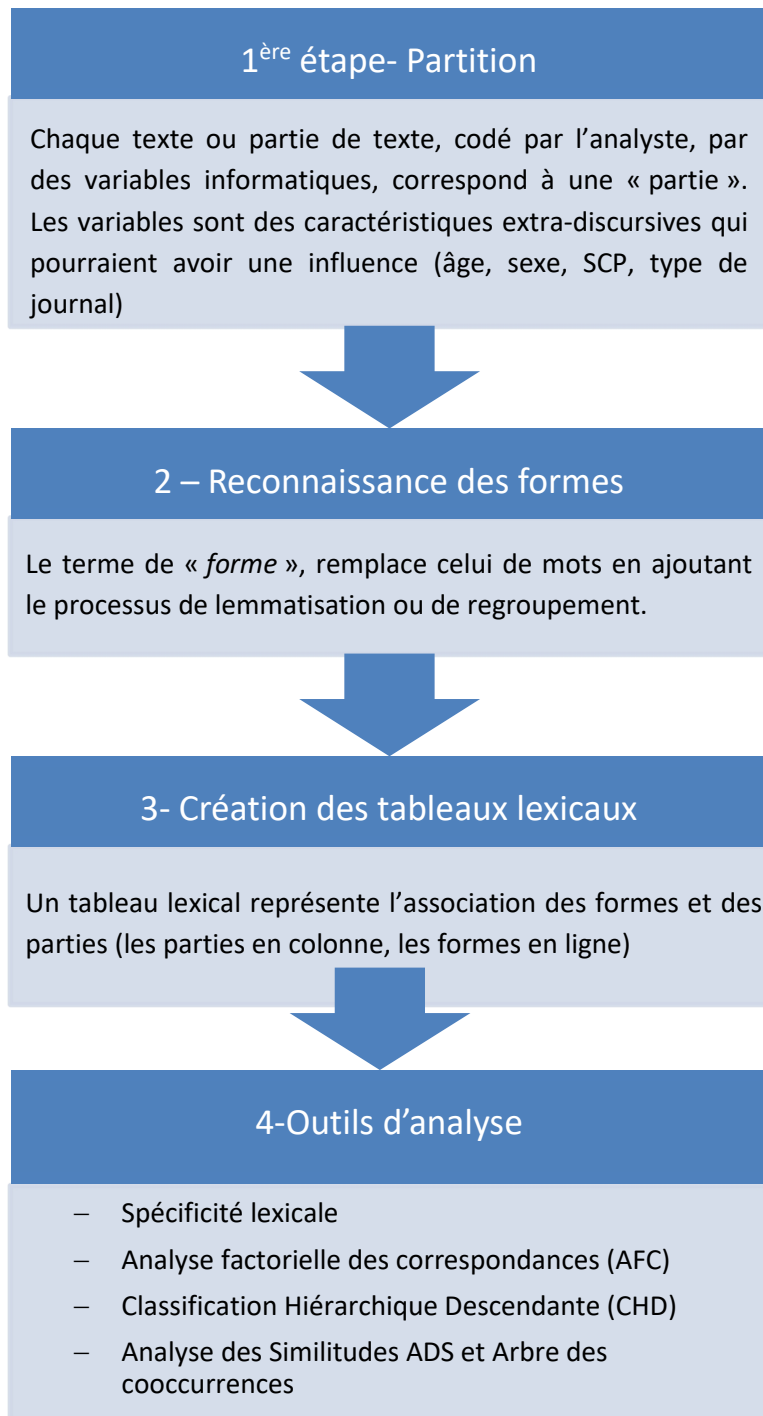


Figure 30 Le schéma du processus analytique de l'analyse de contenu (Bardin, 2016)

L'étape de description est faite à travers la description de chacune des réponses avec une mise en valeur des points en commun, des divergences et des absences.

L'étape d'inférence que Bardin décrit : le fait de « tirer une conséquence » est une « opération logique », qui consiste à justifier des propositions, correspondant à des phénomènes à partir de plusieurs preuves ou exemples fournis dans le corpus et qui sont mis en lien. L'inférence étant réalisée sur notre propre corpus de recherche, ce travail est unique.

L'étape d'interprétation est l'objectif de l'analyse de contenu. Dans notre cas, elle correspond à valider ou invalider les hypothèses que nous avons posées en s'appuyant sur l'étape d'inférence et de l'expliquer, lui donner un sens dans le cadre des connaissances scientifiques actuelles. (Bardin, 2016, p. 24).



1ère étape : la partition

La partition correspond à la description donnée à chaque texte de corpus sous la forme de variables informatiques. Par exemple, pour une étude sur les circulaires de rentrée entre 2002 et 2018, en amont de chaque circulaire, nous avons défini les 5 variables.

Les variables sont l'année de la circulaire : de 2002 à 2018, l'auteur de la circulaire qui peut ne pas être le ministre de l'Éducation nationale, le nom du ministre de l'Éducation nationale, le nom du président de la république à cette date et l'affiliation politique du président selon la répartition gauche, droite, centre. La façon de coder ces variables est illustrée ci-dessous dans 3 exemples :

**** *annee_2002 *auteur_gaudemar *ministre_LucFerry *president_chirac *politique_droite
 **** *annee_2017 *auteur_Vallaud *ministre_Vallaud *president_hollande *politique_gauche
 **** *annee_2018 *auteur_Blanquer *ministre_Blanquer *president_Macron *politique_centre

Chaque texte délimité par ces variables correspond à une « partie ». Nous pouvons étudier les formes à travers chaque variable comme par exemple l'analyse de fréquence des formes à travers les années ou selon les ministres.

2e étape : la reconnaissance des formes

Le terme de « forme », remplace celui de mots en ajoutant le processus de lemmatisation. « Reconnaître les chaînes de caractères communes : deux formes se succédant dans un index alphabétique sont potentiellement liées par une racine commune. » Cours Marty. Par exemple « jeune et jeunes correspondent à la même forme « jeune+ ».

De même, les formes peuvent correspondre à des regroupements prédéfinis tels que : « bien sûr », ou « sécurité sociale ».

3e étape : Création des tableaux lexicaux

Tableau lexical formes * parties

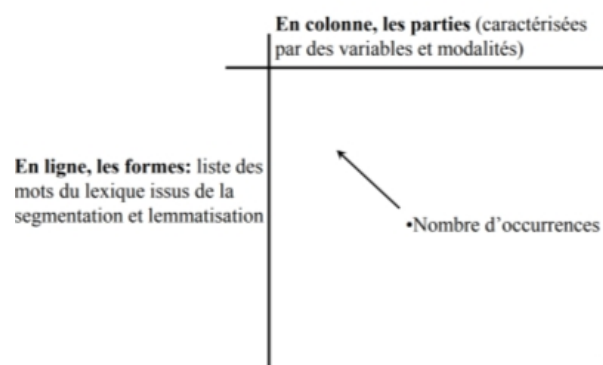


Figure 32 Un tableau lexical. Les formes sont indiquées en ligne et les parties en colonne

Pour chaque ligne ou forme, le nombre d'occurrences (ou fréquence) est par exemple donné.

Nous décrivons les outils d'analyse proposés par IRAMUTEQ dans la partie suivante.

b) Les outils d'analyse proposés par IRAMUTEQ

Etude de la spécificité lexicale

Elle donne une notion de la fréquence relative dans chaque partie selon une variable spécifique. Pour une variable demandée, la spécificité lexicale fournit une fréquence relative sous la forme d'une valeur correspondant soit à la valeur du χ^2 (chi2) soit à la valeur de la loi hypergéométrique. Nous utilisons préférentiellement la valeur du chi2 (voir le principe du chi2⁴⁰).

⁴⁰ Le Principe du khi2 : Supposons un cas concret d'une enquête sur la parité dans le milieu professionnel, 50 femmes et 50 hommes sont interrogés s'ils pensent que oui ou non il y a la nécessité d'une parité sur le milieu professionnel. Nous posons que l'hypothèse nulle est le cas d'une répartition équilibrée, à savoir que 25 hommes pensent que oui et 25 hommes non, que 25 femmes pensent que oui et 25 femmes non. Dans ce cas, il n'y a pas de lien entre la variable « sexe » et la réponse.

Si 35 hommes répondent oui et 15 hommes non, il y a un déséquilibre. Le calcul du khi2 permet de savoir si ce déséquilibre est statistiquement significatif ou dû au hasard, Il compare 35 (hommes) au 25 (effectif théorique idéal). Si la probabilité associée au khi2 est supérieure à 95%, il y a une chance significative que la variable est un effet, à partir de 99%, la chance est très significative, entre 90% et 95% l'effet est marginalement significatif. Le calcul du khi 2 pourvoit une valeur relative et non absolue.

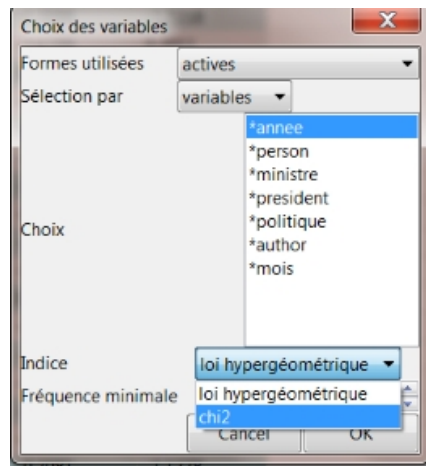


Figure 33 Deux tests de statistiques sont proposés dans IRAMUTEQ : le test du χ^2 (chi2) ou la loi hypergéométrique

Mais dans les deux cas (chi2 ou loi hypergéométrique), la valeur est relative et non absolue et nous donnerons la même information en termes de suremploi ou sous-emploi des formes (voir tableau ..) En effet, ces valeurs permettent d'analyser si une forme est utilisée de manière plus importante (sur-employée) ou moins importante (sous-employée) par rapport à l'ensemble des textes. Plus la valeur est élevée (en valeur absolue), plus la forme est spécifique à la variable interrogée (dans la figure 1, jeune est spécifique à la circulaire année-2015). Une valeur positive signifie que le mot est plus cité par ce groupe que par les autres, une valeur négative signifie que le mot est moins cité par ce groupe que par les autres. (IRAMUTEQ, 2015).

Deux exemples sont donnés ci-dessous, le premier sous la forme d'un tableau de la spécificité lexicale de formes avec les valeurs de chi2 et un deuxième sous sa forme graphique. Nous restreignons les formes à celles utilisées plus de 10 fois dans chaque texte.

Spécificité lexicale par calcul du chi2				Spécificité lexicale par calcul de la loi hypergéométrique			
formes	*annee_2...	*annee_2016	*annee_2017	formes	*annee_2015	*annee_2016	*annee_2017
former	3	-1	-1	encourager	2.2474	-0.6464	-1.1658
encourager	3	-1	-2	métier	2.1651	-2.056	-0.2832
monde	3	-3	1	départemental	2.1651	-1.1123	-0.6641
semaine	3	-1	-1	matière	2.0313	-0.3098	-1.7218
réussite	2	-1	-1	monde	1.9389	-2.6299	0.3911
sein	2	-1	-1	garantir	1.9273	0.2336	-2.2586
politique	2	-2	1	former	1.9273	-0.7134	-0.815
reconnaître	2	-2	1	mobiliser	1.9034	-0.2714	-1.7483
individuel	2	-1	-1	connaître	1.7794	-1.7153	-0.2527
grand	2	-1	-1	jeune	1.7132	-1.4975	-0.306
organiser	2	-1	-1	important	1.6611	-0.2415	-1.5471
mission	2	-2	-1	mission	1.612	-1.231	-0.3642
important	2	-1	-2	académie	1.612	-0.9495	-0.5107
répondre	2	-2	-1	orientation	1.6075	0.3186	-1.7299
orientation	2	1	-2	diversifier	1.5638	-0.2572	-1.3946
mathématique	2	-2	-1	reconnaître	1.5425	-1.8947	0.2538
académie	2	-1	-1	répondre	1.5186	-1.4806	-0.2435
égalité	2	-1	-1	mathématique	1.5023	-1.1314	-0.3426
connaître	2	-2	-1	expérience	1.4386	-0.5694	-0.6666
expérience	2	-1	-1				

Tableau 5 La différence obtenue pour le calcul de la spécificité lexicale selon un calcul par test du chi2 ou selon la loi hypergéométrique. La spécificité lexicale de formes est calculée pour trois circulaires de rentrée (2015, 2016, 2017). En colonne, l'ensemble des formes les plus fréquentes dans les 3 circulaires et en ligne, la variable année.

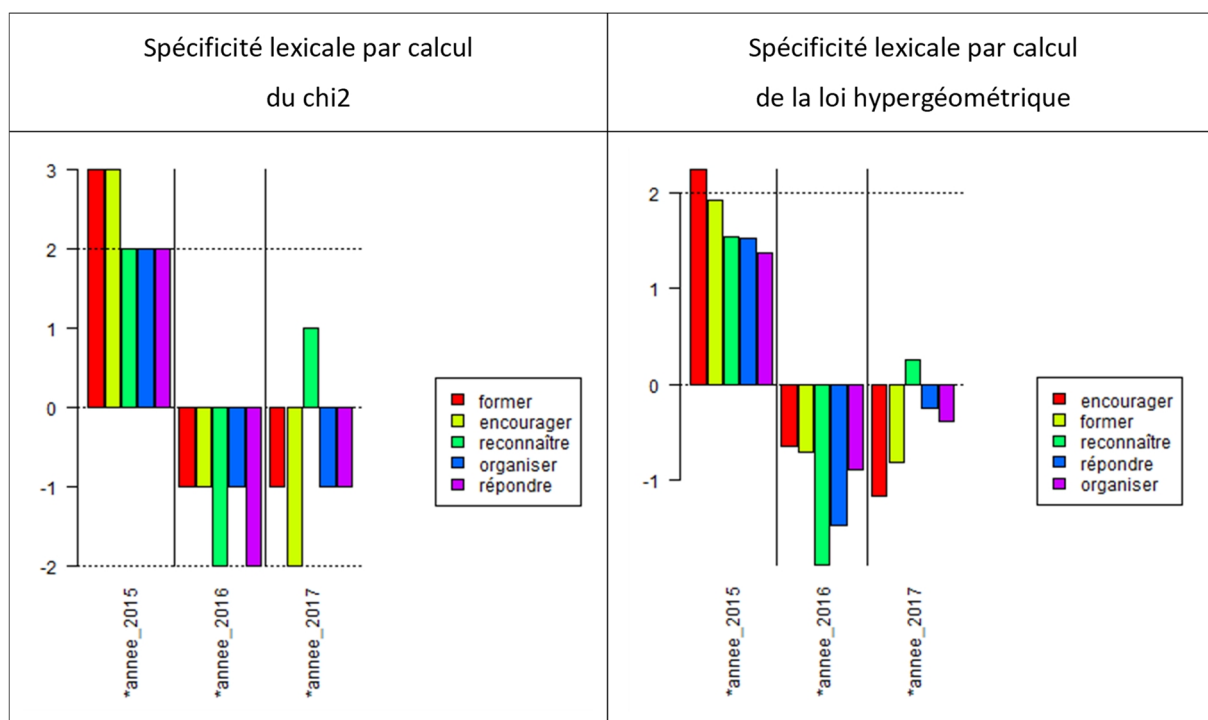


Figure 34 Sous une forme graphique, la différence obtenue pour le calcul de la spécificité lexicale selon un calcul par test du chi2 ou selon la loi hypergéométrique.

Analyse factorielle des correspondances (AFC)

L'analyse factorielle des correspondances se présente sous la forme d'un tableau de contingence qui indique la dépendance ou la liaison entre deux formes selon une variable.

Le tableau est ensuite traduit sous la forme d'un graphique. L'axe des ordonnées et des abscisses sont appelées facteur 1 et facteur 2. Ils n'ont une signification que relative, ils permettent de cartographier les espaces lexicaux ou la distribution du vocabulaire utilisé. En effet, l'élément le plus important est la distance entre 2 formes car elle représente la proximité lexicale relative, elle permet de visualiser si les formes sont en cooccurrence (présence simultanée des deux formes un même segment) ou en répulsion (les deux formes sont dans des segments éloignés).

De surcroit, plus les formes sont au centre du graphique, plus elles sont communes aux différentes parties, plus elles sont éloignées plus elles ont une identité lexicale spécifique.

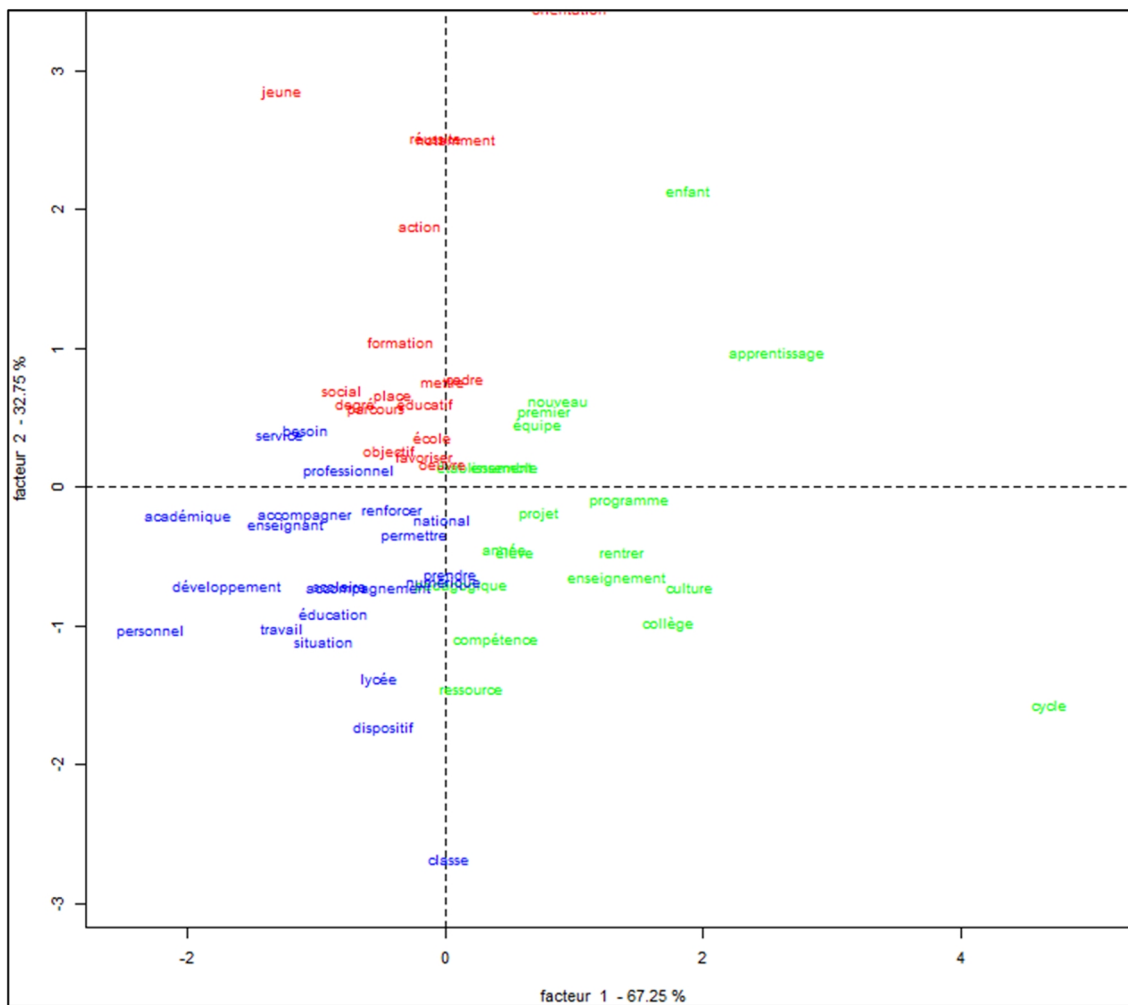


Figure 35 Un exemple d'Analyse factorielle des correspondances. Les couleurs représentent une variable (ici l'Année 2015 en rouge, 2016 en bleu et 2017 en vert). Plus deux formes sont éloignées, plus les formes sont éloignées dans le discours. La forme « cycle » (en vert) n'est quasiment jamais accolée à la forme « enfant » (en vert) tandis que « situation » et « travail » sont souvent associés (en bleu). National (bleu) projet (vert) ou école (rouge) sont des formes qui sont communes aux 3 circulaires (proximité du centre) tandis que la forme « jeune » apparaît plus spécifique dans la circulaire de 2015, elle fait partie de l'identité lexicale spécifique de la circulaire de 2015, et « cycle » à la circulaire de 2017

La classification hiérarchique descendante (CHD) ou méthode de classification de Reinert

« Iramuteq reproduit la méthode de classification décrite par Reinert (1983, 1991) (Classification Hiérarchique Descendante sur un tableau croisant les formes pleines et des segments de texte) ; » (IRaMuTeQ, 2020). La méthode de classification décrite par Reinert est celle développée dans le logiciel Alceste.

Cette méthode de classification est décrite dans la présentation du logiciel Alceste en ces termes :

Alceste, à partir d'un corpus, effectue une première analyse détaillée de son vocabulaire, et constitue le dictionnaire des mots ainsi que de leur racine, avec leur fréquence. Ensuite, par fractionnements successifs, il découpe le texte en segments homogènes contenant un nombre suffisant de mots, et procède alors à une classification de ces segments en repérant les oppositions les plus fortes.

Cette méthode permet d'extraire des classes de sens, constituées par les mots et les phrases les plus significatifs, les classes obtenues représentent les idées et les thèmes dominants du corpus. L'ensemble des résultats est trié selon leur pertinence, et donne lieu à des représentations graphiques et des rapports d'analyse. (Alceste, 2020).

Le corpus fait de multiples textes, subit des processus de bipartition successive (Figure 36) jusqu'à un nombre de classe prédéfini ou un seuil d'inertie. Ils sont représentés sous la forme de dendrogramme (figure)

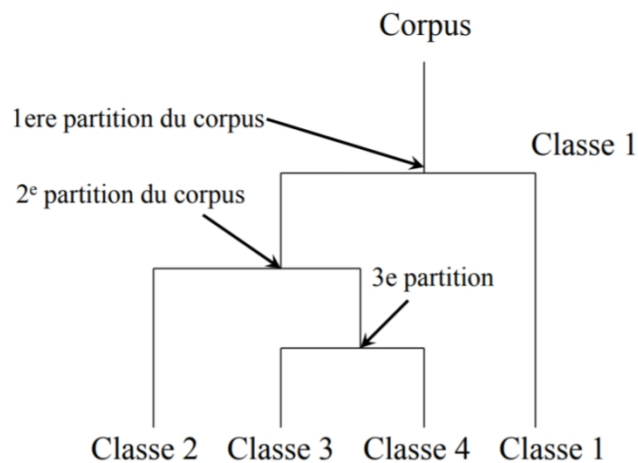


Figure 36 Le processus de bipartition successive lors de la classification de Reinert

La bipartition est effectuée en scindant le corpus en segments correspondant à un nombre de mots (nous pouvons le paramétrer pour être de 20 à 60 mots approximatifs, sachant que le segment s'arrête en fin de phrase).

Pour faire ça, il faut un tableau lexical. Mes parties sont des segments de texte (Alceste dit unités de contexte). Il fait à peu près 40 mots et il coupe (en fin de phrase). On peut paramétrer à 20 ou 60 mots. Un tableau lexical est réalisé avec en abscisse les segments et en ordonnée les formes. La bipartition est effectuée suivant la présence, la fréquence ou l'absence des formes dans chaque segment. La classe fait ressortir un thème par une liste de formes cooccurrentes et un pourcentage de cette classe dans le corpus.

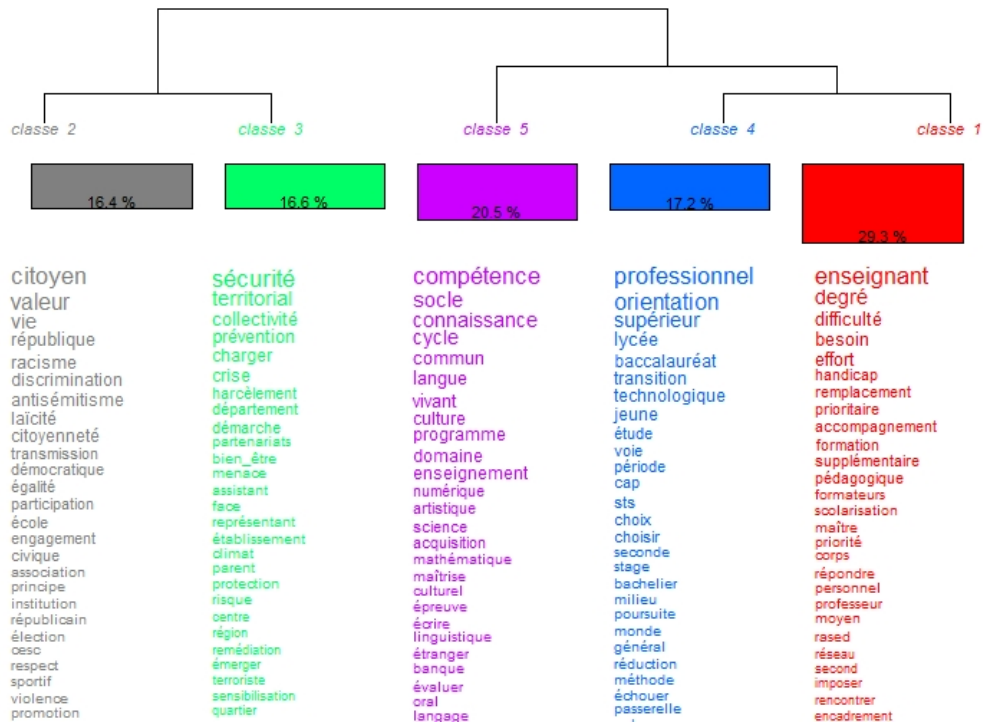


Figure 37 Un dendrogramme suite à une classification hiérarchique descendante (CHD ou de Reinert). Les 3 circulaires étudiées globalement sont découpées en 5 classes que nous nommons : valeur citoyenne, contexte extérieur, socle de compétences et de connaissance, orientation professionnelle, enseignant. Ils définissent ainsi les 5 grands thèmes portés par les 3 circulaires.

Suite à une classification hiérarchique descendante, il est possible de réaliser une analyse factorielle des correspondances AFC mais les couleurs représentent cette fois les classes. Cette représentation permet de visualiser si les classes sont étanches ou intriquées. (Marty, 2017).

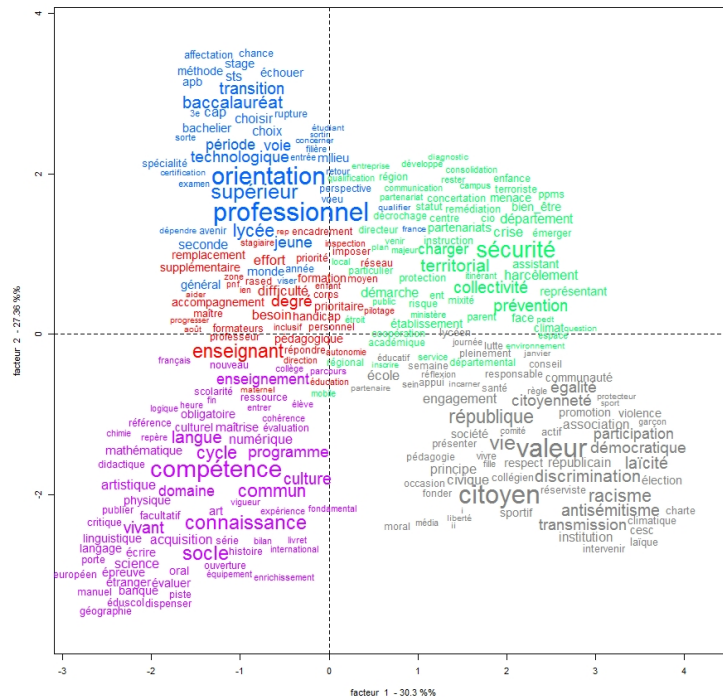


Figure 38 L'Analyse factorielle des correspondances sur les 5 classes définies en Figure 37. La classe enseignant est intriquée dans celle d'orientation professionnelle et dans une moindre mesure contexte extérieur et socle de compétences et de connaissance.

L'analyse des similitudes ADS et sa visualisation en arbre de cooccurrences

L'analyse des similitudes permet la création d'un arbre de cooccurrences qui relie entre eux les formes utilisées dans les mêmes segments dans l'ensemble du corpus. Cela donne lieu au lien interne du discours en mots-clés. Nous pouvons définir le nombre de formes à prendre en compte (seul à 50 formes les plus fréquentes par exemple). La taille des caractères représente la fréquence et la longueur du lien entre deux formes la distance de cooccurrence.

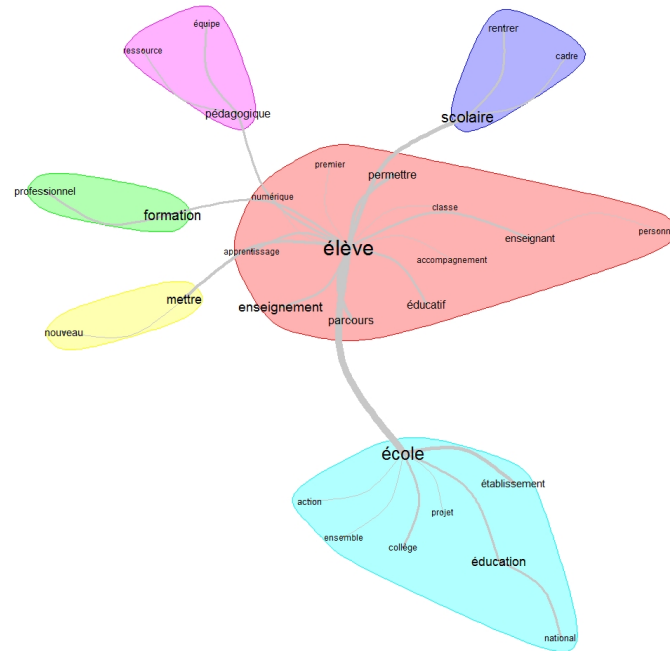


Figure 39 La visualisation sous la forme d'un arbre de cooccurrences de l'analyse des similitudes (ADS). L'exemple des 30 formes les plus fréquentes et leurs cooccurrences dans les trois circulaires de rentrée de 2015, 2016 et 2017.

Nuage de mots

Le nuage de mots est une représentation classique des statistiques lexicales. Il permet de visualiser la fréquence des mots. Un seuil est à définir en termes de fréquence (plus de 10 présences) ou de nombres de formes (100 formes maximum).

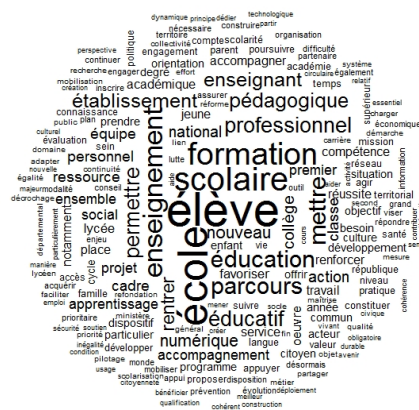


Figure 40 Le nuage des 50 mots les plus fréquents dans les trois circulaires de rentrée de 2015, 2016 et 2017. Elève et école sont les plus apparents.

TROISIEME PARTIE : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION

Chapitre 5. LES INFLUENCES ET LES SOURCES DE FORMATION VERS LES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES

“So when we look at reforming education and transforming it, it isn't like cloning a system. It's about customizing to your circumstances and personalizing education to the people you're actually teaching. And doing that, I think, is the answer to the future because it's not about scaling a new solution; it's about creating a movement in education in which people develop their own solutions, but with external support based on a personalized curriculum.”

Sir Ken Robinson

Ce chapitre détaille les résultats de notre étude. Dans une première partie, nous revenons sur les 7 catégories définies lors de l'analyse thématique et nous étudions les points saillants pour chaque catégorie. La deuxième partie présente le cas particulier de l'École européenne et tire des conclusions par rapport à la spécificité de cette école. La troisième partie permet un retour sur nos quatre hypothèses de départ ainsi que leur validation ou invalidation.

Nous concluons ce chapitre par une proposition de réponse à notre question de recherche « Pourquoi et comment certains enseignants changent de pratiques pour aller dans le sens des 7 principes pédagogiques de l'OCDE, qui promeuvent le développement des compétences sociales et émotionnelles ? ».

1. GENERALITES

La population étudiée consiste en 30 professeurs des écoles. Elle se décompose en 4 hommes et 26 femmes, 23 ont des cycles 2, 8 ont des cycles 3 (il y a 2 cas de classe mixte CE2-CM1, dans le logiciel, la variable cycle 2 est attribuée à ces 2 cas) et un enseignant ZIL (remplaçant en zones d'intervention localisées dépendant d'une circonscription). 11 professeurs des écoles ont des classes à double niveau. 7 professeurs des écoles enseignent en école bilingue et 3 de celles-ci enseignent en allemand. La répartition par type d'école est de 11 enseignants en école sans spécificités, 10 en REP+, 4 en REP, 2 en RPI, 2 en milieu favorisé et l'école européenne qui est un cas particulier (Figure 41).

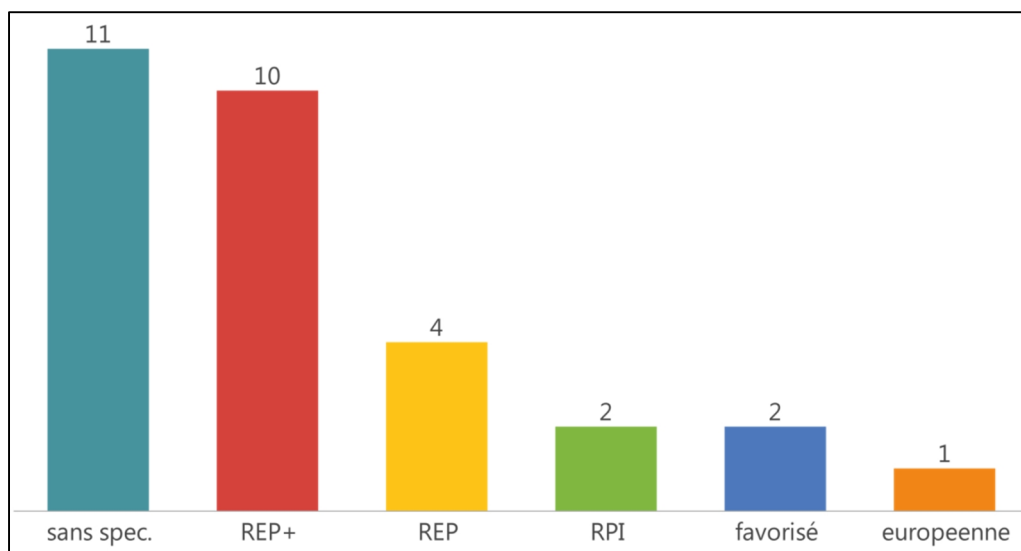


Figure 41 Répartition des 30 enseignants interviewés selon le type d'école

Au niveau individuel, la population se répartit entre les âges de 30 et 62 ans, avec une moyenne de 42 ans et un écart-type de 7 ans. Nous avons classé les enseignants en 3 groupes d'âge : les 30 à 38 ans, c'est-à-dire ceux nés après 1980 et qui correspondent aux digital natives, les 39 à 53 ans nés entre 1965 et 1979 (les générations X) et les plus de 54 ans. Il y a 10 enseignants dans le groupe de digital natives, le groupe de la génération X est le plus nombreux avec 17 enseignants et il y a 3 personnes dans le dernier groupe (Figure 42).

Il y a 4 PMF, 1 directrice d'école et au niveau de l'ancienneté, nous décomposons aussi en 3 groupes, les moins de 10 ans d'expérience (et plus de 5 ans par critère d'admission), les 11 à 20 ans d'expérience et les très expérimentés avec plus de 21 ans d'expérience. La répartition correspond successivement à 11 personnes dans le 1^{er} groupe, 14 dans le 2^{ème} et 5 dans le dernier groupe. En moyenne, les professeurs des écoles ont 15 années d'ancienneté de 5 ans à 33 ans. Il y a de plus 4 professeurs des écoles maîtres-formateurs dont 3 dans le groupe des enseignants les plus expérimentés (Figure 43).

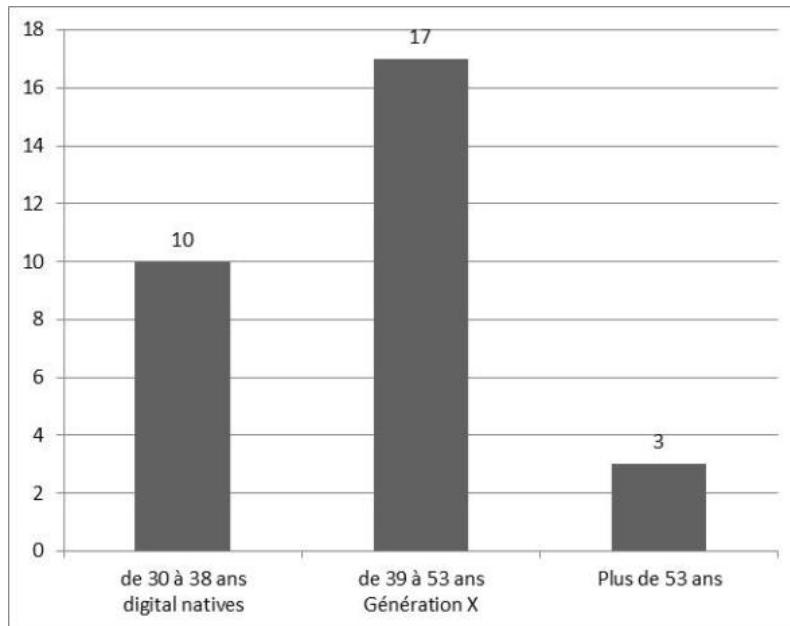


Figure 42 Répartition des 30 enseignants interviewés selon l'âge

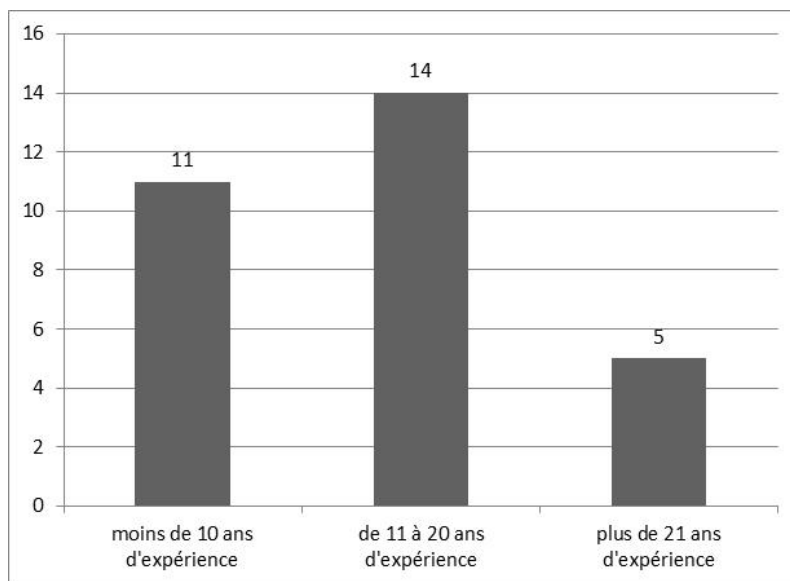


Figure 43 Répartition des 30 enseignants interviewés selon les années d'expérience

La formation initiale a été effectuée pour la grande majorité (25 personnes) à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres à partir de 1990), 2 en école normale primaire (avant 1990) et 2 à l'ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation à partir de 2013), le dernier cas de figure est en concours libre en formation autodidacte.

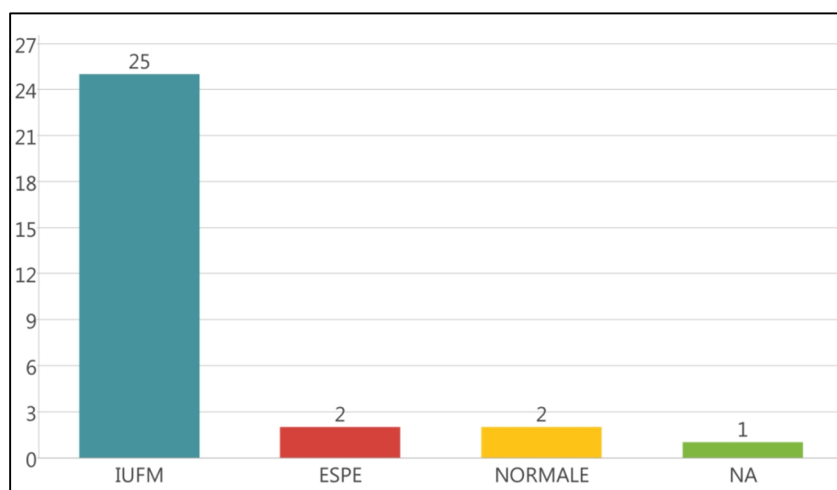


Figure 44 Répartition des 30 enseignants interviewés selon l'institut de formation

Un tableau résumant l'ensemble des caractéristiques des 30 enseignants est fourni ci-dessous (Tableau 6).

Afin de faciliter la mémorisation et la visualisation (sexe et groupe d'âge), nous avons créé des prénoms fictifs pour chaque enseignant. Le nom du fichier utilisé pour l'entretien est indiqué en référence, il reprend les caractéristiques principales de l'enseignant sous la forme :

- FXX, F pour final et XX pour le rang de l'entretien
- prénom fictif
- âge en années
- ancienneté
- le.s niveau.x –type d'école (N pour sans spécificité, REP+, REP ou RPI, F pour favorisé)
- B pour bilingue
- E2, E8 ou E23 si les écoles font partie des 3 clusters et EE pour l'école européenne
- All si le professeur des écoles enseigne en Allemand
- MF pour Maître-formateur
- Dir. pour directeur
- L'école est indiquée par un numéro (Num. de l'école) et nous pouvons observer 3 clusters en école 2, école 8 et école 23 (en gras dans le tableau).

Prénom*	Nom de l'entretien	Sexe	Age	ancienneté	type-école	Num. de l'école
Julien	F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2	H	35	10	RPI	1
Emilie	F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2	F	32	6	REP+	2
Aurélie	F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+	F	36	11	REP+	3
Nathalie	F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2	F	48	18	REP+	2
Sylvie	F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF	F	46	23	REP+	2
Steph	F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF	F	42	18	REP+	2
Sophie	F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2	F	47	10	REP+	2
Marie	F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8	F	42	13	REP	8
Christophe	F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI	H	44	20	RPI	9
Caroline	F10_Caroline_36ans_10_CP/CE1	F	36	10	sans spec.	10
Sandra	F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All	F	42	6	sans spec.	11
Cathy	F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N	F	48	24	sans spec.	12
Elodie	F13_Elodie_34ans_8_CE2/CM1_F_B_All	F	34	8	favorisé	13
Jérôme	F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8	H	44	18	REP	8
Karine	F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2	F	43	14	REP+	2
Marion	F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2	F	30	5	REP+	2
Corinne	F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8	F	49	10	REP	8
Amandine	F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2	F	33	8	REP+	2
Brigitte	F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir	F	55	33	sans spec.	19
David	F20_David_37ans_14_ZIL_N	H	37	14	ZIL	20
Françoise	F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF	F	57	30	REP+	21
Virginie	F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF	F	41	18	favorisé	22
Isabelle	F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23	F	43	18	sans spec.	23
Magali	F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23	F	35	7	sans spec.	23
Laetitia	F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23	F	38	15	sans spec.	23
Monique	F26_Monique_62ans_21_CE1_N_B_E23	F	62	21	sans spec.	23
Valérie	F27_Valerie_47ans_17_CE1_N	F	47	17	sans spec.	27
Anne	F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23	F	44	5	sans spec.	23
Audrey	F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP	F	41	16	REP	29
Séverine	F30_Severine_40ans_15_CP_EE	F	40	15	européenne	30

* prénom fictif

Tableau 6 Les caractéristiques des 30 enseignants interviewés. Les prénoms sont fictifs.

2. RESULTATS DE L'ANALYSE THEMATIQUE

Les études portent sur les 29 entretiens. Le 30^{ème} entretien correspondant à l'école européenne est vu séparément en Chapitre 5.3.

2.1 PRE-CATEGORISATION : LES CHANGEMENTS DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES.

a) 27 entretiens validés

Sur 29 entretiens, 26 font état d'un changement. 1 enseignante ne répond pas vraiment à la question mais ses réponses vont dans le sens d'un changement, ce qui amène à un total de 27 enseignants sur 29 qui disent avoir changé.

Pour certains, les changements sont une évidence « *Alors forcément oui ! Par rapport à la première année où on découvre le métier, les outils, les programmes.* » (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2) ; « *Alors forcément les pratiques changent* » (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2) ; « *Oui, oui, bien sûr. Alors bon, elles ont forcément changé parce que déjà enfin par rapport à ce qu'on apprend entre guillemets à... l'IUFM* » (F20_David_37ans_14_ZIL_N).

Les changements peuvent être constants « *ces pratiques je peux dire qu'elles sont en constant changement.* » (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI) ou très importantes « *Ah ouais ! [rires]. Oui, oui, quand je repense à mes premiers CP je me dis « ouh là là, les pauvres ».* » (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Certains évoquent dès cette 1^{ère} question une source ou un point de changement : « *Elles ont changé euh oui, elles ont changé euh par rapport aux... rencontres que j'ai faites, par rapport au travail d'équipe qu'on a... qu'on a fait.* » (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8) ; « *oui, alors elles ont changé parce que je suis de moins en moins frontale.* » (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir.).

Enfin, un dernier groupe évoque une évolution qui vient avec l'expérience, avec le contexte de classe :

Alors oui elles évoluent. Bon déjà on affine ce qu'on a fait en classe avec les enfants au fur et à mesure. On ne refait pas... alors il y a des choses qu'on refait mais il y a des choses quand on se rend compte que ça marche pas, on réajuste... (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

Ouais, ouais, les pratiques, elles évoluent avec la classe qu'on a et de la difficulté qu'on a à gérer. Alors il y a les pratiques de gestion de classe et ensuite les pratiques pédagogiques pour apprendre des choses (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Mais, ces évolutions peuvent cependant avoir gardé une ligne commune depuis le départ :

Oui... alors euh... elles étaient à construire au tout début et... oui y a des choses que j'ai changées mais y a quand même des choses que j'ai gardées depuis le début. (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

Elles ont évolué et en même temps, je peux dire qu'il y a quand même des points sur lesquels je suis restée ferme et en accord avec des valeurs (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

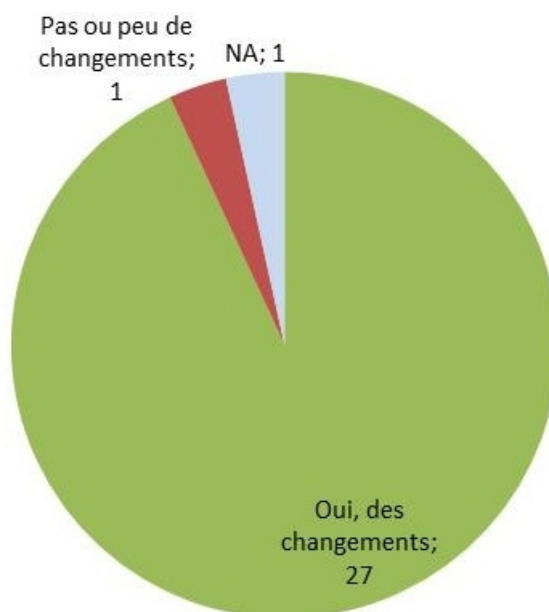
Ouais... elles ont dû beaucoup changer mais c'est marrant, je ne vois pas vraiment une rupture, je ne pourrais pas dire qu'il y a un avant et un après. (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

Nous évoquerons les 2 exclusions qui n'ont pas ou peu parlé de changements. Elodie (F13_Elodie_34ans_8_CE2/CM1_F_B_All) est la seule à répondre à la question « est-ce que vos pratiques pédagogiques ont changé ? » par une tournure négative « pas trop », « pas énormément » :

Pas trop parce que dès le départ... elles se sont améliorées j'ai envie de dire, mais dès le départ, l'enseignement bilingue est quand même spécifique donc les connaissances que j'avais au départ, je les ai affinées au fur et à mesure, je les ai performées, améliorées avec le temps mais elles ont pas énormément changé. (Elodie_34ans_8_CE2/CM1_F_B_All).

Nous excluons son cas et ne la plaçons pas avec le groupe qui évoque une évolution de leurs pratiques pédagogiques car sa réponse est en contraste avec les affirmations des autres enseignants par une tournure négative. Elle sous-entend l'utilisation de l'ensemble de pratiques pédagogiques depuis son départ qui se sont uniquement affinées.

Quant à Monique (F26_Monique_62ans_21_CE1_N_B_E23) enseignante au parcours très varié (21 ans comme assistante sociale avant l'enseignement), elle n'évoque pas de changement mais l'utilisation des possibilités offertes à chacun de ses postes.



Notre question de recherche étant sur les raisons et les moyens des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants, nous ne considérons pas ces 2 cas (Elodie et Monique). Dans l'étude des thèmes nous étudions les 27 cas restants.

b) Le cas particulier des 2 exclusions

Le cas d'Elodie

Elodie a 34 ans, elle enseigne depuis 8 ans en école bilingue dans un milieu qu'elle juge plutôt favorisé. Elle a une classe mixte de CE2/CM1. Elle parle couramment allemand et est issue elle-même d'un parcours bilingue en section internationale. Elle a une connexion depuis l'enfance avec l'Allemagne, ses parents appréciaient beaucoup l'Allemagne et l'Autriche où elle passe de nombreuses vacances en tant qu'enfant. Pendant sa scolarité, tous les ans, elle a suivi des cours en Allemagne à travers des séjours chez sa correspondante allemande.

Au niveau des 7 principes pédagogiques de l'OCDE, elle les suit tous et semble les appliquer en classe depuis ses débuts d'enseignante. Elle parle de la pédagogie de projet, de travail en groupe, de travail en atelier et de l'influence allemande :

Alors, j'alterne toujours les moments : mes principes, je pense que c'est le principe de n'importe quel enseignant, c'est vraiment d'alterner l'oral, l'écrit, des phases collectives, des phases en groupe, des phases en binôme, vraiment pour que les enfants soient... vraiment... pas tout le temps assis, à écouter tout le temps pour garder leur concentration, leur attention, pour favoriser tout ça.

Elle prend garde à entretenir la motivation des élèves et utilise beaucoup de jeux et le côté ludique de l'apprentissage. Au niveau des émotions, elle est adepte de la méditation dans sa classe.

La différenciation est aussi un point clé de son enseignement, elle utilise de la pédagogie différenciée (différence en atelier) et prend en compte les différentes formes d'intelligence (Gardner) ou les différences personnelles, elle évoque tout particulièrement la spécificité des enfants à hauts potentiels.

Elle est attentive au bien-être corporel, elle évoque le « *besoin du corps de bouger* », de ne pas toujours rester assis.

Elle a aussi une réflexion sur la relation pédagogique, le rapport à l'enfant. Là encore, elle s'inspire de l'Allemagne où la relation est plus proche, elle parle d'une relation où « *le rapport à l'enseignant est beaucoup plus simple, familial, beaucoup plus cool* ». Cette proximité est un point très important pour elle « *Je veux un rapport proche avec eux. Je veux qu'ils sachent et je leur dis tout le temps, je suis là pour vous, voilà.* ».

La bienveillance est aussi primordiale, elle décrit comme le fait d'être juste, d'être « *ferme mais juste dans un cadre bien défini.* ».

Elle n'évoque pas le type d'évaluation qu'elle réalise mais insiste sur le droit à l'erreur pour les élèves comme pour elle. Elle refuse l'image de « *la maîtresse qui sait tout.* ».

Enfin, elle conçoit son travail en coéducation avec les parents « *Donc vraiment les parents, on peut parler de coéducation, voilà, ils sont là en soutien derrière.* ».

Le point spécifique d'Elodie est de définir que ses pratiques pédagogiques sont présentes depuis le début, qu'elle a pu en améliorer certains points avec l'expérience mais que les principes pédagogiques et les pratiques étaient déjà présents. Elle diffère pour cela des autres enseignants qui peuvent évoquer des principes ou des idées éducatives sans avoir encore de pratiques définies. Elle évoque le bon sens, ou le feeling, pour expliquer l'existence de ses pratiques pédagogiques. « *En fait,*

j'ai souvent tendance à dire que ça vient du bon sens, et mes pratiques, je les ai souvent améliorées sur le tas, voilà. » ou « j'ai l'impression qu'il y a beaucoup qui vient un peu du feeling. ».

En insistant sur un apport des collègues, elle met en lumière une autre de ses spécificités qui est de ne pas utiliser de lien social comme source d'échanges de pratique ou de développement, voire même au contraire de ne pas éprouver le besoin de demander à des collègues. Elle voit le métier d'enseignant comme un métier isolé, mais qui la satisfait ainsi :

Alors moi, c'est quelque chose dont je n'ai jamais eu besoin, parce que j'ai toujours eu du mal à m'approprier le travail des autres.

On a souvent tendance, pour ma part, à rester... c'est plutôt du travail solitaire.

En effet, dans son discours, le vocabulaire revient sur des méthodes et pratiques éducatives développées très tôt. Elle s'intéresse à la méthodologie à la métacognition en tant qu'élève. Dès ses débuts en tant qu'enseignante, son souci porte sur l'efficacité et le respect de l'enfant et non l'élaboration de pratiques :

Depuis toujours moi je suis très axée sur la méthodologie, les différentes façons d'apprendre, les canaux d'apprentissage. Ce sont des thèmes que moi-même quand j'étais élève m'ont... même petite... je sais pas d'où ça vient...

Ensuite, là-dessus, en tant qu'enseignante sur les différents canaux et puis tout ce qui est métacognition, en fait ce qui m'a intéressée dès le départ en tant qu'enseignante c'est comment être efficace, c'est la notion d'efficacité.

Et donc en fait c'est ça qui m'a intéressée dès le départ sur tout ce qui est méthodologie et pratiques pédagogiques par la suite, donc tout ce qui est motivation, ce qui motive les élèves donc la pédagogie de projet, qu'est-ce qui peut le garder en attention donc physiquement bouger un peu parce que au bout d'un moment, voilà c'est difficile, et alterner les formes orale et écrite.

La dernière spécificité est le peu d'influence, de retentissements qu'ont sur elle le contexte ou les réformes. Le contexte est jugé sans soucis, « *ici rien de spécial à dire non plus à part tout ce qui est administratif des fois c'est un peu rébarbatif mais bon... c'est bon. Il y a pas de soucis particuliers, pas encore [rires].* ». Elle se sent très libre de son enseignement, grâce à la liberté pédagogique et ne voit que des changements minimes dans les réformes qui la laisse enseigner comme elle le souhaite.

Elle connaît la base de PISA mais ne la juge pas comme une méthode fiable d'évaluation :

Mais voilà, je sais que les meilleurs sont souvent les pays scandinaves et les pays asiatiques, voilà mais à quel prix car quand on s'intéresse à leurs pratiques il y a aussi de quoi s'interroger. Voilà, la réussite, oui... à quel prix ? Voilà ! Parce que ce qu'il faut savoir aussi c'est que PISA prend en compte un certain nombre de critères mais ça n'évalue pas tout, ni le comment faire. Donc nous on est pas très bons mais en même temps nos élèves ne travaillent pas jusqu'à 11H le soir, donc il faut relativiser.

Enfin, après un long questionnement, l'origine de ses convictions éducatives apparaît avec son expérience dans une école allemande spécifique : une école Waldorf Steiner qu'elle a côtoyée chaque vacance scolaire pendant de nombreuses années :

Ce qui m'a beaucoup... ce qu'il faut savoir c'est que ce n'était pas une école allemande classique c'était ce qu'on appelle une Waldorfschule.

Voilà donc c'était aussi un modèle allemand très particulier mais du coup ça m'a permis de voir autre chose, de faire, de voir d'autres pratiques mais dès le départ.

L'école Steiner semble finalement être la source la plus forte d'inspiration de ses principes et pratiques pédagogiques, ce qu'elle réalise pendant l'entretien :

Ca a forcément eu des répercussions sur... j'étais encore élève en France, je voyais ça en Allemagne. Je me suis bien dit que c'était pas pareil à un moment donné [rires]. Donc voilà c'est vraiment la 1^{ère} chose la relation élève–professeur, traditionnellement c'est très séparé et c'est assez distant en France et ça j'essaye de la casser et ensuite, dans le contenu même, c'est-à-dire dans la Waldorfschule, je voyais des ateliers de bricolage, des ateliers où les élèves ne faisaient pas à la carte mais ils avaient des emplois du temps un peu différents, il y avait cette notion de plaisir, cette notion de manipulation, donc finalement tout ce que j'aime aujourd'hui [rires]. Ça a dû plus m'inspirer que ce que je le pensais [rires].

En résumé pour Elodie

Elodie a une identité professionnelle très forte qui s'est construite lors de sa propre scolarité à travers ses réflexions sur ses méthodes d'apprentissage en tant qu'élève et son expérience en école Steiner en Allemagne. Sa représentation de l'éducation Steiner semble correspondre à un idéal pédagogique et avoir un rôle décisif dans sa construction professionnelle dont elle a recréé, de manière instinctive, le modèle dans son enseignement.

Ses convictions éducatives laissent peu de place aux changements vers d'autres principes ou pratiques pédagogiques que ce soit par des réformes ou à travers les collègues. Elle est assurée et se sent efficace. Elle ne ressent pas le besoin de chercher ailleurs mais uniquement d'améliorer ses propres principes pédagogiques qui correspondent, de plus, aux 7 principes pédagogiques développés par l'OCDE.

Le cas de Monique

Monique a 62 ans, elle est à la retraite depuis 3 mois, après avoir enseigné pendant 21 ans. Avant cela, elle était assistante sociale, notamment dans des structures scolaires (EREA, IME).

Elle a appris son métier de manière autodidacte à travers des pédagogues dont Montessori, Piaget et des lectures sociales et libertaires : Libres enfants de Summerhill, un livre sur les enfants des Kibboutz, ou des psychiatres et psychanalystes : Boris Cyrulnik et ses écrits sur la résilience ou Charlotte Herfray sur la pratique du travail social.

Mais elle voit l'origine de ses pratiques dans son passé de scoutisme, de sa grande famille et de son travail en tant qu'assistante sociale qui lui ont donné l'expérience des parents et des élèves dans des situations difficiles :

Mais oui mais disons que je j'avais l'habitude et puis bon je pense que ça tient aussi même, même à des choses beaucoup plus privées c'est-à-dire que moi j'ai l'habitude je, je me permets de dire moi j'ai grandi en horde j'étais l'aînée des 23 petits-enfants de ma

grand-mère paternelle on était tous très rapprochés mais j'étais quand même l'aînée voilà euh on je veux dire on était je sais pas euh les week-end chez mes parents on était 15 à table et y'avait 10 gosses quoi donc euh c'était pas...

Nous ne la considérons pas dans notre étude car elle n'évoque pas avoir changé de pratiques mais dès le départ, elle utilise tout ce qui est à sa portée en termes de ressources matérielles ou humaines. Le principe saillant chez Monique est le dernier point de l'OCDE : les connexions horizontales, avec la communauté qui l'entoure, avec les parents. Elle évoque qu'elle avait de très bonnes relations avec les parents et qu'elle ne portait jamais de jugement. Elle s'appuie principalement dans son enseignement sur le lien social, de ses collègues, des parents d'élèves. Elle est adepte de la pédagogie de projets utilisant les liens extérieurs :

On est parti au quart de tour les 6 et on a travaillé, on faisait des projets, on travaillait avec une chercheuse du CNRS qui était une maman d'élève, bon et donc on concevait des activités avec elle et puis après ben on les faisait, on a, on les a fait tourner sur 4 ans.

Elle utilise dès le départ beaucoup d'outils disponibles : les manuels, les mallettes, les services éducatifs des musées :

Je veux dire les livres et les manuels c'est fait pour être lus et comme disait ma prof de documentation à la fac « les livres sont faits pour être pillés ».

L'office l'OCCE moi je suis vraiment l'Office Centrale de Coopération à l'Ecole enfin je veux dire j'ai fait les opérations « parrainer la rivière » moi je veux dire moi on m'invite à une euh... alors il y a des formations hein y'a des trucs je veux dire moi je suis invitée à enfin on a le choix hein je suis invitée à un truc comme ça j'y vais euh j'apprends qu'y a un classeur, je l'ai encore hein, mais je veux dire tout est déjà là quoi !

Les services éducatifs des musées moi je me suis emparée de tout ce qui existait euh les services éducatifs des musées mais c'est, c'est de vraies merveilles c'est... J'ai fait une classe de découverte euh là j'accompagnais quand j'étais en bibliothèque, j'étais pas en responsabilité d'une classe. J'ai accompagné deux classes sur les châteaux de la Loire non mais franchement c'est... Alors on a été dans 3 châteaux mais je veux dire avec 3 châteaux on travaillait pendant 6 mois. C'est vraiment voilà... Donc je pense qu'on a eu, y'a beaucoup, y'a beaucoup de ressources.

Nous voyons, dans la description de ses pratiques pédagogiques, l'influence des lectures libertaires, la structure se créant d'elle-même sous l'entreprise des enfants, laissant une ambiance proche d'une « colonie de vacances » où les apprentissages se font naturellement à travers ce qu'offre l'environnement. Elle parle elle-même de l'école comme un terrain d'aventure :

Je pense que l'école c'est le terrain d'aventure des enfants c'est leur chance aussi c'est... parce que, parce que y'a plein de difficultés partout dans la vie et, et y'en a plein qui ont plein de soucis mais c'est vraiment le lieu où y peuvent ou y peuvent advenir quoi et je pense qu'on a on a une... on a une, une fonction essentielle et on a un devoir de les élever au sens romain du terme.

Elle se plaint des changements qui ont pu avoir lieu durant sa carrière par les politiques qui mettaient de plus en plus de contraintes aux sorties, ajoutant des règles de sécurité, et des contraintes administratives qui entravaient sa liberté de projet.

En résumé pour Monique

Monique est un esprit libre et cette liberté elle la développe aussi dans son enseignement. Elle est influencée par les pédagogues libertaires, elle aime que les enfants apprennent dehors, en côtoyant la réalité, le métier des parents, les musées, tout ce qu'offre l'environnement. Les réformes sont ressenties comme des entraves à sa liberté, non pas pédagogique mais dans sa possibilité d'aller à l'extérieur.

Nous l'excluons car elle ne change pas de pratiques afin de les perfectionner mais utilise ce qui est à sa disposition dans un souci de liberté des enfants. Elle est plus dans le projet et dans l'action que dans le développement professionnel. Ses principes sont solidement ancrés et se basent dès le départ sur les théories libertaires.

2.2 CATEGORIE 1 : LES CHANGEMENTS DE PRATIQUES VERS LES 7 PRINCIPES PEDAGOGIQUES

Nous nous intéressons aux pratiques pédagogiques qu'ils évoquent en supposant que ce qu'ils évoquent est soit ce qu'ils utilisent effectivement (pratiques pédagogiques), soit ce qui semble important à leur yeux (concepts avant la pratique) et qu'ils tendent vers cette pratique.

Cette première catégorie est beaucoup plus descriptive car ce qui nous intéresse est de connaître les pratiques qu'ils considèrent comme intéressantes et les mettre en liaison avec les 7 principes pédagogiques de l'OCDE.

a) Le principe 1 : Les apprenants au centre

18 enseignants sur 27 évoquent des pratiques se référant à l'élève au centre des apprentissages et à la pédagogie active.

8 enseignants sur 27 parlent de l'utilisation de pédagogie active et de manipulation :

Enfin vraiment au tout tout début c'était vraiment très frontal comme façon de faire et, tandis que là c'est euh, les élèves participent plus euh, à essayer de comprendre, à, ben à être acteurs. (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All).

Après, toute la partie pédagogie active... euh... j'essaie de faire en sorte qu'effectivement les enfants soient un maximum actifs, qu'ils essaient de... alors au CP c'est peut-être plus simple que dans des grandes classes, même si j'ai essayé aussi qu'ils manipulent plus, qu'ils... qu'ils soient actifs, qu'ils soient pas systématiquement passifs dans le... dans l'apprentissage. (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23)

6 d'entre eux parlent d'une sensibilité ou d'une influence à la pédagogie Montessori. Mais Audrey est la seule à avoir une formation effective en pédagogie Montessori et Sandra à avoir fait un stage en école Montessori :

Je reste sensible par exemple à la pédagogie Montessori (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

Chercheur : Et si vous aviez quelques auteurs comme ça dans tout ce que vous avez lu... vous auriez des noms ? Prof F21 : [...] Après, oui. Bon Montessori, tout le monde... c'est devenu un petit peu... mais c'est vrai que les manipulations c'est important de permettre aux enfants de faire leur chemin (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

Marie et Jérôme qui travaillent ensemble dans la même école, utilisent un outil issu de la pédagogie Montessori : les symboles de grammaire.

Pour 5 enseignants, la pédagogie active se développe à travers la pédagogie de situation-problème ou la démarche de recherche liée au constructivisme. « *De proposer des situations, voilà travail en groupe, travail de recherche où les enfants sont beaucoup plus actifs.* » (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF) ou « *La pédagogie aussi, un peu de recherche, des situations-problèmes, les jeux.* » (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

Une large majorité (11 enseignants sur les 18 évoqués dans ce thème) utilise la pédagogie de projet pour mettre les élèves en activité :

La pédagogie de projet c'est ça aussi, c'est ce que j'essaie de dire aux... aux stagiaires, c'est la pédagogie où il y a du sens, où on greffe des apprentissages et ça, ça... ça fonctionne mieux que si on morcelait, que si... Puis ouais les projets c'est fédérateur, y a des, des... ça donne du sens, ça donne l'envie, l'envie de faire aux élèves. (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

En fait je travaille par projet. Et du coup c'est à chaque fois des projets. (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

Après j'ai mené un travail personnel mais excessivement important dans les... alors ce que j'aime beaucoup aussi, c'est la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité, la pédagogie de projet, donc tout ce qui est projet disciplinaire, on va faire math et après on va faire français (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

Enfin le dernier point relatif à l'élève au centre correspond à apprendre à apprendre et ce qui est relatif à la métacognition qui est évoqué par 2 enseignantes :

Et hum... et j'me suis rendue compte aussi que si on voulait que les élèves soient euh..., soient acteurs de leur savoir, il fallait les aider à tr... à... à faire une partie mémorisation. Et donc c'est là-dessus [...] où j'ai évolué dans mes pratiques parce que je le faisais pas forcément euh.... Toute cette partie-là, mémorisation, apprendre à apprendre, j'ai pas été formée là-dessus, et ça je l'ai développé après dans mes 3 années de suivi à l'élémentaire. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Bon ben on avait élaboré tout un projet autour de la mémorisation et l'utilisation de la catégorisation pour mémoriser. Entre autres stratégies. C'est-à-dire qu'on avait vu d'autres stratégies avec les enfants mais on avait notamment utilisé celle-ci. Je crois que c'était... intéressant parce que c'est pas des choses qu'on pense forcément à... à travailler. C'est totalement transversal. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2).

b) Le principe 2 : La nature sociale de l'apprentissage

La nature sociale de l'apprentissage est pointée par 24 enseignants sur 27. Elle correspond à favoriser la coopération dans la classe notamment à travers le travail en groupe, l'entraide ou le tutorat (20 enseignants), ainsi qu'une gestion démocratique de la classe avec des débats, des conseils d'élèves (13 enseignants).

La coopération est le principe pédagogique principal pour Jérôme, Christophe, Cathy et Valérie ou Anne. Jérôme décrit comme son rôle principal celui de leur apprendre à travailler ensemble ainsi que Anne :

J'ai des CM2 qui se prennent en tuteurs des CM1 pour leur apprendre à utiliser le classeur, et après on évalue le tuteur on voit s'il était bon [rires]. (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

Mon rôle dans ma classe c'est de... de permettre de... de mener des activités dans lesquelles les enfants vont ensemble euh... on va dire vont ensemble, vont apprendre ensemble, vont travailler ensemble ; c'est-à-dire que pour moi euh mon rôle c'est de favoriser tout ce qui va être euh, euh plutôt des échanges collaboratifs quoi. (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8).

Toute la partie collaborative, coopérative euh... c'est ce que j'essaie de faire un maximum avec... mon travail de groupe, mes petits ateliers. (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23).

Cathy et virginie voient dans la coopération une préparation à la vie adulte, aussi bien pour vivre en société que pour se préparer à un emploi :

La coopération ben c'est de toute façon moi j'ai dit à mes élèves hein « Dans la vie faudra... vous vous travaillerez en équipe, faudra travailler avec les autres, tenir compte des autres euh, faut savoir discuter, tu donnes ton avis mais tu écoutes celui des autres, après ce n'est pas forcément ton idée qu'on retient », voilà enfin la coopération quoi. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Alors moi la coopération c'est quelque chose que j'ai toujours travaillée parce que... j'estime que voilà on est en fait une microsociété et c'est maintenant quoi... qu'il faut apprendre à travailler avec l'autre et puis respecter l'autre (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Magali souhaiterait ne pouvoir mettre en place que des travaux en groupe :

Voilà je sais que ça c'est la chose vers laquelle j'aimerais tendre : oser mettre les élèves en atelier tout le temps parce que je pense que c'est vraiment profitable qu'ils puissent travailler en groupe au maximum... puis ils ont des modèles aussi d'enfants qui réussissent et qui leur montrent, y peuvent mieux s'aider les uns les autres donc je pense que c'est vers ça qu'il faut tendre enfin que j'aimerais tendre. (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23).

Pour Amandine et Brigitte, le travail en groupe s'oppose au cours frontal et c'est ce qui conforte son intérêt :

Oui on est de nouveau dans les interactions entre pairs, des choses comme... Pas de fron... pas... pas de frontal mais éviter de faire trop de frontal. (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2).

Je suis de moins en moins frontale. Donc euh..., je pratique de plus en plus l'interaction entre les enfants, l'entraide entre enfants. Je réalise que quand ça vient d'eux, ça marche mieux (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Les théories socioconstructivistes (Vygotski, 1997) sont évoquées sans les citer directement dans le cas de Stéphanie qui parle du conflit sociocognitif :

Le conflit sociocognitif, que les enfants se parlent. Et qu'ils essayent de résoudre ensemble, des énigmes, des questions (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

Les enseignants influencés par la pédagogie Freinet ou la pédagogie institutionnelle sont pleinement dans ce thème de la coopération. Nous avons choisi de situer les pédagogies Freinet/Institutionnelle uniquement dans ce thème car elles sont aussi appelées pédagogies coopératives pour reprendre le titre de Connac (2017), même si certaines pratiques de ces pédagogies s'étendent à d'autres points des 7 principes de l'OCDE comme l'élève au centre, la pédagogie différenciée, la motivation...

12 enseignants sur 27 suivent la pédagogie Freinet ou la pédagogie institutionnelle (F01, F06, F08, F09, F12, F14, F16, F17, F18, F19, F27, F29), soit 40% des enseignants interviewés. Si ce nombre est élevé, nous le situons dans le contexte d'enseignants volontaires à des entretiens. En effet, les premiers enseignants volontaires (F09, F12) non issus du bouche-à-oreille sont des enseignants impliqués dans le mouvement Freinet/ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne). Nous pouvons peut-être voir un militantisme attaché à ce mouvement qui pousse les personnes à diffuser leurs idées, à les défendre plus que pour la majorité des enseignants.

Leurs pratiques s'étendent à l'emploi de l'ensemble des institutions de la pédagogie institutionnelle à uniquement quelques outils de ces 2 pédagogies notamment ceux liés à la gestion de classe (conseil et ceintures de comportement). Stéphanie suit toutes les institutions de la pédagogie institutionnelle et utilise l'ensemble des institutions jusqu'à la monnaie. Christophe, en RPI avec des classes mixtes, utilise aussi la plupart des outils même s'il ne se considère pas comme un puriste.

Cathy, Marie et Valérie sont en bonne partie engagées dans les pratiques de pédagogie Freinet/Institutionnelle. Cathy a recours au texte libre, à la correspondance (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N), Marie a mis en place le « Quoi de neuf », le conseil, et les ceintures ainsi que la monnaie (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8). Valérie est plutôt tournée vers la pédagogie Freinet et souhaiterait aller plus loin surtout en ce qui concerne l'autonomie et les plans de travail « *Alors mon idéal ça serait de pratiquer de la pédagogie Freinet au sens de... de l'autonomie. Que les enfants puissent vraiment, à l'aide d'un plan de travail, choisir où aller.* » (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N).

Jérôme, Marion et Amandine sont influencés par le côté de gestion de la classe. Nous voyons notamment pour Marion et Amandine, une solution clé en main face aux difficultés de gestion de classe qu'elles ont connues en début de carrière :

Déjà sur la gestion de ma classe clairement euh... je me sens beaucoup plus à l'aise maintenant [...] ce qui m'a un petit peu aidée dans cette voie-là c'est l'utilisation de type de pédagogie Freinet. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2).

Oui ça, plus au début... au début de ma carrière. Euh. J'ai essayé aussi de me renseigner sur la pédagogie institutionnelle, de mettre des choses en place par rapport à ça. Conseil d'élèves... etc. [...] Oui au début... au début euh... c'est sûr sur la gestion c'est ce qui... mais moins maintenant. (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2).

Pour Emilie et Aurélie, l'utilisation de ces pédagogies se limite à la mise en place du conseil et nous ne les comptabilisons pas dans les enseignants influencés par les pédagogies Freinet/ institutionnelle, mais uniquement dans le thème de la coopération. Aurélie n'évoque pas l'origine de Freinet :

Des petites choses comme des débats philo, des conseils comme Freinet en pédagogie institutionnelle pour être vraiment à l'écoute des enfants. (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

Et en fin de compte j'ai plus travaillé avec une collègue sur euh... hum le conseil de classe, ça j'en faisais beaucoup, des débats philo j'en faisais pas mal. Et en fait je suis passée à un autre type de conseil de classe (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

c) Le principe 3 : Les piliers de l'apprentissage : émotions et motivations

Les émotions et les motivations apparaissent chez 18 enseignants sur les 27 interviewés. La motivation est combinée aux actions qui donnent du sens aux apprentissages (4 enseignants), qui suscitent l'intérêt en prenant leur contexte proche (3 enseignants) et l'utilisation de jeux pour apprendre (8 enseignants). La gestion des émotions se dévoile à travers les débats comme des débats à visée philosophique pour 7 enseignants, un travail de méditation ou de respiration pour 4 enseignants. Pour finir, pour les deux : émotions et motivations, elles se développent aussi par les encouragements et la valorisation des réussites pour 9 enseignants.

Les jeux sont très fortement présents chez Stéphanie et Cathy. Ils peuvent être inspirés de l'expérience en cycle 1 dans le cas de Sandra et Anne :

Moi j'ai toujours bien aimé les jeux, donc ça fait longtemps, une douzaine d'années, d'ailleurs j'ai fait mon mémoire de CAIFPMF dessus pour être formateur sur les jeux-maths (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

Mais oui des jeux pour apprendre ! Et... les jeux c'est pour apprendre. Et... et j'ai appris que les jeux, pour pouvoir faire les jeux il faut apprendre, si on a pas appris si on ne sait pas on ne peut pas faire le jeu. Donc c'est vraiment des jeux pour apprendre et j'ai ramené plein d'idées de jeux et j'en fais plus, beaucoup plus et c'est très efficace (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Donner du sens ou susciter l'intérêt avec des sujets qui les impliquent directement sont des points récurrents en ce qui concerne la motivation :

Et puis de donner du sens aux apprentissages [...] on l'entend à toutes les sauces mais qu'est-ce que ça veut dire quoi ? C'est juste de de leur faire comprendre et de leur faire

avoir un espèce d'esprit critique mais c'est vraiment très, très dur à enseigner (F20_David_37ans_14_ZIL_N).

Tous les matins on offre une phrase aux élèves, alors souvent on utilise les prénoms, des vécus de classe euh (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Le travail sur les émotions est évoqué par 7 enseignants avec des débats ou lors des conseils des enfants. Les programmes de 2015 sont cités comme une origine de la mise en place de conseils :

Alors avec les nouveaux programmes il y a eu tout un pan sur euh... ce qui était émotion... émotion, et puis on a beaucoup vu aussi se développer tout ce qui était... bah faire attention à l'autre... les messages clairs euh... voilà, tout ce qui est gestion niveau... éducation morale et civique et ça c'est aussi quelque chose qui me... parle. Parce que c'est vrai que bah on a tout ce pan de gestion de classe qui est compliqué, donc on essaie de trouver des moyens donc moi j'avais mis en place euh... le conseil des enfants. Voilà, tout ce genre de choses-là qui permet de faire parler les enfants et de régler des problèmes...

La pratique de la méditation ou des techniques de respiration sont aussi utilisées pour 4 enseignants :

Et des choses que je ne pensais pas faire forcément et qu'en début de classe je ne faisais pas du tout, là je fais de la méditation en classe. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Et c'est là-dessus que je vais retravailler moi là euh..., un peu plus, c'est travailler sur les émotions des élèves pour que eux s'impliquent plus hum... cette année. [...] j'ai fait cette formation, j'ai pas mal lu sur comment essayer apaiser, on a travaillé sur les émotions, on a travaillé sur la respiration avec certains (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Et puis après il y a, il y a des petites choses que moi je trouve fondamentales, enfin fondamentales j'exagère un peu, mais euh... des petites pratiques de techniques de méditation, de chi-kung, des trucs comme ça (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Quant à Virginie, elle a développé son propre outil de visualisation des émotions avec un baromètre des humeurs.

Nous percevons cependant que ce travail sur les émotions est nouveau et « à la mode » avec actuellement une diffusion large dans le milieu de l'enseignement comme mis en valeur dans les expressions utilisées (en gras dans les citations) ainsi que les adjectifs « fameux », « de références » reliés aux livres sur le sujet :

*Mais voilà... On travaille de plus en plus par exemple la gestion des émotions. C'est quand même des... **des débats qu'il y a beaucoup... enfin des débats... Des choses qui sont très discutées dans les écoles.** Faire prendre conscience des enfants de leurs émotions... (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2).*

*Voilà. Et au fur et à mesure y'a plein de choses qui sont sorties et qui m'ont beaucoup parlé, donc notamment tout le travail sur les émotions. Entre-temps on a Madame Snel qui a sorti le **fameux livre** Calme et attentif comme une grenouille, maintenant tout le*

monde en parle, voilà, donc voilà moi je travaille aussi là-dessus, tout ce qui est massage, détente, prendre conscience un peu de sa respiration. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

J'ai cherché l'ouvrage de référence un peu là-dessus c'est « calme et tranquille comme une grenouille » que j'ai pris à la maison pour nous et finalement je m'en sers en classe et ils m'ont épaté. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Le travail sur les motivations et les émotions se développe aussi par les encouragements, la valorisation des réussites, la confiance en soi, évoqués par 9 enseignants :

Il faut essayer [...] au moins de les renforcer dans leur confiance en eux parce que c'est souvent ça qui pêche quoi. Et puis, c'est normal quand vous êtes en échec, vous avez pas forcément confiance en vous hein. [...] tout l'enjeu c'est justement de faire que certains relèvent la tête ou que certains se sentent un peu... épanouis en venant à l'école (F20_David_37ans_14_ZIL_N).

Il y a comment dire il y a aussi des choses où je me dis qu'un enfant qui n'a pas confiance en lui, il est forcément moins efficace, qu'un enfant qui a confiance en lui [...]. Donc si vous leur donnez pas l'envie ou euh ou... au moins la motivation ou un peu de bonheur d'essayer de faire quelque chose, ben vous le vous... vous y arrivez pas quoi (F20_David_37ans_14_ZIL_N).

d) Le principe 4 : La reconnaissance des différences individuelles

La pédagogie différenciée est largement présentée comme une pratique commune. 17 enseignants sur 27 traitent de ce sujet :

C'est un autre dada que j'ai aussi, c'est tout ce qui est différenciation et besoins des élèves et je trouve que c'est vraiment important et... quand on dit aujourd'hui « Oui, nos pratiques et ben elles doivent évoluer parce que effectivement on a autant d'enseignements qu'on a d'élèves parce que on a autant d'élèves que de besoins, que d'apprendre à apprendre » et ben oui, on peut pas faire un enseignement pour 25 élèves c'est plus possible actuellement quoi. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Donc du coup ça implique vraiment d'avoir une pratique différenciée dans la classe et qui pour moi est le cœur du métier d'un enseignant. (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

La pédagogie différenciée se situe à plusieurs niveaux de différenciation. Magali modifie les consignes, et simplifie :

J'essaie aussi d'améliorer ma capacité à pouvoir différencier pour les notamment... surtout pour les élèves les plus fragiles qui... j'essaie qui puissent avoir de quoi faire leur niveau. Donc euh... avec des exercices avec des consignes simplifiées euh en étant éventuellement avec eux, éventuellement avec un tuteur avec des exercices un peu différents, un peu moins longs. Et ça c'est vrai que c'est quelque chose que je suis pas encore parfaite à ce niveau-là du tout mais je vois mon évolution depuis le début. (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23).

Isabelle est sur la différenciation des méthodes et des entrées (visuelles, auditives...) :

De toute façon je n'applique pas qu'une méthode parce que les enfants ils ont différentes entrées. (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

Il est vraiment très bien et justement il permet différentes entrées donc euh... on peut pas rester sur... justement pour les enfants qui ont des difficultés, je vais rentrer par le graphème et m'y tenir coûte que coûte. Il y a des enfants il faut d'abord qu'ils l'entendent, des enfants il faut d'abord qu'ils le voient. Il y en a il faut qu'ils le décrivent. (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

De plus, la pédagogie différenciée se pratique directement pour les enseignants utilisant la pédagogie Freinet/institutionnelle à travers les ceintures, le travail individuel sur fichiers autocorrectifs et les plans de travail. Julien utilise des fichiers autocorrectifs développés par l'ICEM. Marie, Valérie et Christophe utilisent des fichiers autocorrectifs PEMF pour le travail individuel. Stéphanie a recours aux plans de travail :

Dans la mesure où la base de la pédagogie Freinet c'est chaque enfant travaille à son niveau donc quand y'en a qui avancent plus vite euh... on leur donne un plan de travail donc ça je ne le fais pas, c'est pour ça que je dis que je suis plus péda institutionnelle. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Sophie, Amandine et Magali organisent des groupes de niveau au sein de la classe ou en collaboration avec des collègues :

Je fais 4 groupes de 6 : un groupe très faible, un groupe très bon et 2 groupes moyens. Donc des groupes de niveaux homogènes et chaque jour je prends les 6 élèves d'un groupe avec moi (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23).

Pour Sandra, elle permet à travers les ateliers que chacun aille à son rythme et que les plus rapides restent nourris :

Par exemple on a créé euh... tout un tas d'ateliers pour les CE1, [...] pour permettre aux enfants soit de revoir des notions qui sont mal comprises, soit de, de prendre un petit peu d'avance parce que ben ils en ont un petit peu marre d'attendre les autres. (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All).

Développer l'autonomie afin d'avancer à son rythme est aussi avancé par 6 enseignants :

Et donc, on va dire mon... mon élément de réflexion principal, c'est la gestion de classe et l'acquisition de l'autonomie. Voilà, ça c'est vraiment ma réflexion et mon organisation de classe tourne autour de permettre aux enfants d'acquérir de l'autonomie (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

Alors le justement le fait qu'on arrive bah à en laisser certains en autonomie pendant qu'on est en groupe derrière, ça c'est essentiel. (F20_David_37ans_14_ZIL_N).

Et en fait... ce que je considère comme étant principal... à savoir... pour moi, le principal, c'est leur apprendre l'autonomie. Voilà. Ni le français, ni les maths, ni la lecture, mais l'autonomie en fait, à être autonomes. (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N).

e) Le principe 5 : L'exigence et le respect du bien-être des apprenants

Ce thème est abordé par 24 enseignants sur 27. C'est un des thèmes prédominants avec la nature sociale de l'apprentissage.

Le bien-être est décrit à un niveau individuel (corporel, biologique, ou psychologique par 8 enseignants) ; lié à l'environnement comme la bonne ambiance de classe pour 2 enseignants, et au niveau de la relation maître-élève pour 21 enseignants : le rapport à l'enfant, la relation de respect, de confiance mutuelle. Le tout est relié par un moyen : la communication qui apparaît chez 16 enseignants.

Au niveau individuel, il passe par une liberté de mouvement, de pouvoir parler en classe pour Julien. Elle s'oppose en ce sens à la classe silencieuse où l'enfant reste assis de longs moments. Le bruit (brouhaha) inhérent au travail se retrouve chez Julien et Cathy :

Alors oui bien sûr, le plus possible alors c'est vrai on a parfois comment dire... comme conséquence de la classe d'avoir un peu d'agitation. Moi je vois ça comme une activité de fourmilière, c'est pas un bruit de perturbation, un bruit dérangeant, c'est un bruit d'activité de la réflexion. C'est même pas du chahut mais il faut qu'ils discutent entre eux quoi. Il y a des classes où on a pas le droit. Donc ça donne une impression de waouh, lui il tient sa classe ! Oui mais en même temps ils sont en mode off toute la journée. Bien sûr ce que je dis là c'est très extrême et c'est une généralité, mais je l'ai quand même observé plusieurs fois parce que j'ai été dans beaucoup d'écoles notamment en tant que maître E. Il y a des classes où on voyait que l'enseignant, en fait, il voulait avoir la paix, c'était copie la leçon, exercices, copie de leçon, exercices mais du matin au soir des gosses qui étaient éteints. L'année précédente, ils avaient un autre enseignant, chez qui ça bougeait etc. qui pratiquait aussi du Freinet et des gamins épanouis et paf du coup chez lui des enfants éteints. Et c'était assez triste ! (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Un espace de travail diversifié est décrit par Cathy et Françoise, où l'élève peut travailler dans le couloir, sur des coussins (galets) :

Quand on fait du travail de groupes et bien on est par terre, on peut être par terre en rond pour travailler et ça travaille. Et c'est faire la distinction entre un brouhaha actif où des enfants réfléchissent, échangent et puis le n'importe quoi. (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

Audrey va encore plus loin et elle est la seule à proposer une classe flexible :

[j'ai] essayé un... une modalité de travail qui s'appelle la classe flexible c'est-à-dire qu'en fait les élèves n'ont pas de place attitrée et selon le moment de la journée le travail qu'ils ont à faire, ils changent de place. (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP).

Le bien-être se situe aussi dans le respect du rythme biologique de l'enfant :

Je leur dis toujours à l'ESPE, « voilà, au bout d'une ½ heure, vous avez décroché, vous êtes sur autre chose, vous n'écoutez plus ce que je dis, donc en classe c'est pareil ». Aussi travailler sur le rythme, la formation pour le CAFIPMF, m'a vraiment fait travailler sur le rythme, sur comment on propose des choses donc dans les préparations, quand on voit que certains stagiaires prévoient 10 mn, 15 mn d'une activité, mais c'est pas vrai, au bout de 3 mn les enfants ont décroché pour certains. Mais naturellement, même nous on décroche. (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

Au niveau de l'environnement de la classe et de la bonne ambiance de classe, Sylvie se base sur l'esthétisme de la classe :

Bah déjà ben, déjà rien que l'environnement, parce que moi je vais dans des classes où c'est d'un... d'une tristesse et d'une... Bah voilà, moi j'essaye de, de rendre l'endroit plutôt... enfin qu'ils aient un ouais, l'endroit plutôt agréable, avec des plantes, des images, déjà ça... (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Amandine et Françoise établissent une bonne ambiance de classe en luttant contre tous types de discriminations, en respectant les différences de tous :

Ben déjà le respect les uns des autres. Hum. Le respect des différences... quelles qu'elles soient. Principalement ça. L'entraide... voilà c'est des valeurs assez classiques. Euh... j'ai des CPs, ça va être assez simple. Voilà on se moque pas des autres, si on voit quelqu'un en difficulté on l'aide plutôt que de le laisser ou de se moquer. On va... voilà c'est principalement là-dedans. Voilà si quelqu'un ben... il est pas comme moi, j'essaie de comprendre, j'essaie de m'intéresser plutôt que... d'avoir peur, de moquer. C'est des choses assez simples... c'est classique on va dire plutôt. Ouais c'est plutôt ça : entraide, respect. Respecter les différences. (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2).

Donc dans l'école, je suis un peu le moteur pour des projets citoyens donc par exemple on a une semaine spécifique décloisonnée sur des ateliers sur le harcèlement avec des petits... des groupes de paroles, des ateliers quoi je veux dire... et on a aussi notre semaine citoyenne. Ça c'est des choses qu'on développe dans l'école mais aussi en dehors de ça, dans mon autre vie associative militante etc. Nous avons développé donc je suis aussi dans une association qui développe les interventions en milieu scolaire aussi sur de sujets divers et variés et ça ne manque pas en ce moment. Et donc nous sommes dans un projet qui est mené par la ville de Strasbourg, la « mission lutte contre les discriminations » qui s'appelle les semaines de l'égalité. (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

Quant à la relation maître-élève, du rapport à l'élève, Nathalie, Sylvie et Laetitia expliquent l'importance de faire attention à chaque enfant individuellement, avoir un mot pour chacun, leur montrer qu'ils ont tous une importance, une place :

Après de... de... Que chaque enfant ait sa place dans la classe. Et ça c'était un inspecteur qui nous avait dit ça, je me souviens il avait dit « il faut toujours qu'à la fin de la journée vous vous demandiez : est-ce que j'ai adressé la parole à chaque enfant ? » Donc ça

c'est... ça aussi je le dis aux stagiaires, c'est important que... (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Ca c'est vraiment quelque chose qui marche pour avoir une bonne ambiance de classe [il] faut s'arrêter de temps en temps et puis discuter... pour faire connaissance avec les enfants et puis qu'ils aient l'occasion de parler un petit peu d'eux, de ce qu'ils ressentent « ah bah t'es fatigué... ok qu'est ce qui va pas ? » (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

Le mot « bienveillance » est apparu spontanément dans les dialogues pour 10 enseignants et il est aussi demandé clairement dans une des questions de l'entretien. Ce mot est ressenti comme une évidence, un point fondamental depuis toujours pour Brigitte, Stéphanie ou Aurélie :

Je suis fâchée contre ces mots qui apparaissent dans ces programmes alors que évidemment, les gens sur le terrain, ils essayent d'être bienveillants, on peut pas tenir 40 ans dans un métier si on est pas juste dans un rapport humain acceptable et des collègues et des gamins mais c'est pas reconnu (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

La bienveillance peut prendre le sens d'éducabilité et de non-jugement pour Sandra :

Alors pour la bienveillance je suis très, très à cheval sur euh... là-dessus, euh... parce que, parce que... parce que je considère qu'un enfant qui ne, ne, n'a pas compris ou ne... donne l'impression qu'il n'a pas envie d'apprendre, euh je pense que c'est qu'il y a un souci. Je pars toujours du principe que, que c'est pas le gamin qui, enfin voilà par exemple il y a une époque où il y a encore certains enseignants qui disent « Oui oui oui c'est un feignant », oui ben ça j'y crois pas, pas du tout. (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All).

Pour Françoise, la bienveillance correspond à la création d'un espace sécurisant et sécurisé :

Déjà le regard qu'on porte sur les enfants donc le principal, mon principal sujet c'est que quand je suis en classe, ma classe est un espace sécurisant et sécurisé pour les enfants dans lequel ils doivent pouvoir évoluer et se sentir à l'aise, se sentir bien. Donc ça fait, la bienveillance, elle est dans les programmes depuis la loi de refondation de l'école et elle est notée de façon explicite (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+ MF).

Dans 4 cas, ils le relient bien comme dans le B.O. le précise, avec le terme « exigence », comme le dit Audrey « être bienveillant c'est être exigeant » (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP) :

Je pense que moi personnellement mon enseignement si je devais le qualifier j'utiliserais justement les deux termes bienveillant et exigeant parce que c'est des qualités qu'on va euh hum... comment dire leur donner pour faire des citoyens de demain. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

La bienveillance donc couplée avec l'exigence, et en même temps « j'exige ça de toi, parce que je sais que tu peux vraiment ». (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

La relation entre maître et élèves peut aussi se concevoir dans une éducation positive, à savoir qui favorise les récompenses, les privilèges plutôt que les sanctions.

Nous pouvons considérer que les enseignants utilisant la pédagogie Freinet/Institutionnelle suivent les principes de l'éducation positive (soit 12 enseignants) avec les ceintures de comportement ou la monnaie. A cela, dans ce thème, nous ajoutons 5 enseignants qui ont conçu leur propre moyen de récompenses, de privilèges ou de bonus. En comparaison, 5 enseignants seulement disent utiliser des sanctions :

Alors c'est un système de bonus, ça s'appelle les bonus que je vais donner à chaque enfant ou de manière collective, ça dépend, pour des attitudes. (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

Les 10 règles qui sont valables dans toutes les classes et comme on décroïsonne les classes, c'est les mêmes règles où qu'on soit, si l'élève respecte ces 10 règles, au bout d'un certain moment, c'est défini par l'école aussi, il obtient son permis de circuler, c'est une petite carte qu'on lui attribue qui lui permet quand ça sonne de monter avant les autres en classe, ça ils adorent, à midi de descendre avant les autres, sans avoir besoin d'attendre le groupe classe. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Finalement, le rapport à l'enfant se caractérise par le respect, une écoute, une proximité, des liens de confiance mutuelle entre enseignants et maître :

Alors je pratique pas la pédagogie institutionnelle, mais il y a des petites choses qu'on garde, notamment la place, la parole de l'enfant, le respect en tant, quoi la reconnaissance en tant que personnalité et non comme tiens-toi tranquille et écoute, c'est important. (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

Proximité ouais, après voilà, proximité oui. Et puis après moi j'ai, ça peut être un... moi je suis aussi très tactile donc euh, voilà, je... Ça peut être... je sens aussi quand les enfants ont pas, ont pas forcément envie, hein, ça je, je j'essaye de pas être euh... Mais oui, d'utiliser aussi, d'utiliser l'humour, d'utiliser... De, de leur... Ouais même les photos sur la porte là, c'est aussi, c'est, c'est une petite chose mais voilà, ça... (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Les liens de confiance sont portés par le dialogue, la communication qui est un point qui traverse les 3 niveaux, individuel, intra-élèves (groupe classe) et maître-élèves. En effet, la communication est le moyen primordial pour obtenir un bien-être individuel, avec les autres et avec l'enseignant et elle est citée par 16 enseignants.

Cette communication se développe avec le temps, l'expérience :

Donc mais, voilà, j'ai appris ça...communiquer différemment, j'ai appris à communiquer avec les parents aussi, mais ça c'est hors-pédagogie. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

[en parlant de sa façon de communiquer] Je pense que je l'ai depuis le début mais je l'ai développée, vraiment, vraiment développée, parce que j'ai vu que ça marche. Donc voilà.

Et euh..., ouais. Pour moi c'est la base de notre de notre métier quand même [rires]. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Ils ont pu se perfectionner à travers les outils de Communication Non violente /Communication bienveillante. 6 d'entre eux font référence tout particulièrement aux messages clairs, issus de la Communication Non Violente (CNV) et diffusés, entre autres, en pédagogie institutionnelle :

Voilà. Euh... je repensais à l'époque où j'avais des soucis avec ma classe euh... J'ai regardé pas mal de conférences sur la communication non violente, et ça aussi ça me paraissait euh vraiment intéressant. Euh... alors euh... je sais que je... alors j'arrive pas, je maîtrise pas complètement le truc parce c'est pas, voilà c'est pas non plus inné, ça s'apprend, euh mais c'est vrai que j'y pense voilà à chaque fois que j'interviens en récréation, j'essaie d'utiliser, j'essaie d'utiliser ça, voilà, pour régler les conflits entre les élèves. (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All).

D'utiliser des outils comme les messages clairs qui sont utilisés en pédagogie institutionnelle. Je trouve que c'est déjà des choses qui permettent de... de créer un climat serein et ça je dirais que c'est primordial. Moi je vais plutôt avoir tendance à... me questionner beaucoup là-dessus. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2).

La mise en œuvre de messages clairs, le principe des messages clairs, ça fait 3 ans à peu près, qui n'est pas Freinet spécifiquement mais plutôt... plutôt communication non violente. (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N).

Il y a le fonctionnement avec des messages clairs quand il y a un problème, et quand il y a un conflit. On essaie de prendre en compte soi et aussi l'autre. (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

Les efforts portés sur de gestion des conflits sont aussi commentés à travers les outils de la CNV, ou de la parole en général :

C'est-à-dire que les points de conflits, de crispation que peuvent connaître les enfants et bien on en parle. D'où cet espace, grosse évolution dans ma pratique, un énorme espace forum où on peut effectivement se mettre en cercle, regarder (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

Je travaille énormément sur la gestion des problèmes. Je... j'accorde un temps à la gestion des problèmes absolument... après ce que je pense même, des fois trop. Je me sens en décalage vraiment par rapport à ce que me demande l'institution. Dans le sens où, voilà, de faire un conseil pendant 2h et demi toutes les semaines chaque semaine... heu... c'est compliqué. Mais voilà. (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N).

f) Le principe 6 : Des situations de réussite et une évaluation formative.

L'évaluation représente un fort questionnement, les termes « d'évaluation bienveillante » et « d'évaluation positive » sont abordés. Mais aucune fois, le terme « d'évaluation formative » n'apparaît dans les entretiens. Les questionnements se situent au niveau du passage de l'utilisation

d'un système de notation par chiffres ou lettres, à celui de l'acquisition des compétences, et comment montrer la progression d'un élève dans ce nouveau système.

Cependant, à travers leur description, nous situons 7 enseignants dans une démarche d'évaluation formative et 1 enseignant qui rentre dans la partie décrite par l'OCDE comme la clarification des attentes.

Tout d'abord, nous considérons par évaluation formative, une évaluation qui s'effectue par étapes au cours de l'apprentissage. Cela donne lieu à une démarche plus continue dans le temps et non ponctuelle. Elle permet de mettre en valeur les progrès de l'enfant pour lui et pour l'enseignant. Dans ce sens, les 5 enseignants (F01, F06, F08, F09 et F27) qui utilisent des fichiers autocorrectifs peuvent rentrer dans le cadre de l'évaluation formative.

Ensuite 3 enseignants (dont F27) ont aussi des pratiques évaluatives plus formatives. Laetitia a une réflexion poussée sur le sujet suite à un projet d'expérimentation sur l'évaluation. Elle adopte une démarche de « flèches de progression » dans le temps. Quant à Valérie, elle propose plusieurs fois l'évaluation jusqu'à la réussite et Audrey a développé des cahiers de progrès :

C'est vraiment un inspecteur qui a suivi un peu le projet d'expérimentation qui nous l'a dit, attention vous touchez à l'évaluation, ça veut dire qu'il faut changer ses pratiques. C'est comme quand on a décidé de mettre cette flèche, on se rendait pas compte que oui tu donnes la flèche dans le temps mais oui il faut prévoir (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

L'évaluation est compliquée pour moi aussi. L'évaluation... voilà... je... je... je redonne la fiche d'exercices à un enfant qui s'est trompé. Enfin. Tu vois. Et je peux faire ça trois ou quatre fois en lui disant à un moment donné « maintenant ça sera la dernière fois que je te la donne, maintenant tu valides ta réponse ». (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N).

On est nombreux dans l'école à avoir mis en place des outils un peu différents pour évaluer les élèves et là on est en train d'essayer de voir comment les parents perçoivent cette évaluation. [...] Comment les parents perçoivent les... les aménagements qu'on a pu faire pour l'évaluation c'est-à-dire que dans l'école y'a beaucoup de... cahiers de progrès (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP).

Sur la clarté des attentes, une seule personne décrit comment elle décompose les étapes d'apprentissage, leur donnant les moyens et des objectifs clairs pour réussir :

Donc par exemple euh..., en histoire, on faisait une séance où on faisait quand même de la recherche etc., pour comprendre, avec une question générale etc., des documents pour rechercher, et à la fin, ils avaient 2 fiches : une première fiche des euh... est-ce que j'ai compris comment j'apprends ma leçon, est-ce que j'ai compris le titre ? Oui. Est-ce que je connais le titre ? Oui. Et donc, si j'arrive à oui, je passe à la question suivante, et ainsi de suite. Jusqu'au moment où euh... je connais les dates, je connais les lieux, je connais tout, [...] Et je leur disais [...] « Et puis, maintenant faites la fiche », [...] « Et puis cette fiche, si vous la faites toute juste, à l'évaluation vous aurez A ». Et euh... à force de travailler comme ça, en un mois ils avaient tous A sauf un. Et quand je lui disais « ben pourquoi

t'as pas A ? » il me disait « ben parce que j'apprends pas. » Bon ben... [rires] (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

g) Le principe 7 : Les connexions horizontales

Développer des partenariats avec la communauté locale et des liens avec les parents est détaillé par 5 enseignants. Aurélie est la seule à évoquer le partenariat avec le quartier et avec les parents qu'elle fait intervenir en classe :

Sur le fait aussi qu'il fallait euh... essayer de trouver parfois des partenaires pour se lier dans le quartier, ou avoir des projets un peu plus euh... un peu plus construits, un peu plus étoffés. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Chaque mois les parents viennent dans la classe pour cuisiner. Ils viennent cuisiner pour l'anniversaire de leur enfant, donc il y a pas, ils apportent pas le gâteau à la crème voilà, et ensemble on partage un moment où on cuisine, on utilise le four, on fait du jardinage aussi, on prend euh... les groseilles du jardin et puis on fait ça ensemble. Et c'est ça qui fonctionne, c'est ça qui fait qu'après la langue elle va... elle va se déclencher, ce qu'il fait qu'ils auront des choses à raconter à la maison. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Emilie explique le lien de coéducation nécessaire avec les parents :

Si tout le monde est mis à contribution, si les parents participent, [...] C'est les parents qui mettent la main à la pâte, tout le monde est un peu dans une unité pour faire s'élever les enfants, les éduquer. Oui, je pense qu'il faut une unité globale pour que ça fonctionne. (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

Karine, Brigitte et Laetitia renforcent les bonnes relations, et tout particulièrement l'importance de créer un lien de confiance avec les parents pour avoir celle des enfants :

La deuxième chose c'est créer des liens. Des liens c'est-à-dire entre l'école, les parents, euh... la vie autour etc. pour donner un sens à tout ce qu'on fait. Alors le sens il y a, il peut être ben aujourd'hui on va faire... pourquoi ? pourquoi on va faire cette leçon ? ben on va le mettre sur le blog, on va en parler aux parents, on va montrer, on va apprendre aux autres, mais en fait à chaque fois dépasser juste le simple fait d'écrire dans le cahier pour avoir une note mais euh... voilà pour aller un peu au-delà de juste du travail scolaire. Et euh... et je crois fondamentalement que les liens avec les parents, la confiance qu'on peut avoir les uns dans les autres (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Dans une classe il faut quand même avoir la confiance des parents et je pense que c'est facilitant quand on les a sur deux ans, parce que les parents on les connaît très bien, les élèves on les connaît très bien. (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

h) Tableau récapitulatif de la catégorie 1

Nous prenons exemple sur le tableau de correspondance entre des écoles dans le monde et les 7 principes effectués dans le rapport de l'OCDE (2017c) pour effectuer un tableau de correspondance entre les pratiques évoquées par les professeurs interviewés et les 7 principes de l'OCDE.

Prénom*	Nom de l'entretien	principe 1 élève au centre	principe 2 social, coopération	principe 3 émotions, motivations	principe 4, péda diff.	principe 5, exigences et bien- être	principe 6 eval. Formatives/ réussites	principe 7, connexions hor.	somme des lignes
Julien	F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2	1	1	1	1	1	1		6
Emilie	F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2	1	1	1		1		1	5
Aurelie	F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+	1	1	1		1	1	1	6
Nathalie	F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2		1						1
Sylvie	F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_M	1		1	1	1			4
Steph	F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF	1	1	1	1	1	1		6
Sophie	F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2		1		1	1			3
Marie	F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8	1	1		1	1	1		5
Christophe	F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI	1	1	1	1	1	1		6
Caroline	F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1					1			1
Sandra	F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All	1	1	1	1	1			5
Cathy	F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N		1	1	1	1			4
Jerome	F14_Jerome_44ans_18_CM1/2_REP_E8	1	1		1	1			4
Karine	F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2		1			1		1	3
Marion	F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2	1	1	1		1			4
Corinne	F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8		1						1
Amandine	F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2	1	1	1	1	1			5
Brigitte	F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir	1	1	1		1		1	5
David	F20_David_37ans_14_ZIL_N		1	1	1	1			4
Francoise	F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_M	1		1		1			3
Virginie	F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF	1	1	1	1	1			5
Isabelle	F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23	1	1	1	1				4
Magali	F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23	1	1	1	1	1			5
Laetitia	F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23		1	1	1	1	1	1	6
Valerie	F27_Valerie_47ans_17_CE1_N		1		1	1	1		4
Anne	F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23	1	1	1		1			4
Audrey	F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP	1	1		1	1	1		5
	sur 27	18	24	18	17	24	8	5	moyenne
	en %	67%	89%	67%	63%	89%	30%	19%	4.2

Il apparait que sur les 27 enseignants en moyenne, ils sont sensibles à 4,2 des 7 principes prônés par l'OCDE. Les enseignants sont donc sensibilisés à ces pratiques pédagogiques. Il reste à définir les sources de cette sensibilisation.

2.3 CATEGORIE 2 : LES SOURCES DE FORMATION

a) Les sources de formation formelle

Les sources de formation formelle incluent la formation initiale : Ecole normale, IUFM, ESPE, faculté de sciences de l'éducation, la formation continue et les animations pédagogiques. 24 enseignants sur les 27 entretiens retenus critiquent leur formation initiale et/ou la formation continue.

La formation initiale

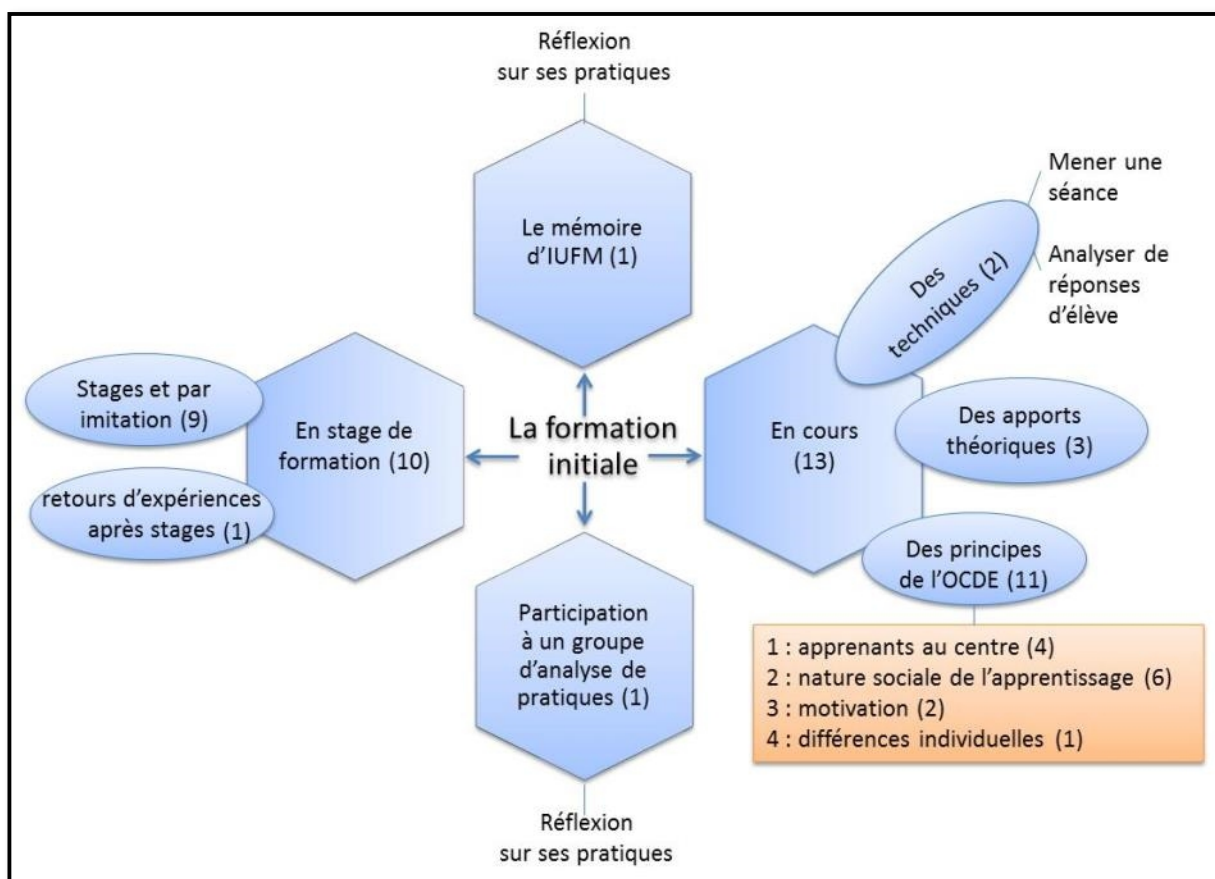


Figure 45 Le résumé schématisé des sources de formation : la formation initiale

Certains estiment qu'elles ne leur ont rien apporté dans leurs pratiques actuelles de façon très directe. A la question « *quels sont les thèmes de la formation initiale ou de la formation continue qui ont permis d'arriver aux pratiques que vous avez aujourd'hui ?* », ils débutent par la négative telle que « *je pense que je vais répondre à ce qu'il n'y a pas eu* » (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI), ou « *Rien, mais vraiment rien. C'est dramatique.* » (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2), « *C'est très clair. Aucune.* » (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Pour la formation initiale, leur explication porte sur la nature même de la formation jugée trop scolaire « *cette façon dont on devait s'adresser aux élèves était un peu classique, un peu traditionnelle.* » (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

Elle manque de pratiques concrètes (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N) avec des classes réalistes et non des élèves idéaux (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2). Par contre, elle peut être vécue comme un poids institutionnel très fort : comme celui de juste apprendre à faire des fiches de prep (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

Pour la formation continue et les animations pédagogiques, les qualificatifs sont aussi plutôt négatifs : « *c'est peau de chagrin* » (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF), « *c'est du n'importe quoi.* » (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF), « *c'est le néant absolu, quand même, euh... on participe à des formations, on attend juste que les heures passent, parce que euh... elles sont de très mauvaise qualité aujourd'hui.* » (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

Elles sont aussi jugées trop théoriques (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2, F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP), « *pas assez de pratiques* » (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23), dans des horaires inadéquats comme celles après la classe (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8, F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Mais elles sont surtout jugées comme inintéressantes et inutiles (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2), ne correspondant pas aux besoins (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+), pas adaptées en termes de sujets (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF), pas adaptées par les personnes qui les forment et notamment un manque de présence de spécialistes tels que des médecins, de pédopsychiatres (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2) ou des enseignants de l'ESPE qui n'ont jamais eu de classe (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N). En termes de forme, certains enseignants se plaignent des formations sous forme de lecture de Powerpoint (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF, F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir), ou du travail de groupes en mode socioconstructiviste où le formateur les met dans la situation des élèves :

En revanche euh... le les profs souvent on critique beaucoup les anim péda, pourquoi ? Parce qu'il y a eu toute une période et ça on l'a vécu à l'IUFM aussi, où on te disait « Euh mettez-vous en groupe, et puis euh allez-y, on vous donne un sujet et c'est vous qui faites la séquence, c'est vous qui faites le cours, c'est vous qui faites, vous faites tout » mais... Mais pourquoi partir de rien quoi ? Pourquoi réinventer euh... l'eau tiède ? Alors qui y'a des gens qui ont de supers idées, y'a des gens qui ont des supers pratiques, y'a des gens qui ont cherché, qui ont commencé. Pourquoi nous on nous fait encore partir de rien ? Et c'était la grande mode à une époque ça. Mettez-vous en groupe et puis euh faites la séquence euh oui sur l'art ouais représenter le renne. Voilà. (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8).

Cependant, malgré ces descriptions négatives, au cours de l'entretien, il apparaît que la formation, notamment initiale, a eu un impact sur leurs pratiques actuelles.

Valérie, Anne et Stéphanie portent, dès le départ de l'entretien, un regard très positif, avec une perception essentielle de leur formation initiale, en ce qui concerne la théorie. « *Mais d'un point de vue... pas forcément pratique... quoique... mais d'un point de vue... théorique... l'IUFM m'a tout appris.* » (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N) ; « *L'IUFM c'est quelque chose... c'est la base je pense* » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23) ; « *Mais je trouve que à l'IUFM, il y a quand même énormément de graines qui ont été semées* ». (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

Jérôme et Julien retiennent des techniques comme un cours qu'ils considèrent toujours comme une référence : pour Jérôme le document « *Comment mener une séance* » (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8) et pour Julien « *l'aspect de se mettre à la place de l'élève dans les erreurs. A travers des analyses de réponses d'élève* ». (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Nous pouvons identifier que certains des principes de l'OCDE sont ainsi enseignés en formation initiale (IUFM/ESPE) à savoir :

- Le principe 1 : Mettre Les apprenants au centre
- Le principe 2 : Encourager la nature sociale de l'apprentissage
- Le principe 4 : Reconnaître les différences individuelles

Et dans une moindre mesure car seule la motivation est considérée :

- Le principe 3 : Prendre en considération les 2 piliers de l'apprentissage : émotions et motivations

Ils sont illustrés par les propos de Stéphanie qui revient sur ces 4 principes :

« Dans la pédagogie, il y a quand même des choses qui ont été distillées au cours de la formation pour ne pas qu'on les oublie et ça je pense que c'était bien de le faire, c'est-à-dire donner la parole aux élèves, le traitement de l'erreur, les mettre en groupe, leur proposer des situations-recherche, voilà c'est plus de techniques de pédagogie » (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

Le principe 1 : Mettre Les apprenants au centre apparait avec la pédagogie active, la manipulation et l'apprentissage par situation de recherche. La pédagogie active est clairement identifiée à l'IUFM/ESPE. Elle se décompose sous forme de manipulation pour Magali et Anne qui attestent que la manipulation était encouragée à l'IUFM *« Ah oui, oui ! [A l'IUFM], Ils insistent vraiment sur la... l'importance de la manipulation pour construire la notion » (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23) ;* de situation de recherche :

Pour mettre en place les situations, pour les, pour les guider mais pas pour, c'est pas nous qui devons leur amener le savoir, c'est les élèves qui doivent découvrir le savoir par eux-mêmes. Mais ça c'est, oui, c'est plus compliqué, enfin trouver une situation de recherche où les élèves voilà, proposer une situation où les élèves cherchent et arrivent à la notion, ben c'est plus compliqué que d'être au tableau [...] Mais ça, c'est quand même, je vois ça à l'ESPE c'est quand même ce qui est enseigné. La pédagogie active c'est quand même... (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Sylvie affirme que la pédagogie de projet est aussi soutenue par l'ESPE *« Mais bon ça je sais qu'à l'ESPE là ils insistent beaucoup sur la pédagogie de projet. Y a des modules, la pédagogie de projet » (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF),* ce qui est confirmé par Jérôme :

« En formation à l'IUFM notamment cette première année [...] un PEMF [...] [nous a parlé] des pédagogies de projet en écriture ou des choses comme ça, [...] je me suis dit « Ah oui. Ok. On me parle de ça, on me parle de séance comment une séance ça se fait. Ah ! Là avec lui j'ai vraiment en étant accompagné j'ai vraiment touché à ça, à cette à la pratique voilà ça a été important. » (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8).

Le principe 2 : Encourager la nature sociale de l'apprentissage est abordé avec le travail de groupe. Stéphanie témoigne de la mise en valeur du travail en groupe à l'ESPE et des cours pour expliquer les raisons et les bienfaits de les mettre en groupe (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

Aurélien a entendu parler des conseils par un professeur de l'IUFM et c'est ce qui l'a motivé à l'appliquer dès son premier poste *« Et il nous avait dit que ben les conseils de classe ça aidait parfois justement à calmer euh... les tensions qu'il y avait. ».* (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Françoise a découvert le travail en ateliers à l'IUFM : *« Je garde un très bon souvenir d'une... c'est lié aussi à une personne, une professeure d'art plastique qui a mené des ateliers. Alors voilà, ça, ça m'a marquée. » (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).*

Cathy et Christophe, tous les deux adeptes de la pédagogie Freinet actuellement, malgré leurs 4 années d'écart à l'IUFM, ont suivi la même formation à l'IUFM avec des intervenants Freinet. Christophe parle de « semaines formidables ». Cathy a vécu cette présentation comme une révélation, et elle regrette que ces interventions ne semblent plus avoir lieu à l'heure de l'ESPE/INSPE :

Parce que à l'IUFM un jour il y a une dame, deux dames qui... y'en a une c'est Martine Boncourt et l'autre Marguerite Bialas qui sont intervenues. Et là ! Le monde s'est éclairé pour moi, j'ai dit « Là y'a quelque chose de vrai et de fort » [...] Oui. Elles sont intervenues à l'IUFM. D'accord c'est... c'est maintenant l'ESPE [rires] on a plus trop ce genre d'interventions. Ouais. Ce sont des personnes de l'IBREM de l'Institut Bas-Rhinois de l'Ecole Moderne ISEMF, une branche de l'ISEMF. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

« Il y a eu dans le plan de formation un stage qui a été proposé durant 3 semaines, à l'IUFM, avec euh... des, des, des pointures de la pédagogie institutionnelle : Martine Boncourt etc. enfin des, voilà, Marguerite Bialas, etc. On était des stagiaires, j'étais... ben... le collègue que j'avais au téléphone justement tout à l'heure, c'est un collègue qui fait aussi de la pédagogie institutionnelle, c'est le directeur de l'école E qui fait partie aussi du groupe, et j'avais fait le stage avec lui, je m'en souviens, et puis on a passé 3 semaines formidables où on a pu découvrir toutes les techniques Freinet, et puis après la pédagogie institutionnelle. » (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

Aurélie pointe directement la mise en valeur d'un modèle Freinet/pédagogie institutionnelle à l'IUFM :

Donc ça on l'a... on a déjà été formés à ça, on avait au... à l'IUFM on était plutôt dans la pédagogie institutionnelle, dans le modèle Freinet de euh... faites des projets, de, de, de euh..., faites un journal d'école, pas pour le journal mais euh... pour qu'il y ait une cohésion dans la classe, pour qu'il y ait un rendu visible aussi pour les parents, travailler sur les relations école-famille. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Le principe 4 : Reconnaître les différences individuelles et étudier avec les principes de la pédagogie différenciée. Anne commente l'évocation de la pédagogie différenciée dans sa formation : « *il y avait quand même parfois des modules qui étaient euh... justement pour s'intéresser plus aux difficultés, à la différenciation à apporter dans leurs classes. Je m'en inspire* » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23).

Le principe 3 : Prendre en considération les 2 piliers de l'apprentissage : émotions et motivations est abordé dans le fait de donner du sens aux apprentissages « *Ouais depuis l'IUFM on en parle effectivement pour donner du sens aux apprentissages* » (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2). Même si en termes de techniques à employer pour atteindre cet objectif, la formation semble avoir des lacunes : « *il y a toujours quelque chose de très nébuleux. Ils nous disaient qu'il fallait qu'on fasse en sorte que les enfants soient intéressés, mais... voilà. Euh... j'ai jamais vraiment su ce qu'ils entendaient par-là.* » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23).

Dans les autres sources de formation formelle, le stage de formation revêt une importance essentielle. L'observation en stage est une source primordiale afin d'apprendre par imitation. Les stages dans les classes de maîtres-formateurs sont cités par 9 enseignants sur 27 comme des sources

fondamentales de leur formation. Ils ont eu lieu en formation initiale ou en formation continue de 2-3 jours (en 2005 pour Françoise sur le handicap) :

Le fait d'avoir des stages, je pense que c'est la chose la plus formatrice qu'on peut avoir, le fait qu'on puisse avoir des tuteurs de stage [...] observer quelqu'un en action, un pédagogue, un vrai, je veux dire un pédagogue qui a de l'expérience en action. Ça c'est hyper formateur. Etre confrontée à la difficulté, se planter et après que quelqu'un dise... (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Virginie parle du cas de ses propres stagiaires et de l'imitation qui a lieu dans la formation :

Il y a quand même une part d'imitation, il y a beau dire parce que les jeunes enseignants, quand ils sont dans la classe et qu'ils observent, moi je leur ai souvent dit « voilà ça c'est une façon de faire mais y'en a... plein ! ». Alors il y a forcément une base euh... on peut pas changer hein mais par contre ça va être en fonction de votre personnalité, en fonction de votre relationnel avec les enfants mais y'a toujours une part d'imitation et c'est rigolo parce que quand on se retrouve dans leur classe à observer ce qu'ils font, on retrouve des fois des gestes [rires], des paroles qu'on a dites (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Deux autres activités réalisées au sein de l'IUFM sont considérées comme fortement influentes sur leurs pratiques et nous pouvons les voir comme les premières pierres dans le travail de réflexion sur leur travail. Pour Laetitia, son mémoire d'IUFM a été déclencheur d'une réflexion sur ses pratiques pédagogiques « *alors moi je m'intéresse pas mal à... [parlant de la pensée critique, de la parole laissée à ses élèves] mon mémoire de... d'IUFM. C'était un travail sur le débat* » (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

Aurélië, formée à l'IUFM, a eu une classe « expérimentale » avec la première mise en place de groupes d'analyse de pratiques qu'elle considère comme une des formations décisives de son identité professionnelle. Elle a effectué sa formation initiale au cours des années de transition vers la masterisation des professeurs des écoles. L'analyse de pratiques a été par la suite développée au sein des ESPE/ INSPE (INSPE Strasbourg, 2019) suite à son apport de « *co-construction du sens de leurs pratiques par les acteurs eux-mêmes* » (Levain & Minary, 2010, § 29) et rentre dans la conception de la formation vers une professionnalisation (Dollo, 2016) :

Ben, moi ce que j'ai adoré en formation initiale c'est les analyses de séquences. Et en fait j'ai eu la chance on était 10... 10 classes je crois dans ma promo, et on était la classe qui faisait, on était 2 classes à faire des analyses de séquences. [...] Et justement quand j'avais fait le Master 2, j'avais fait une formation avec lui sur l'analyse de séquence avec Dominique Bucheton et euh... oui... et j'ai gardé justement euh... cette formation sur euh... les masters 2, ma manière de faire mes fiches de prep' j'ai gardé ça sur le rôle de l'enseignant, le rôle de l'élève, les différentes manières dont chacun se positionne, et ça c'est quelque chose que j'ai gardé à... par la suite maintenant sur ma manière de travailler. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Le développement des analyses de pratiques « depuis 2 ans » est rapporté par Françoise en tant que maître-formateur et dans les formations REP+ :

L'analyse de pratiques, on en pratique un tout petit peu quand on fait les activités liées aux stages, quand ils reviennent des stages, mais... ça nécessite un accompagnement mais l'analyse de pratiques par exemple, nous les pratiquons dans les formations REP+, car là on a 9 jours supplémentaires, on la pratique. On a eu des séances ou bien un collègue faisait une séance et les autres observaient et il y avait des retours ensemble qu'on a pu pratiquer. Ça c'est tout récent, ça a 2 ans. (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

David aborde des vidéos ou les retours d'expériences après des stages, partagés ensuite à l'IUFM comme une ouverture d'esprit :

Et les retours d'expériences et les vidéos qu'on a pu voir dans des stages comme ça ou les vidéos sur des classes Freinet des classes un peu avec des pédagogies différentes ou diverses quoi, c'est là où on apprend le plus et après il faut vraiment s'approprier les choses quoi. (F20_David_37ans_14_ZIL_N).

La formation continue

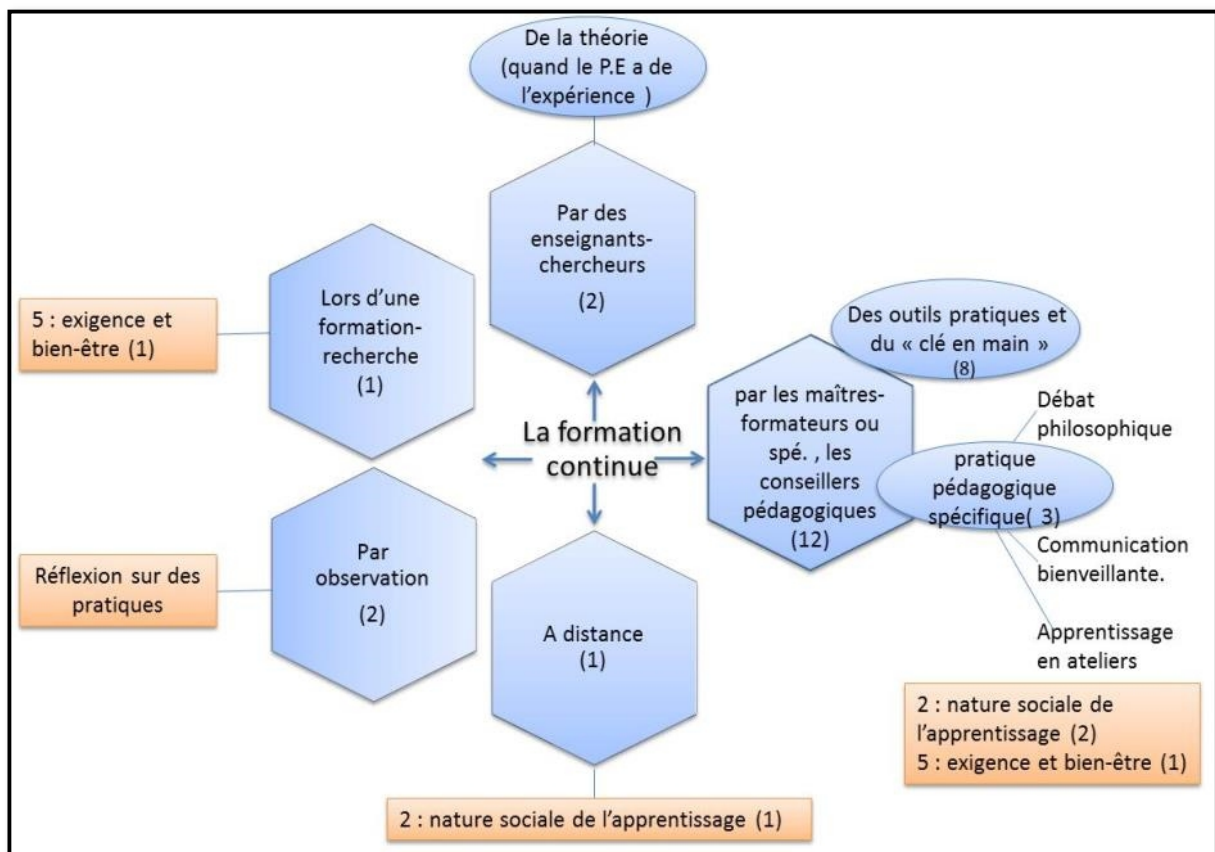


Figure 46 Le résumé schématique des sources de formation : la formation continue

Les formations continues et les animations les plus plébiscitées admettent 2 caractéristiques : elles sont concrètes et réalisées par les *maîtres-formateurs*, les *maîtres spécialisés* ou les *conseillers pédagogiques*. Les formations jugées comme utiles sont celles qui fournissent des outils pratiques, du concret, du « clé en main ». Nous retrouvons la problématique du temps chez l'enseignant, partagé entre de nombreuses activités, qui ne lui laissent pas toujours l'opportunité de réfléchir

longuement à sa pratique. L'outil peut ainsi être vu comme une première pièce pouvant mener à la réflexion :

Ce qui est sûr c'est que le plus souvent ce qui est le plus intéressant c'est quand c'est des... c'est des ensei... c'est des maîtres-formateurs qui nous font les... formations parce qu'ils sont encore en classe et qu'ils nous présentent des choses qu'ils mettent en place dans leurs classes. Du coup c'est très concret euh... [...]. Donc pareil des maîtres-formateurs qui ont vraiment pleins d'outils, qui les ramènent, qui nous montrent et puis qui... expliquent comment ils les utilisent en classe. Donc, euh, vraiment. Voilà. Avec des photos de productions d'élèves etc., ça c'était vraiment intéressant. (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2).

J'ai eu une animation pédagogique avec un prof qui faisait de, c'était sur l'écriture. C'est langage écrit pardon. Formation sur l'écriture. Et j'ai été scotchée. Un homme fabuleux, toute la formation, avec ses photos il nous a expliqué ses pratiques etc., j'me suis dit « Mais c'est ça qu'on devrait avoir ». (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+). Position: 106 - 106

Les outils clé en main ou des séances prêts à être utilisés, finalisés lors de l'animation pédagogie sont soutenus par Julien, Isabelle, Marion, Marie, Corinne, Amandine et Jérôme :

C'était en formation continue [...] il y avait une grosse partie théorique la première matinée, mais dès le premier après-midi, on était dans la conception d'outils nous-mêmes, à partir de ce qu'on avait vu donc on a pu le réutiliser en fonction de notre classe etc. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Je me suis inscrite en sachant que c'était pas mon point fort et ce qui est bien dans ces animations pédagogiques, c'est qu'on repart avec des outils, donc avec des choses qu'on peut réinvestir. (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

[à propos de la formation REP+] par exemple celle sur la discussion à visée philosophique ça avait été proposé par une association... Et qui nous avait fait vivre la situation avec en fait un déroulé très précis à réutiliser en classe directement. Ça c'était génial. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2).

Des formations plus théoriques sont aussi abordées comme ayant changé des pratiques par deux enseignantes. Cependant, ce sont les deux les plus expérimentées : Cathy, 24 ans d'expérience et Brigitte, 33 ans d'expérience. Nous pouvons nous demander si leur expérience leur permet d'apprécier pleinement les fondements de leurs pratiques :

Sur la lecture [...] on apprend des choses complètement nouvelles dont je n'avais jamais entendu la représentation, donc on nous a bien euh fait comprendre le processus, enfin ce qui se passe dans la tête d'un enfant quand il lit. Oui et moi j'ai découvert enfin la représentation. [...] c'est vrai que ça a changé certaines de mes pratiques parce que maintenant j'insiste plus sur « qu'est-ce que tu vois ? (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Il y avait quand même la conférence sur les biorythmes qui était bien, où euh, où on nous a appris qu'il valait mieux répéter le soir même au lieu de le faire la veille, de le répéter,

[...] je fais des exercices de mémorisation le soir. Ça c'est un truc qui m'a quand même pas mal marquée. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Les formations sur une pratique pédagogique spécifique sont ainsi appréciées comme le cas d'une formation sur les ateliers de lecture, évoquée par Sylvie et Amandine. Cette formation a eu sur Sylvie un impact plus large sur ses pratiques pédagogiques en tant qu'une découverte d'autres modalités de travail avec les élèves :

Donc ouais, la formation sur les ateliers de lecture c'était bah déjà une modalité de travail originale et après de... Ouais ça m'a, ça m'a vraiment ouvert, enfin une autre façon de faire. (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Des formations sur des pratiques liées au principe 2 : La nature sociale de l'apprentissage sont aussi avancées par Aurélie à travers une formation sur le débat philosophique, et par Marie avec une formation en distanciel sur le travail de groupe. Marie est d'ailleurs la seule à rapporter l'utilisation de formation distancielle.

Des formations sur des pratiques liées au principe 3 : Les piliers de l'apprentissage : émotions et motivations sont aussi soulignées par Aurélie qui a suivi une formation « *sur comment essayer apaiser, on a travaillé sur les émotions, on a travaillé sur la respiration avec certains* » (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+). Elle est cependant la seule à avoir suivi une formation sur ce principe 3.

Des formations sur des pratiques liées au principe 5 : Etre exigeant et respecter le bien-être des apprenants sont aussi présentées. Marie a étudié la gestion des conflits à travers la mise en place de médiateurs et de messages clairs lors d'une formation réalisée par un directeur d'école qui fait de la pédagogie institutionnelle.

Les deux autres exemples, si la formation a été faite dans le cadre formel, ont été proposés et organisés par des enseignants qui ont eu l'accord de l'IEN. Julien a suivi une formation sur la communication bienveillante :

Un atelier sur la communication bienveillante. Et ça vient d'une méthode québécoise, les manuels venait du Québec [Faber et Mazlich], c'est la première fois que je vois ça. [...] une collègue de la circonscription qui est maîtresse G donc la rééducation des élèves, c'est plus le comportement, qui a proposé ça. Des petits groupes de 10 collègues (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Anne suite à des problèmes d'indisciplines dans son école, est formée lors d'une formation-recherche, avec des collègues, sur la gestion de conflit et les messages clairs :

Prof F28 : Voilà, on avait travaillé sur cette euh... on parlait de formation tout à l'heure, parfois il y a aussi des formations recherche, c'est à dire que on... comme tous les ans on a 18h de formation, sur ces 18h on peut demander à l'inspection, plutôt que de suivre une formation proposée, euh... voilà, on a un problème particulier dans cette école, on aimerait bien voir toutes les solutions qu'on pourrait apporter pour... Voilà c'était le bien-être, le bien-vivre à l'école et on avait ce problème, enfin ce problème, oui, ce point particulier de... en cours de récréation, de violence et puis on avait pensé à cette euh... (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23).

b) Les sources de formation non formelle

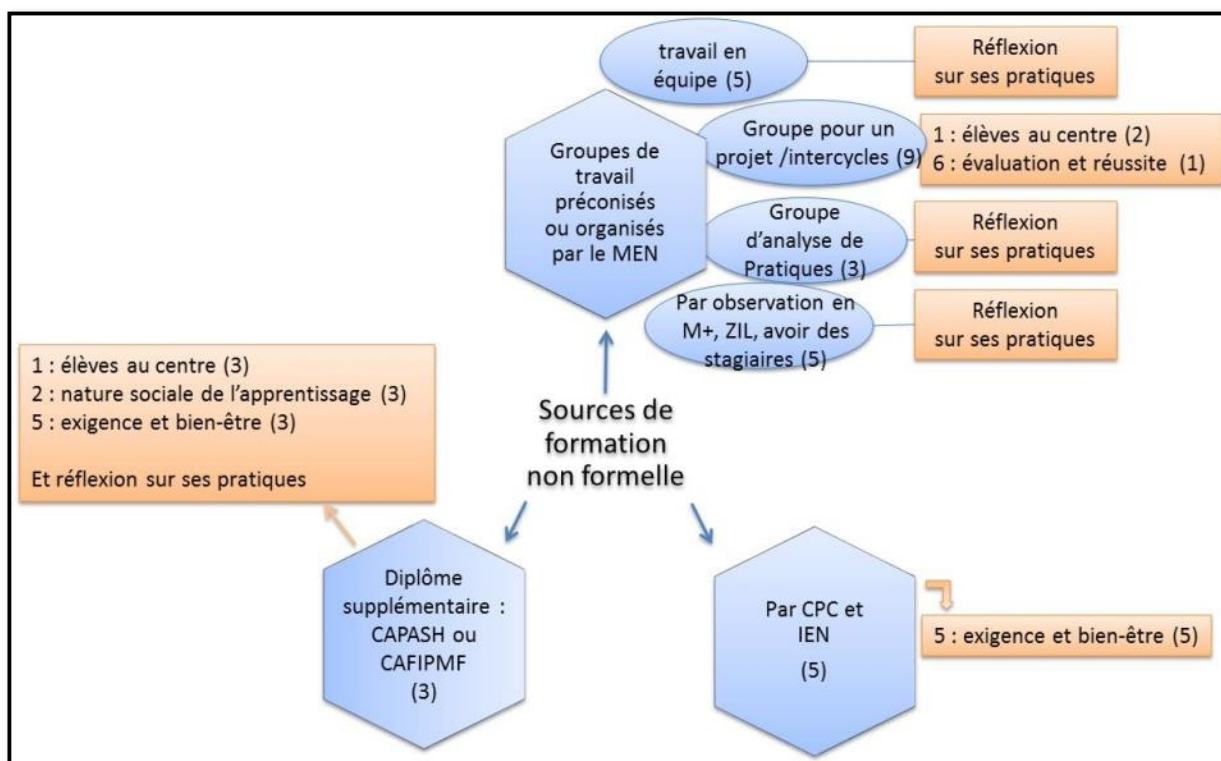


Figure 47 Le résumé schématique des sources de formation non formelle

Trois sources de formation non formelle sont mises en valeur : les groupes de travail préconisés ou organisés par le MEN, l'aide fournie par le personnel de l'Education Nationale : CPC et IEN, et à travers l'obtention d'un diplôme supplémentaire tel que le CAPASH ou le CAFIPMF.

La coopération entre collègues ou des groupes de travail préconisés ou organisés par le MEN

Tout d'abord, revenons aux directives officielles : dans le Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015 (MEN, 2015), la fiche n°14 décrit les « *degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier* » pour les professeurs et la compétence 10⁴¹ sur les 14 compétences est de : « *coopérer au*

⁴¹ Extrait de la fiche n°14 du Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015

<p>10. Coopérer au sein d'une équipe</p>	<ul style="list-style-type: none"> Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives. Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation. Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves. 	<p>Trouve sa place au sein des équipes, contribue à sa mesure au travail d'équipe.</p> <p>Identifie et sollicite les personnes ressources pour assurer la cohérence du parcours de l'élève.</p> <p>En lycée technique et professionnel, prend l'attache du chef de travaux pour l'organisation des activités.</p>	<p>S'investit de façon constructive dans les différents collectifs.</p> <p>S'implique avec les différents acteurs de l'école ou de l'établissement dans l'accompagnement du parcours de l'élève.</p>
---	---	---	--

sein d'une équipe» ; et la compétence 14⁴² de « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » où il est précisé de « Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ». Et « Réfléchir sur sa pratique –seul et entre pairs– et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. ». La circulaire de rentrée 2016 évoque les projets intercycles (MEN, 2016a).

Nous retenons donc les points suivants comme incité par le MEN : travailler en équipe/en coopération ; s'engager dans des groupes de travail entre enseignants pour un projet d'école, de démarches d'innovation pédagogique ou intercycles et réfléchir sur sa pratique entre pairs.

Le travail en équipe est cité par 5 enseignantes comme essentiel dans l'évolution de leurs pratiques, comme en témoigne Corinne, par exemple « [A l'école E8], on... s'est réuni, on a réfléchi ensemble euh, on a pris euh des idées des uns et des autres, et puis euh voilà ça a changé et évolué comme ça » (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8). Brigitte a un système de coopération entre collègues qui permet la formation de l'équipe : une collègue se forme à une pratique, à une méthode et ensuite, elle forme ses collègues « Ah oui donc super ambiance entre collègues, compter sur sa collègue pour se former ! » (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir). Anne travaille énormément avec sa collègue de CP « on travaille ensemble, on partage des documents, on partage des idées, on partage des sorties, on partage », elles font aussi des échanges de services ou des regroupements. (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23). Elle évoque d'ailleurs l'importance du travail en coopération des enseignants pour expérimenter celui demandé aux élèves « En fait c'est bien parce que ça apprend aussi en même temps à coopérer entre enseignants justement pour mettre en place... » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23). Audrey a modifié le changement de sa classe en réfléchissant pendant un été avec une collègue et effectuer le changement ensemble (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP). Marion évoque l'exemple de deux enseignantes en T1 dans une même école qui ont largement travaillé en binôme (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2).

D'autres, si elles ne pratiquent pas de travail en équipe, parlent de leur volonté de le faire, c'est le cas de Magali qui témoigne de son souhait de « travailler davantage avec une collègue ou une amie avec qui je puisse... parce qu'en fait ce qui est pas évident c'est de savoir si ce qu'on fait c'est bien. » (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23).

Les groupes de travail pour un projet sont cités par 9 enseignants. Marion a participé à plusieurs groupes de travail intercycles. Cependant, ces groupes de travail ont été plus ou moins favorables à des changements de pratiques, notamment la 1^{ère} année d'installation de ce dispositif. Il semblerait que la 2^{ème} ait été plus profitable et ait mené à un véritable travail de réflexion et de mise en place sur le travail autogéré.

⁴² Extrait de la fiche n°14 du Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015

<p>14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. • Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. • Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. • Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles. 	<p>Repère, dans l'observation de la pratique du tuteur et les échanges avec les collègues, des éléments à expérimenter.</p> <p>Construit des liens entre des situations professionnelles vécues et observées et des savoirs théoriques ; ajuste sa pratique en conséquence.</p>	<p>Conduit une analyse de son activité seul, en entretien et/ou en collectif de travail pour ajuster ses pratiques.</p> <p>S'engage à suivre une formation, à mettre en œuvre une expérimentation à l'échelle de l'école, de l'établissement.</p>
---	--	---	---

Je pense que ça dépend du groupe. La 1^{ère} année je me souviens plus dans quoi j'étais mais j'avais pas trouvé ça passionnant. Je pense ça dépend... faut tomber sur les bonnes personnes et avoir un thème qui nous intéresse. Par contre... comme il n'y a pas vraiment d'enjeu. Les premières années, je pense que eux-mêmes découvraient... enfin c'était la mise en place de ces groupes de travail, des formations REP+, les réseaux venaient d'être constitués je crois. [...] en fait l'idée c'est de faire se rencontrer les équipes, échanger de manière informelle, pour avoir... des échanges entre les enseignants de maternelle, d'élémentaire et de collègue qui sont assez peu amenés à se croiser. Et euh... et par contre on... c'était juste de la réflexion, ou de la discussion si y'avait pas un projet concret à mettre en place... c'est pas très motivant. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+).

Audrey et Laetitia ont travaillé sur un projet de démarche-recherche. Ce projet a été vécu par Laetitia, comme moteur dans sa réflexion sur l'évaluation, tandis qu'un autre projet sur la coopération n'a pas mené à des changements étant considéré comme mal défini dans l'objectif, de devoir tout recréer par soi-même. Audrey bénéficie de la présence de 2 maîtres-formateurs pour définir des groupes de recherche sur des problématiques qui touchent vraiment l'école (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP) :

Ouais, dans cette école et à avoir le même niveau, à se questionner ensemble et puis donc c'est vraiment l'échange et ça m'a permis aussi d'échanger des pratiques, d'échanger par rapport à des pratiques pédagogiques parce que c'est... et on s'est rendu compte pour l'évaluation par exemple qu'on avait pas la même façon d'évaluer, même si on avait un même code, on place pas le même curseur au même endroit, c'est très compliqué d'évaluer l'humain. (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

Un cas tout particulièrement pertinent est celui de l'école E8. Dans l'école E8, Marie, Jérôme et Corinne ont participé à un projet intercycles qui a mené à la mise en place de nombreux échanges de pratiques et d'outils. Cet échange est la source majeure de réflexion et de changement de pratiques au sein de leur groupe. Leurs échanges ont débuté dans ce projet inter-cycle et il a évolué vers un véritable travail en coopération :

Ce qui est en train de révolutionner notre formation continue actuellement ben c'est ce qu'on est en train de faire depuis 2 ans. Depuis 2 ans en fait, on a des collègues du collège euh... 2 collègues : 1 collègue qui fait des maths, 1 autre qui fait du français, avec une expérimentation qui se fait chez Prof A c'est qu'ils font des échanges, ils travaillent, il va en 6^{ème} lui, elle travaille avec lui et en fait cette personne vu qu'elle vient à l'école régulièrement, vu que c'est quelqu'un que j'apprécie dans les échanges, bah petit à petit on s'est mis à travailler ensemble [...], elle m'a un peu expliqué le truc, j'ai expérimenté. [...] Et donc l'année dernière en fait on a amené deux projets on va dire formation continue mais en fait en réalité on s'est formés nous-mêmes avec elle. (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8).

Ils échangent l'ensemble de leurs pratiques, des outils (Montessori, questions flash), ils testent de nouvelles pratiques et réfléchissent ensemble pour arriver à quatre à utiliser les mêmes pratiques pédagogiques :

Et là par exemple cette nouvelle collègue euh... ben c'est quelqu'un qui est beaucoup plus jeune que nous et qui amène d'autres pratiques de classe ! Notamment alors, elle travaille beaucoup par ateliers dans l'idée de faire de dire [...] elle expérimente des choses, elle essaie des choses, on en discute, elle fait des retours arrières voilà, mais qui fait que nous aussi on est dans la... on est dans ce questionnaire-là (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8).

Un autre cas tout particulièrement apprécié pour son apport bénéfique dans le développement professionnel et déjà cité dans les formations initiales sont les groupes d'analyse de pratique et les observations : Réfléchir sur sa pratique entre pairs pour soutenir son développement professionnel.

La réflexion, quand elle n'est pas dans le cadre d'un projet, peut avoir lieu dans un groupe d'analyse de pratiques ou par observation/être observé.

Ces groupes d'analyse de pratiques sont évoqués par les maîtres-formateurs : Sylvie, Françoise et Virginie. Pour Sylvie, cette pratique a été découverte lors de sa certification CAFIPEMF :

Bah là ce qui est super intéressant c'est qu'on fait de l'analyse de pratique. Voilà, donc on va avoir, au CAFIPEMF donc on est par, on est des petits groupes de 4-5, donc on est, on fait des séances, on décortique et on voit du coup les, on voit tous les paramètres, tout ce qui peut, tout ce qui peut faire qu'une séance fonctionne, qu'une classe tourne, euh... Et ça on l'a pas du tout fait avant. (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Françoise et Virginie l'ont connu pour les professeurs-stagiaires bien que Françoise l'ait aussi expérimenté en formations REP+ avec des collègues (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF). Virginie le connaît sous le nom « *d'équipe plurielle* » mise en place lors la formation initiale en groupe d'une vingtaine d'étudiants (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Un autre moyen de réflexion est par observation. Aurélie a pu demander à observer une collègue dans le cadre d'une formation, ce qui a profondément marqué la représentation de son style d'enseignement :

on a pu observer ça, la manière dont elle plaçait ses consignes, la manière dont elle travaillait sur tel et tel aspect euh... ses ateliers de repli. Et puis on a pu discuter sur le fait que euh... elle m'a dit que j'étais old school [rires]. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Sophie et Marie décrivent les observations comme la formation la plus efficace :

Les trucs les plus formateurs, moi, c'est quand j'étais en observation et ensuite pouvoir échanger, ce qu'on arrive jamais à faire finalement parce qu'on est tout le temps dans le temps de classe, le temps de préparation, avant/après la classe, bilan, etc., et finalement s'arrêter (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Les observations ont pu avoir lieu dans le cadre du dispositif "plus de maîtres que de classes", instauré par la circulaire du 18 décembre 2012. Elle apprécie le double regard : celui qu'elle porte sur les pratiques de son collègue et afin de paraître le mieux possible au regard de l'autre. Marion apprécie aussi d'être à 2 dans une classe et quant à Julien, il a de lui-même proposé son aide dans les

classes comme ressource supplémentaire, ce qui lui a permis aussi d'observer et de découvrir de nombreuses pratiques :

Voilà, être à 2 dans la classe, moi j'étais avec les maîtres+, je trouve ça génial, ça, ça fait évoluer les pratiques considérablement, parce que en plus, tu n'es pas la même quand tu as un autre adulte dans la classe. Forcément tu as envie de te faire bien voir, tu changes et de discours et de pratiques et l'autre te renvoie des choses et inversement, c'est très riche ça... (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

L'observation peut aussi avoir lieu sans la présence de l'enseignant mais à la découverte des outils comme dans le cas des titulaires de secteur :

Quand je suis arrivée ici j'ai travaillé en fait sur 4 quarts temps et du coup j'ai vu 4 collègues qui avaient des pratiques différentes et j'ai fait une petit... un petit mélange de de ce que je voyais. (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23).

Sylvie, malgré son expérience et le fait d'être maître-formateur serait toujours en demande d'aller observer les collègues tout au long de la carrière et non pas seulement en début de carrière. Cette demande est aussi soutenue par Amandine qu'elle étend à des classes classiques et spécialisées :

Moi je disais ce qui serait vraiment enrichissant, ça serait d'aller dans les classes les uns des autres, de voir les pratiques, de voir ce qui se passe, de... les choses qu'on fait... et de voir d'autres pratiques ça peut changer complètement certaines choses (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

L'observation, et plus généralement avoir des stagiaires, sont de plus bénéfiques dans les 2 sens comme le précise Sylvie en tant que maître-formateur. Elle avoue que les stagiaires lui permettent aussi de réfléchir à ses pratiques ou d'apprendre de nouvelles pratiques :

Et puis le fait d'avoir des stagiaires aussi, c'est hyper intéressant parce que... En fait avant, moi je faisais, voilà j'avais ma pratique mais je faisais... j'arrivais pas à... enfin je me posais pas de questions, pourquoi ça fonctionne ou pourquoi ça fonctionne pas. Et là le fait d'avoir, déjà d'avoir eu cette formation et après le travail avec les stagiaires aussi, ça permet de mettre en mots beaucoup plus, de beaucoup plus mettre en mots sa pédagogie, ses pratiques et ça c'est dommage parce que ouais dans des formations on nous le propose jamais. (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Brigitte porte le même discours avec les stagiaires qui « permettent d'avoir un regard critique sur soi-même » (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir), ainsi que Jérôme en tant que MAT maître d'accueil temporaire.

Par le personnel de l'Éducation Nationale : CPC et IEN

Stéphanie avait été très bien aidée par la mise en place d'un outil pratique conseillé par un CPC en début de carrière ; actuellement en tant que maître-formateur, elle échange souvent avec les CPC.

Marie souligne que dans son premier poste en RPI, la CPC habitait juste au-dessus et que cette proximité lui avait beaucoup apporté en termes de conseils (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8).

Aurélie et Caroline décrivent des débuts très difficiles où elles ont été soutenues par l'inspection et les conseillers pédagogiques. Caroline appuie sur les propositions d'outils pour gérer les difficultés « elle [la CPC] est venue avec pas mal d'outils et nous a formées mais spécifiquement à ce qu'on avait besoin là. » (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1). Aurélie a par la suite gardé l'habitude de demander des conseils au CPC :

J'ai eu une classe assez difficile avec en fait... 5 élèves qui avaient de gros soucis euh... de parents alcooliques, des enfants qui avaient des problèmes de pédophilie... Enfin voilà. Ça a été très dur les 6 premiers mois. Mais j'étais bien accompagnée, il y avait l'inspection dessus, j'avais une conseillère pédagogique qui est venue pour euh..., pour m'épauler dans ce, dans cette première, dans ces premiers 6 mois. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Isabelle atteste des bons conseils de l'inspecteur mais qu'elle voit peu « les échanges à chaque fois que j'ai eus avec lui, c'était vraiment porteur, ça donnait des idées mais on le voit pas... on le voit une fois tous les 4 ou 5 ans. » (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

Pour les 5 cas, les conseils portent principalement sur le rapport à l'enfant et l'autorité.

Par un diplôme supplémentaire : le CAPASH ou le CAFIPMF

Audrey a passé le CAPASH et est très positive sur cette formation et notamment car elle est faite en grande partie par des praticiens tels que les maîtres-formateurs :

Alors... euh... c'est, c'était une formation très riche... là pour le coup... où euh... ben on a beaucoup appris sur les mécanismes d'apprentissage, mécanismes cognitifs, sur la psychologie de l'enfant euh... sur la gestion de groupe aussi parce qu'on a fait de l'analyse de pratique, on a fait des choses comme ça qui étaient euh... et... je me souviens que quand je suis sortie de cette formation-là qui était une formation sur toute une année à mi-temps à peu près et ben je me suis dit que ça devrait ce cette formation-là devrait faire partie intégrante de la formation initiale parce que je trouve qu'on y apprenait beaucoup de choses qui pouvaient servir pour mener une classe, dans les cas quoi pas seulement une classe spécialisée. (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP).

Sylvie assure que ses pratiques pédagogiques ont changé grâce au CAFIPEMF, à travers la réflexion sur ses pratiques que cette formation lui a apportée. Virginie est elle aussi très positive sur l'apport que lui a amené la formation CAFIPMF sur ses propres pratiques :

Depuis 4 ans, j'ai bien remis en question ma pédagogie. Ouais, énormément. Parce que c'est une formation où... voilà où tout, tout, toute votre pratique, vous devez décortiquer toute votre pratique, avoir un œil critique et là depuis 4 ans, j'ai presque l'impression parfois d'être une débutante et de tout recommencer, de tout recommencer à... de tout recommencer à zéro. (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Le fait d'être PEMF apporte aussi une liberté de temps supplémentaire avec la décharge pendant 1 jour ½ pour se former, d'assister à des conférences :

En tant que PEMF j'ai la chance de pouvoir aussi avoir accès à des conférences, chose qu'on avait pas avant, donc ça c'est vraiment super parce que c'est... ben faut déjà rencontrer des personnes qui ont voilà, qui ont, qui travaillent dans la recherche et qui

peuvent nous éclairer sur nous dans la classe euh... c'est important. Donc dès que je peux, je profite quoi [rires] (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

c) Les sources de formation informelle

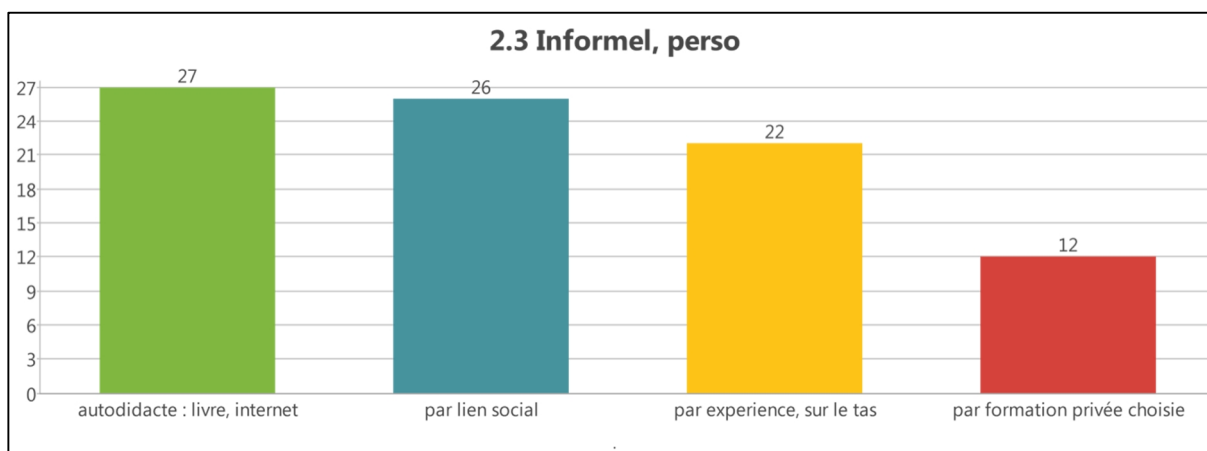


Figure 48 La répartition des sources de formation informelle en nombre d'enseignants

Il ressort quatre types de sources dans la formation informelle, la 1^{ère} est par l'expérience, c'est-à-dire une formation sur le tas, la 2^{ème} est une formation privée ou dans un cadre associatif qui est choisie par l'enseignant, voire, si elle est payante, financée par l'enseignant lui-même, la 3^{ème} est une formation autodidacte à travers les livres, ou les TIC (vidéos, sites, forums) et la dernière est la formation à travers le lien social que ce soit les collègues, les amis, la famille ou des rencontres opportunes.

L'expérience, la formation sur le tas

3 cas de figures se présentent : des expériences particulières comme des postes d'enseignants spécialisés normalement réservés aux titulaires du CAPSH mais qui peuvent être proposés aux professeurs des écoles souvent en début de carrière, des expériences comme remplaçant (ZIL, titulaire de secteurs) ou à travers l'expérience d'une classe normale par réflexion ou tâtonnement sur ses pratiques.

6 enseignants ont eu des expériences sur des postes ASH sans formation CAPASH. Julien tout particulièrement a eu un poste ERPD (internat), puis EREA et ITEP. Sa fonction est beaucoup plus proche alors de celui d'un éducateur. Il admet un dernier poste d'enseignant. Si ces postes ont été extrêmement difficiles voire douloureux pour débiter, il en ressort avec une grande force et une large expérience dans la gestion de classe. Nous pouvons supposer que son tempérament persévérant et sa solide vocation ont été pour beaucoup dans la résilience de ce parcours (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2). Jérôme a une expérience de 7 ans en ITEP (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8). Les deux sont arrivés vers la pédagogie Freinet/ pédagogie institutionnelle et ont beaucoup réfléchi à la gestion de classe à travers ces expériences.

Par contre, les expériences d'ASH d'Emilie, Caroline, Karine et Valérie, ne semblent pas avoir apporté à leurs pratiques. Emilie a débuté dans le milieu carcéral avec des détenus majeurs (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2), Caroline a été pendant 2 ans en ITEP (F10_Caroline_36ans_10_CP/CE1), Karine et Valérie ont effectué une année en CLIS (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2 et F27_Valerie_47ans_17_CE1_N). Pour Caroline, Karine et Valérie, les difficultés semblent plus

importantes que l'apport de ces expériences. Julien a remplacé lors de son poste de RASED et il a beaucoup apprécié de « voir plein de choses différentes : des grands, des petits, des fonctionnements très différents. » (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2). Quant à David qui est ZIL, il voit son poste de ZIL comme une puissante méthode de formation « *il faudrait presque que tout le monde fasse un petit coup de ZIL pour voir différentes écoles, différentes classes parce que c'est formateur quoi c'est vraiment formateur* » (F20_David_37ans_14_ZIL_N), de même pour Brigitte qui a effectué 20 ans de remplacement et qui a adoré « la variété de milieux sociaux » (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

19 enseignants attestent d'un apprentissage qui s'effectue sur le tas. Caroline, Sandra utilisent l'expression formée sur le terrain. Marion de se sentir plus à l'aise avec l'expérience (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2). Amandine de prendre des repères au fur et à mesure (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2). Les réflexions de Nathalie et Sophie sont très représentatives de cette nécessité d'expérience pour apprendre :

Alors forcément les pratiques changent, parce qu'avec l'expérience, on se rend compte des erreurs qu'on peut faire, qui ne sont pas forcément des erreurs terribles mais pour plus d'efficacité, on se rend compte de plein de choses. Donc oui l'expérience aidant, on change ses pratiques. (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2).

On nous dit mais... ce métier, moi je trouve que c'est quand même 80% d'expérience, donc je veux dire, le bénéfice que tu peux transmettre, il est largement issu de ton expérience et pas de ton savoir, c'est, je trouve... moi, j'ai affiné donc ma façon de parler aussi, beaucoup... il y a 1001 choses mais qui sont vraiment tirées de l'expérience et des échanges que je peux avoir avec les collègues. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Une formation hors Education Nationale

La formation privée peut être organisée par une association pédagogique ou syndicale, une formation payante par un institut privé ou des conférences privées payantes ou organisées par un organisme public (conférence ouverte par exemple).

De nombreux enseignants se réfèrent à des associations Freinet/ pédagogie institutionnelle. Plusieurs niveaux d'implication sont à noter, ils ont pu suivre des conférences, effectuer des stages ou prendre part comme membres de l'association. Les groupes de partage de pratiques Freinet/institutionnelle sont utilisés comme moyen de développement professionnel par 7 enseignants sur 27 soit ¼ des enseignants interrogés : Julien, Stéphanie, Marie, Christophe, Cathy, Jérôme, Valérie. Il ne semble pas y avoir une question de groupe d'âge comme le confirme Stéphanie :

« l'IBREM, institut Bas-Rhinois. Il représente assez bien la pédagogie Freinet à l'ESPE et c'est chouette de voir qu'il y a régulièrement des nouveaux qui se forment et qui nourrissent les prochains à venir, les jeunes enseignants. » (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

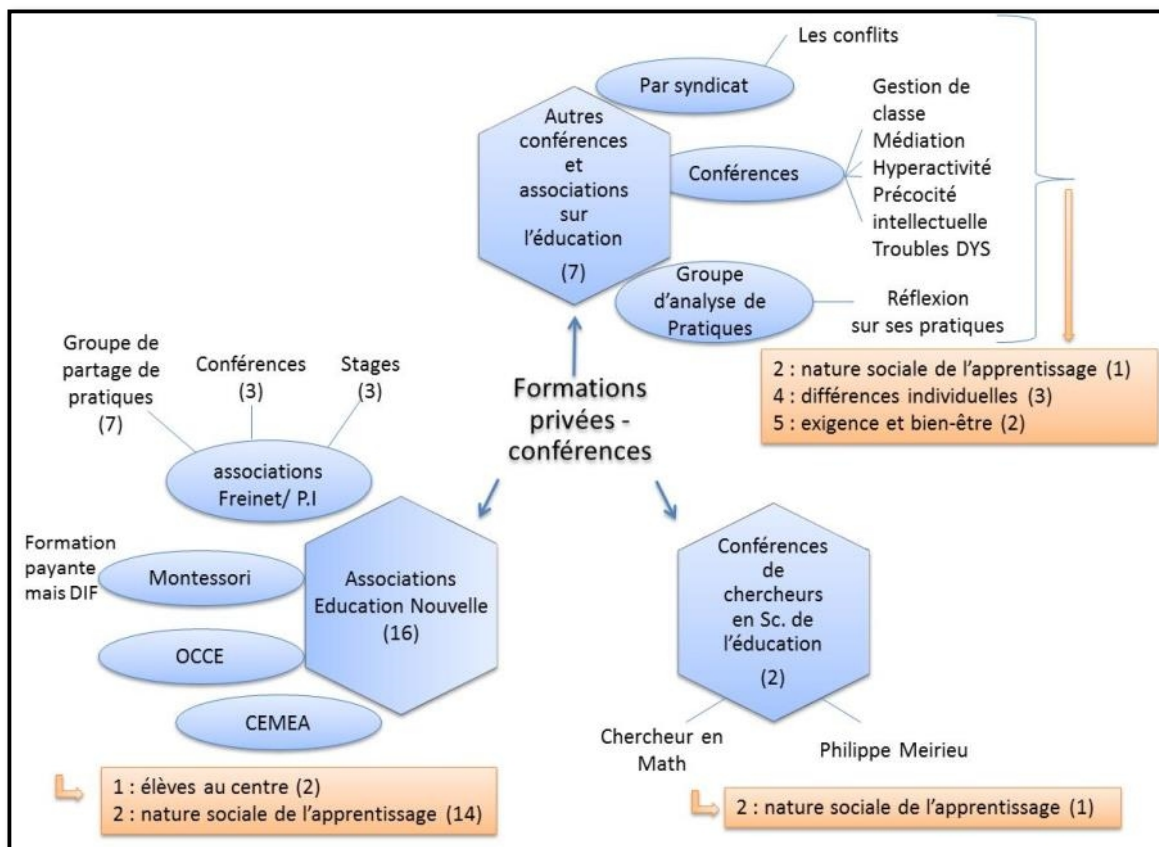


Figure 49 Le résumé schématique des sources de formation hors Education Nationale

Cathy forme maintenant en pédagogie Freinet et permet la transmission de cette pédagogie, soit sans doute une forme de reconnaissance de son travail « *maintenant je suis membre de l'ISEM67 je suis CA. Et... je prends beaucoup de plaisir à diversifier mes activités en faisant des formations. J'ai co-organisé plusieurs stages pour des collègues.* » (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Stéphanie a aussi suivi des analyses de pratiques dans une autre association pédagogique (groupe Axas). Stéphanie voit vraiment la formation vers des groupes Freinet comme substitut à des manques qu'elle ressentait dans sa formation officielle :

« Voilà pourquoi je me suis retournée vers les groupes d'analyse de pratiques, vers les groupes Freinet, pourquoi j'observais mes collègues que je trouvais pertinents dans leurs réponses aux élèves parce que justement j'avais besoin d'être nourrie là-dessus, je ne me suis pas souvenue de paroles ou de techniques sur la gestion de classe ou sur le relationnel. C'est le grand point pauvre, je n'ai pas le souvenir de ça, ni dans ma formation initiale ni dans ma formation continue, jamais. Mais j'étais équipée pour trouver les outils moi-même et il y en avait. Après il fallait y consacrer du temps » (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

D'autres associations pédagogiques apparaissent le CEMEA et l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'école) pour Emilie (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2) :

« Dans les groupes débutants et aussi donc bien entendu dans les groupes après. Parce qu'en fait on ne fait qu'un an de débutant et après on... Donc ça devient des gros groupes, donc on change d'école, et au niveau des pratiques c'est super intéressant, on

visite une salle de classe, ça donne plein d'idées, on prend des photos, j'ai beaucoup, beaucoup avancé grâce à ça. » (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8).

Audrey a suivi une formation payante Montessori, cependant elle a eu lieu dans le cadre de ses fonctions de RASED et elle a été financée par l'Education Nationale en sollicitant le DIF (La loi sur le Droit individuel à la formation) :

Voilà donc ça c'était bon c'était sur... les samedis en fait. J'y suis allée les samedis donc c'était pas sur le temps scolaire mais j'ai été aidée enfin soutenue par l'inspecteur du coup qui a qui a défendu mon dossier enfin soutenu mon dossier. J'ai été indemnisée pour cette formation-là. (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP).

Seule Cathy précise avoir suivi une conférence par des chercheurs : un chercheur en mathématique, ainsi qu'une de Philippe Meirieu (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Brigitte témoigne d'une conférence organisée par les syndicats sur les conflits (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir). Julien et Karine s'informent par le biais de revues syndicales telles que « *fenêtres sur cours* » (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2), « *N'autre école* » (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2). Quant aux autres colloques et conférences, Sandra a assisté à une conférence d'Olivier Revol, un neuropsychiatre, pédopsychiatre, spécialisé dans l'hyperactivité et la précocité intellectuelle⁴³, ainsi que de Jean-François Laurent, expert en médiation scolaire, et spécialiste de la précocité intellectuelle. Elle a aussi suivi des conférences organisées par Le Centre Socio-Culturel du Fossé des Treize sur les troubles DYS. Elle avoue cependant avoir un intérêt pour ces conférences face à une situation personnelle (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All). Brigitte en a suivi une sur la médiation et la gestion de classe sans préciser les organisateurs (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

L'autoformation à travers les livres, ou les TIC

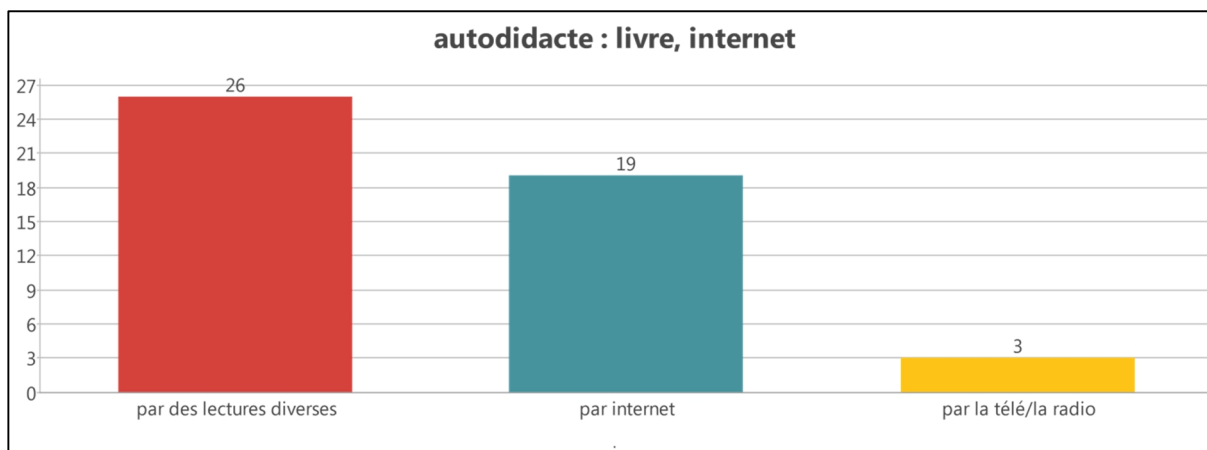


Figure 50 La répartition des sources d'autoformation : par la lecture, par internet, par la télé/radio en nombre d'enseignants

Les livres

26 sur 27 ont cité les livres comme sources de développement professionnel « Alors c'est perso, c'est vraiment des livres » (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2). Seule Sylvie semble s'appuyer plus sur les collègues ou des sites internet que sur la lecture.

⁴³ <http://www.anpeip.org/experts/179-cat-fde/professionnels/experts/150-revol-olivier>

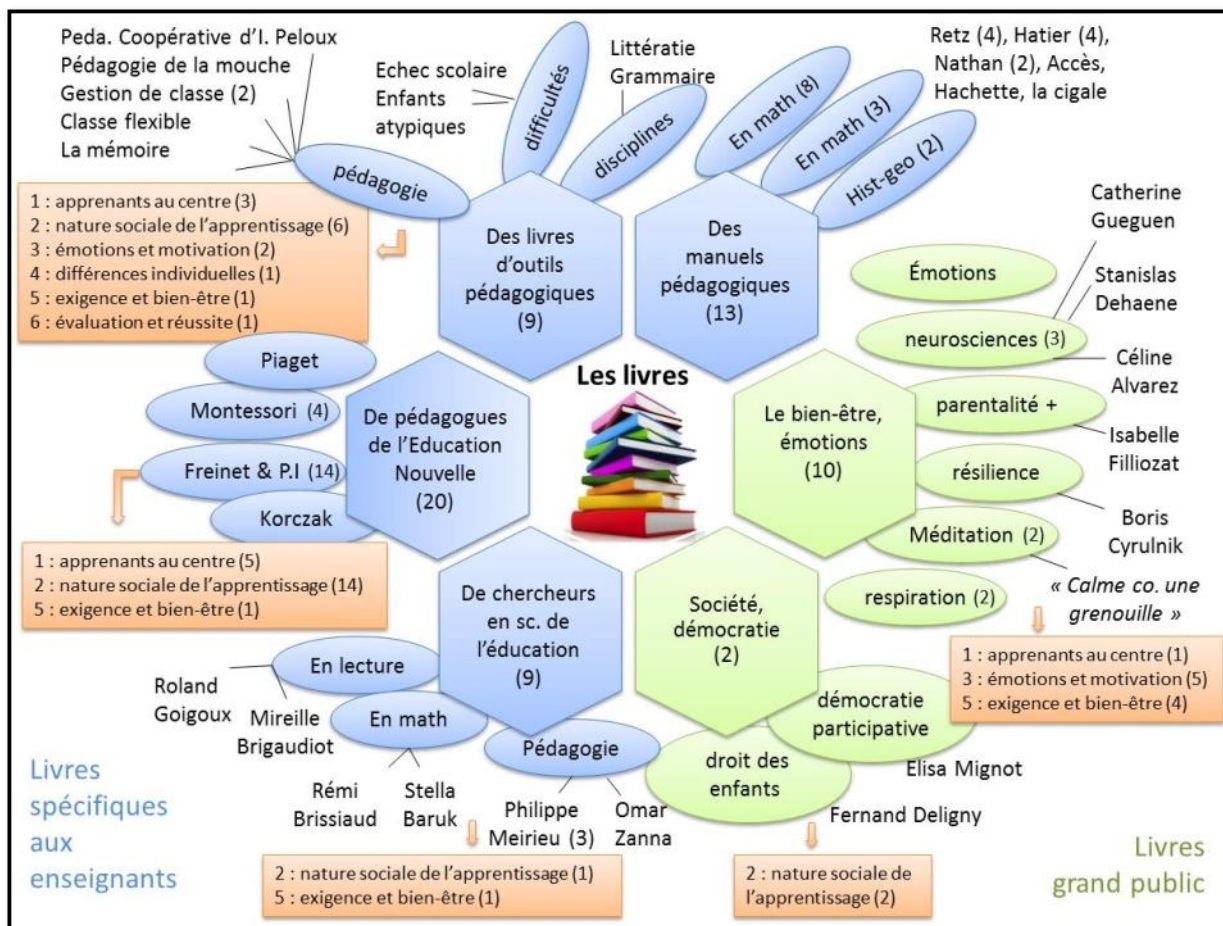


Figure 51 Le résumé schématique des sources de formation informelle par les livres

Nous soulignons deux grandes catégories de livres : ceux réservés plutôt aux enseignants et touchant à l'éducation (en vert sur la figure) et ceux grand public (en bleu).

Tout d'abord, les pédagogues de l'Education Nouvelle restent une référence de base avec 20 ouvrages cités. 14 enseignants ont lu sur la pédagogie Freinet/Institutionnelle à l'image de Cathy :

J'ai lu alors là les titres Une journée dans une classe coopérative, j'ai lu pas mal de livres de Fernand Oury euh... j'ai lu pas mal des éditions ISEM. J'ai lu... c'est... C'est quoi le conseil enfin... enfin j'ai lu pas mal Editions ISEM et Matrice aussi, y'a plein de... sur la péda Freinet et coopérative oui je lis pas mal. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Les livres viennent des éditions ISEM « une journée dans une classe coopérative » qui fait le quoi de neuf ? », « Qui c'est l'conseil ? », le livre de Sylvain Connac « Apprendre avec les pédagogies coopératives » ; de l'association AVPI-Fernand Oury comme « Mémento de la pédagogie institutionnelle » ou directement les livres écrits par Fernand Oury :

Bah en lecture déjà... tout ce qui a été fait au niveau du mouvement Freinet. Les... journaux... les écrits de Catherine Pochet... enfin voilà... tout Fernand Oury. (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N).

Pour les autres pédagogues, 4 enseignants ont lu des livres de Montessori (4) dont « l'enfant dans la famille », un enseignant a lu un livre de Korczak et un de Piaget.

Au niveau des livres de chercheurs de sciences de l'éducation, 9 enseignants citent des exemples. En mathématiques, Stella Baruk chercheuse française en pédagogie des mathématiques est précisée par 3 enseignants et Rémi Brissiaud, Mathématicien, chercheur en psychologie cognitive (1 enseignant). En lecture, Roland Goigoux, chercheur spécialiste de l'enseignement de la lecture et Mireille Brigaudiot, chercheur en sciences du langage sont avancés. En pédagogie, Philippe Meirieu est nommé par 3 enseignants. Omar Zanna, docteur en sociologie et en psychologie, et auteur de « Cultiver l'empathie à l'école », est nommé par Virginie (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF). D'autres chercheurs sont sans doute utilisés mais sans garder le nom en tête comme le précise Magali :

J'avoue que je lis forcément beaucoup de d'ouvrages de de chercheurs en sciences de l'éducation (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23).

Une autre source pour les enseignants est bien entendu les livres conçus pour eux, d'explication de pratiques pédagogiques ou d'outils pédagogiques (9). Ils sont utilisés légèrement en didactique « Comment réussir son entrée en grammaire » aux éditions Retz (2 enseignants), et un livre de Debbie Miller, enseignante américaine et consultante en littératie, mais principalement en pédagogie. 5 livres sont indiqués : « Compétence mémoire » chez Accès, la pédagogie de la mouche de Bernard Collot, « Be APIE à l'école », A-P-I-E pour Atypique Personne dans l'Intelligence et l'Emotion, par Jean-François Laurent et des livres généraux sur l'échec scolaire, la gestion du groupe classe (2 enseignants) et sur la classe flexible.

De même, les manuels de classe sont considérés comme un outil et une véritable source de développement professionnel à travers le guide du maître. Ils sont tout particulièrement signalés en mathématiques (8 enseignants) dont « Ermel » de Hatier (4), « La Méthode Heuristique de Mathématiques » de Nathan (2), « Maths au CP » de Accès et « Pour comprendre les maths » de Hachette. En français, 2 enseignants mentionnent la méthode de lecture « Lector & Lectrix » de Retz et un enseignant, « la lecture fluence » de La Cigale. Finalement, un enseignant utilise les manuels d'Histoire-Géographie de Retz « Enseigner l'histoire à l'école » et « Géographie » :

Prof F10 : Voilà je m'appuie aussi beaucoup sur les manuels, il y a des chercheurs très formés qui pondent ces choses-là, je vois pas bien pourquoi moi, je ferais mieux qu'eux quelque part. Donc ce sera plus des choses comme ça. (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1).

La deuxième catégorie de livres sont des livres grands publics, liés plutôt au domaine du développement personnel, ou à la société en général.

Le droit des enfants est abordé avec un livre de Fernand Deligny ancien éducateur « Graine de crapule », et un livre sur la démocratie participative « À Saillans, la démocratie se réinvente » d'Elisa Mignot.

Nous nommons ensuite une catégorie bien-être et compétences sociales et émotionnelles. 10 livres sont évoqués dans cette section : par 2 enseignants, un livre de Boris Cyrulnik, neuropsychiatre « les vilains petits canards », un livre d'Isabelle Filliozat, psychothérapeute, figure de la parentalité positive en France. Des livres sur les émotions, la respiration, la méditation tels que « Calme comme une grenouille » d'Eline Snel, thérapeute et formatrice, spécialiste de la méditation et de prise de conscience. Nous n'avons pas de noms précis sur les émotions ou la respiration car comme le spécifie Brigitte « Et puis aujourd'hui il y a tellement de livres là-dessus, oui du coup c'est magnifique quoi » (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir). 3 livres se situent dans cette section sur le bien-être mais ont la

spécificité de s'appuyer sur les neurosciences : Céline Alvarez , « Les Lois naturelles de l'enfant, la révolution de l'éducation à l'école et pour les parents » et son mentor, Stanislas Dehaene, Psychologie cognitive expérimentale, spécialiste en neuroscience ainsi que Catherine Gueguen, pédiatre, « Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau ».

Nous voyons se profiler ici un changement dans la formation des enseignants qui n'ont plus recours à la lecture qui leur est réservée (livres scientifiques et pédagogiques, ou à travers les mouvements pédagogiques) mais un chevauchement entre les lectures de la vie personnelle, notamment touchant le développement personnel et la vie professionnelle.

La radio ou la télévision

Très peu d'enseignants nomment la radio ou la télévision comme sources d'information.

Marie a entendu parler du rituel « Silence ! on lit » où pendant 15 min, les élèves arrêtent toutes activités pour se consacrer à 15 min de lecture (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8). Amandine mentionne des émissions à la radio comme déclencheur d'une recherche de pratiques (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2) et Virginie reconnaît avoir découvert le principe de la lecture fluente suite à un reportage sur France 5 (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Par internet

Nous décrivons les 6 éléments suivants décrits en termes de fréquence ci-dessous : sur des sites et blogs d'enseignants, par Facebook, par une recherche aléatoire sur un moteur de recherche, par des vidéos/documentaires qui sont des moyens grand public (même si à l'intérieur de Facebook, nous retournons sur des groupes spécifiques aux enseignants...), sur des sites officiels ou sur des sites d'associations pédagogiques (Figure 52).

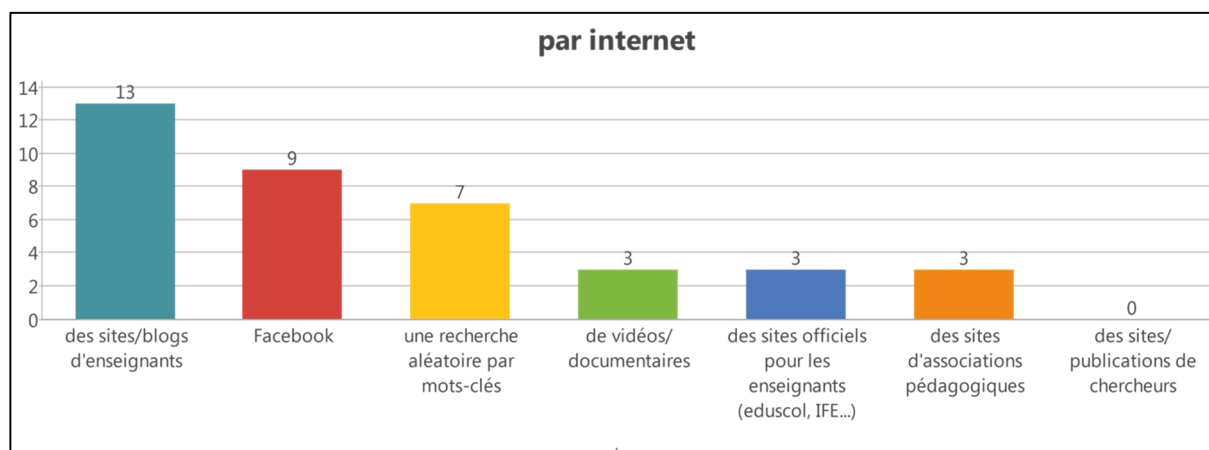


Figure 52 La répartition des sources d'autoformation par internet (en nombre d'enseignants évoquant l'utilisation)



Figure 53 Le résumé schématique des sources de formation informelle par internet

Les sites destinés aux enseignants

Les sites et blogs d'enseignants sont la plus grande source d'information sur internet et elle est précisée par la moitié des enseignants interviewés (13 sur 27).

Les blogs cités sont Lutin Bazar (4), La classe de Mallory (2), Bout de gomme (2), Véro à l'école, Les cochenilles, En classe avec Ludo, Le petit cartable de Sanleane, Le chat noir et Soutien 67.

Nous les décomposons selon leur raison d'utilisation : les blogs et sites sont perçus comme un moyen de partage et d'échange de son travail. Ils sont utilisés pour trouver des séances déjà faites, « des ressources intéressantes, des supports » (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2), « la programmation de l'année » (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2) mais aussi des outils spécifiques « un outil qui s'appelle auditor auditrix qui a été fait par des enseignantes sur internet » (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF), ou de l'aide sur l'utilisation d'un manuel. « il y a un blog qui est quasiment dédié à cette méthode, donc quand j'ai besoin d'un jeu je suis pas obligée de le fabriquer de A à Z, il est déjà fait. » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23). Récupérer sur internet des séances est devenu une norme comme l'exprime Caroline « Un peu comme tout le monde : « bout de gomme » fait un travail extraordinaire, « Véro à l'école », voilà, il y a quelques perles » (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1).

En 2^{ème} lieu, ils sont aussi un lieu de partage d'idées, de lieu où flâner, « Des sites que je regardais pour m'aérer », « pour voir un peu ce qui se fait. » précise Aurélie (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+), découvrir de nouvelles idées qui sont testées dans une classe réelle « [j'ai] consulté

des blogs d'enseignantes qui avaient elles-mêmes testé ça » (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP). Cette idée est parfaitement résumée par Sylvie :

Après y a internet aussi qui, qui propose... c'est quand même une source de... Ya beaucoup de ressources intéressantes, après il faut savoir... Voilà, prendre le... mais ça donne pas mal d'idées, ça c'est quand même aussi... Y a des gens qui font des sacrés... qui font des choses super intéressantes et puis de... du coup de voir, de voir d'autres manières de faire, de voir, d'essayer, de... Internet c'est quand même oui, très... (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Nous voyons cette utilisation comme un besoin d'outils, de méthodes, un désir de se former, de se renouveler mais aussi un besoin d'appartenance à un groupe professionnel. Le besoin d'appartenance permet de se rassurer sur les difficultés du métier communes à d'autres enseignants, ou de trouver une connivence avec d'autres enseignants (exemple de Lucien Marbœuf qui porte un regard critique sur l'actualité éducative, cité par F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

La dernière utilisation est en termes de développement professionnel en partageant, échangeant, alimentant une réflexion sur une pratique. « *Donc principalement c'est venu de blogs d'enseignantes dont beaucoup préparent le CAFIPEMF enfin voilà qui sont... qui sont déjà à un niveau de réflexion assez avancé* » (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP).

En dehors des sites d'associations liées à l'Education nouvelle, un seul site d'une association est proposé : le site www.enfantsprecoecs.info, qui se définit comme un site d'entraide, composé d'articles (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All). Les sites d'association Freinet (ISEM), pédagogie institutionnelle (AVPI-Fernand-OURY) et des sites divers promouvant la pédagogie Freinet/Institutionnelle ou la pédagogie Montessori (exemple le site Passion, banque de données Montessori par des enseignants du public, cité par F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8).

3 enseignants regardent des sites officiels : Ils reconnaissent aller « des fois sur le site [education.gouv](http://education.gouv.fr) » (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23) ou des sites des circonscriptions (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2). Quant à Virginie, peut-être en sa qualité de maître-formateur, elle utilise les sites Canopé, Ifé et Eduscol.

L'intrusion des géants du numérique : Facebook, Google, YouTube

Facebook est cité par 9 enseignants. Il est tout particulièrement utilisé à travers des groupes d'échange plutôt que le suivi uniquement des pages. Ces groupes sont généralement présentés comme des groupes de ressources pour l'école.

Des groupes pour une pédagogie spécifique : groupes spécialisés en bien-être à l'école (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir), groupes sur les pédagogies alternatives « *via Facebook il y a pas mal de choses qui circulent par rapport aux écoles alternatives qui ouvrent où je m'intéresse aussi.* », elle s'intéresse entre autre à l'école de Sophia Rabhi (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2), groupes d'utilisateurs d'un manuel spécifique : sur le fichier Accès en Maths (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23), sur la méthode de lecture « Taoki » (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23), sur une méthode mathématique (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23).

4 enseignants se réfèrent à des groupes d'enseignants spécifiques, correspondant à leur niveau de classe par exemple : groupe CP 100% Réussite (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2), groupe

enseigner au CP (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23) groupes d'enseignants spécialisés « le cancre ». (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23) :

Donc euh... spécialisés CE1, ou spécialisés en élémentaire, après il y en a qui sont spécialisés en bien-être, enfin voilà, oui. Du coup voilà je lis les articles que j'ai envie de lire au moment, euh..., au moment où j'ai le temps. Voilà. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Deux enseignantes renvoient aux difficultés dys : dys et moi (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23) ; Dys-Positif (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All). Une seule enseignante renvoie à un groupe disciplinaire sur l'art plastique : art et colle (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

Par rapport aux blogs et sites d'enseignants, il y a moins une recherche de séances ou d'outils mais plutôt de découvrir des idées, des pratiques :

Il y a tout un groupe Facebook sur lequel je suis plutôt active sur celui-là d'ailleurs, et où il y a des gens qui posent des questions, qui s'interpellent. Donc euh... suite à ça ben je découvre des méthodes que je connaissais pas, ou des choses comme ça, donc euh... là des fois ben ça enchaîne des lectures, et puis aussi autour de moi, tout simplement, des gens qui me parlent de certaines méthodes. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Facebook est aussi envisagé comme moyen pour se former par 3 enseignantes :

« Il y a un groupe Facebook ou un site je sais pas qui s'appelle Dys-Positif et euh... C'est vrai que souvent il y a des petits, il y a des court-métrages, ou il y a des conférences, pour euh... pour soit, donc soit pour expliquer les troubles DYS, pour euh... pour euh... pour ex... ouais pour euh... pour débattre sur euh... sur la façon de, de prendre en charge, de repérer » (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All).

Enfin, un besoin d'appartenance et de réassurance est aussi à envisager à travers la participation à un groupe Facebook, comme les citations d'Isabelle et Julien nous le font considérer :

Voilà, pour me tenir au courant de ce que chacun peut faire et on est jamais seul face à un problème, [...] Alors je cherche des astuces, des choses comme ça et c'est vrai que en... Il y a toujours un instit quelque part qui a déjà vécu ça et qui.... Alors par contre, je ne fais pas encore la démarche d'écrire et de dire dans ma classe j'ai machin... Je suis plutôt à la recherche d'informations par rapport à ma situation. [...] Oui et quand une dit « ah la séance machin »... je me dis « ouf, moi aussi ». Et je trouve que ces échanges-là, ça permet d'avancer, de se rassurer par rapport à quelques questionnements et sinon les sites internet. (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

Les réseaux sociaux il y a un truc que je regarde mais c'est plus pour me détendre c'est « parents-profs le mag », qui est bien aussi finalement parce que même si il n'y a pas un apport concret sur la pratique elle-même, parce que c'est fait par un maître-formateur et un parent d'élève qui est graphiste, ça aborde avec plein plein d'humour des problématiques qu'on rencontre vraiment. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Sept enseignants ont des difficultés à indiquer leurs sources car ils utilisent un moteur de recherche et vont de manière aléatoire sur tous types de sources. Un seul moteur de recherche est cité : Google

En fait je tombe sur les sites plutôt en cherchant, je ne vais... je n'ai pas un site préféré, je tape sur Google je tape un truc et puis je tombe sur et puis je découvre un site sur lequel peut-être je ne retournerai jamais. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Par contre pour la non-violence, pour la communication non violente je me rappelle plus du nom mais en, en tapant ça sur Google en général on trouve des, des conférences intéressantes. (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All).

Finalement, YouTube est présenté comme une dernière source d'information à l'image de Sandra ou Aurélie « après de regarder, ou je regarde sur YouTube de temps en temps quand j'ai un peu de temps. » (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+) ou de Virginie qui suit chaîne ACCES, de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ-ENS de Lyon) sur YouTube (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Nous finissons par l'exemple de Christophe qui décrit très bien son processus de recherche sur internet qui comprend un moteur de recherche, des sites pour des ressources, des sites pour alimenter sa réflexion :

Je suis très... sur internet, on peut vite se perdre hein. Donc je cherche vraiment, quand j'ai un sujet je cherche vraiment le sujet qui m'intéresse. Et après je cherche les outils, à la fois les outils ou les éléments de réflexion qui sont par rapport à... euh... je prends un truc tout bête hein, par exemple ça peut être très précis, du genre par exemple « comment apprendre à utiliser le compas ? », par exemple, à euh.... « Comment mettre en place des ateliers ? », par exemple. Voilà, ça peut être... ça dépend des moments. Et puis il y a des temps durant l'année où je me prends du temps pour réfléchir si je sais que ma classe est plutôt prête à l'avance, et donc ça me permet... ou pendant les grandes vacances en général. Parce que normalement, à l'origine, je veux dire les vacances elles sont prévues pour se former [rires]. Une partie, au moins (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

Par le lien social : collègues et sphère privée

Il y a 26 enseignants sur 27 qui se réfèrent au lien social comme source d'information pour un changement de pratiques pédagogiques. Virginie (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF) est la seule à ne pas le préciser. Etant la plus active sur les sites officiels et la lecture de chercheurs nous pouvons supposer que sa personnalité est d'être portée plus sur des sources théoriques, ce qui expliquerait l'importance moindre donnée aux discussions entre collègues.

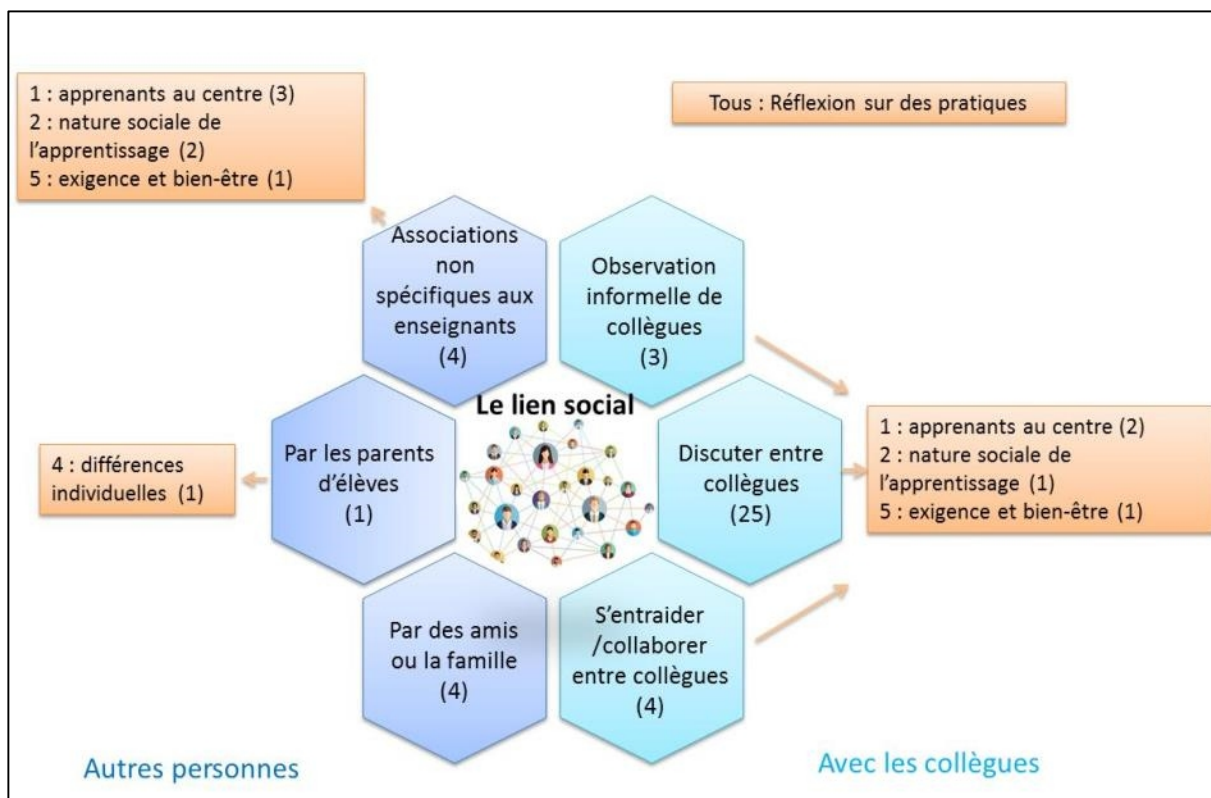


Figure 54 Le résumé schématique des sources de formation informelle par lien social

La 1ère source : les collègues

Nous avons déjà suggéré le lien social avec la description des groupes d'échange de pratiques ou le travail en coopération entre collègues, nous nous intéressons ici spécifiquement à ces moments informels de transfert de pratiques à travers des observations, des discussions, des partages d'outils ou des moments d'entraide face à des difficultés. 25 enseignants sur 27 évoquent les collègues comme source informelle de développement :

Les collègues en premier parce que c'est avec eux qu'on échange le plus (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

En observant ses collègues

L'informel passe par l'observation des collègues proches. Stéphanie décrit tout particulièrement le fait d'être interpellée par la réaction d'un collègue dans la gestion d'un enfant et de s'en inspirer :

J'ai pas mal de personnes qui m'ont interpellée dans leur relationnel avec leurs élèves, ne serait-ce que dans les couloirs, après dans la cour aussi, en écoutant tel enseignant chevronné ou plus jeune, juste résoudre un conflit dans la cour, bien c'est semer des graines, et je me souviens que je me suis appropriée des techniques. Par exemple de donner la parole à celui qui est le responsable du problème, à l'autre, à essayer de trouver un compromis. Sans nommer forcément la technique de médiation ou je ne sais pas mais en cessant d'aboyer dessus, en cessant de dire « Ah va au coin, tu l'as tapé, zoom, allez puni 5 min ». Non, en essayant de donner la parole, donc là je, notamment dans cette école, j'ai souvenir de 2-3 enseignants qui m'ont beaucoup apportée là-dessus et après dans le relationnel aux élèves, il y a beaucoup de choses qui se passent, qui se

voient, juste dans le rangement, dans le couloir, dans la manière dont un élève interpelle son maître dans la cour, dans la manière dont son maître lui répond. Au moment où je le faisais, je me disais pas, ah ouais, j'apprends ! Au moment où j'observais ces choses-là, ça m'interpellaient et voilà ça rentre. D'ailleurs prof F5 m'a beaucoup, beaucoup apporté sur le relationnel avec les élèves (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

Il ressort à travers son discours la modélisation que représentent certains collègues, si ceux-ci renvoient une image correspondant à la vision d'un idéal d'enseignant pour l'observateur. La pédagogie semble s'apprendre, dans ce cas, par l'imitation. Cathie l'exprime comme une imprégnation :

Pour ma 2^{ème} année j'étais nommée dans une école dans laquelle 3 professeurs sur 5 pratiquaient la péda institutionnelle [...] et je me suis imprégnée et je me suis formée par ces collègues-là... qui... qui m'ont donné envie à tout jamais de pratiquer cette pédagogie. Et j'ai jamais regretté. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Il ressort une estime très forte pour ces enseignants modèles. Valerie décrit un collègue, dans des termes très attachants, et donne l'image d'un mentor essentiel dans le déroulement de sa carrière :

Donc un homme, vraiment, qui avait le cœur sur la main. Donc j'ai envie de dire à part lui, j'ai pas de... j'ai pas d'expériences... on va dire vraiment heu... qui seraient presque fusionnelles mais « fusionnelles » dans le sens où vraiment y'a un échange, quelque chose, où tu te dis : là j'ai vraiment appris quelque chose. Il m'a énormément appris et, si je l'avais pas rencontré, ça aurait été beaucoup plus problématique ma façon de faire. (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N).

En discutant avec ses collègues

L'échange verbal en situation informelle est une partie clé dans l'évolution de pratiques pédagogiques :

Bah le fait qu'on échange beaucoup avec les collègues autour. Moi j'ai l'impression de beaucoup me former par les discussions avec les collègues. Parce que... ouais y'a quand même souvent des échanges... variés. Ça peut porter à la fois sur euh... à comment tu présentes ton cours pour lire les syllabes à... comment tu vas aborder telle notion. Je trouve que y'a quand des échanges qui... qui sont très riches, assez informels... Et voilà... le fait qu'on se mette d'accord pour préparer un support. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2).

Elle apparaît sous deux formes : la discussion comme source d'information ou comme source de formation.

Comme le précise Marie, les échanges permettent la diffusion de l'information ouvrant ensuite à la réflexion et le changement vers d'autres pratiques « *Ah si alors après, mais, mais ça si tu veux, ça c'est une fois que t'as rencontré la personne qui t'en parle, et là tu vas aller en approfondissant* » (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8).

Elle devient source de formation lorsqu'elles s'associent à un partage des réflexions, des questionnements, en une manière socioconstructiviste du développement professionnel de l'enseignant :

Là on change tout le temps, même mes collègues qui sont en dispositifs, on est tout le temps en train de se demander si ce qu'on fait c'est ce qui... est le plus efficace. On pourrait pas faire autrement... en termes de... d'organisation de la classe : fonctionner en atelier, fonctionner en groupe homogène, hétérogène... Voilà. (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2).

Les maîtres-formateurs, des maîtres spécialisés ont un rôle particulier dans ces discussions lorsqu'ils sont présents dans une école. Les maîtres formateurs représentent un vivier de pratiques innovantes et de réflexion « *j'étais en école d'application donc c'étaient vraiment des gens qui, qui faisaient de la recherche, qui s'intéressaient à plein de choses* » (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Les maîtres spécialisés sont aussi très appréciés par leurs expertises particulières :

Parce qu'on parle beaucoup pour se... on rigole beaucoup... mais en même temps on parle beaucoup de ce qu'on a fait, ce qui a marché, ce qui n'a pas marché et notamment les enseignants spécialisés, la maîtresse E, la maîtresse spécialisée dans les apprentissages, euh... qui aide de manière très, très... sans jamais donner de conseils... des petites choses quand elle vient ou co-intervient chez moi, où elle me dit des choses et tout ça, fait évoluer au fur et à mesure (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Les échanges plus généralement avec des maîtres motivés, aux pratiques innovantes sont exposés comme un moteur de changement pour les collègues :

il y a les échanges avec les collègues, vraiment quand on rencontre les collègues comme ça qui sont investis qui ont des démarches un peu innovantes. Bien on s'en inspire, on essaie nous aussi d'apporter des choses. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RP12).

Cet effet se propage sur un réseau qui peut même s'étendre au-delà de l'école de fonctionnement, et se répercuter sur des écoles plus éloignées et dans des circonscriptions différentes « *Ouais et puis une collègue également dans l'école d'à côté qui fait ça...* » (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23). Nous retrouvons ainsi Marion dans l'école E2, influencée par les pratiques mises en place par Marie et son équipe soudée de l'école E8 :

[en parlant de Prof F8] Bah du coup c'est elle et ses collègues qui m'avaient... Parce que... C'est vrai que elle et un de ses collègues m'avaient euh... m'avaient parlé de la pédagogie institutionnelle. Ensuite d'autres outils ben euh... les dictées Montessori. Et c'est vrai que le fait d'avoir... donc j'étais allée dans la classe de prof F8 où elle m'avait montré... par exemple pour les dictées, comment elle utilisait, comme elle articulait ça... entre l'orthographe, l'étude grammaticale, l'utilisation des symboles Montessori, pour... pour aider les élèves à se repérer dans tout ça. Le lien avec la littérature. Déjà ça c'était... finalement un type de situation qui était assez complet et que j'ai utilisé (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2).

Cependant, le temps envisageable pour ces échanges semble restreint. Actuellement, ces temps d'échange se retrouvent principalement dans les moments de pause, de repas, ou en fin de la journée :

Ouais. Après on se forme ben avec les collègues hein. On échange nos pratiques euh... euh. [...] [entre] Midi et deux, le soir, en discutant, en allant voir ce qu'il fait [...] entre midi et deux par exemple dans la classe. (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8).

Caroline profite des rencontres entre enseignants bilingues pendant les animations pédagogiques qui leur sont réservées. Elle précise que ce sont d'ailleurs ces moments informels qui lui apportent le plus dans les animations, en cotoyant des collègues du même niveau et dans la même situation :

[en parlant d'une animation pédagogique] ce qui était intéressant ce jour-là, c'est qu'on était tous les enseignants bilingues de la circonscription et en fait c'est de discuter les uns avec les autres et se rendre compte [...] « Et toi tu as la même méthode que moi » « et alors tu en es où ? Comment tu trouves ? » Enfin, c'était presque ça qui était presque plus intéressant que de réentendre une énième fois comment on conduit une séance de lecture au CP. (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1).

Pour certains, ces temps ne sont pas suffisants et ils demandent des temps d'échanges « libres » plus formels, comme le cas de Laetitia « *il faut échanger, échanger vraiment avec d'autres collègues, on a pas le temps de faire ça.* » (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

En donnant ses outils, ses séances

Lorsque le travail n'a pas lieu en coopération, il peut tout de même mener à une collaboration par échange d'outils, de séances. Aurélie explicite cette situation ainsi : « *c'est vrai qu'on travaillait plutôt chacune de notre côté, euh... pour le reste. Mais on s'est toujours fait passer les outils de, de révision, de euh...d'organisation etc.* » (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+). Ce cas de figure est plus propice aux grosses écoles où plusieurs enseignants ont un même niveau comme le précise Caroline « *je suis de nouveau dans une grande école et on est de nouveau 3 CP. Là on s'envoie... chacune prépare une leçon et on s'envoie les choses.* » (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1).

D'autres enseignants sont simplement dans un partage désintéressé, à savoir dans un don de leurs outils plutôt que d'échange :

Il y avait tout un travail de préparation de dictée sur l'orthographe en fonction de la programmation de l'année. Les collègues avaient préparé des préparations du type dictée à la semaine avec les enfants pour pouvoir retravailler chaque fois, chaque point, chaque compétence, et oui là pour moi c'était du clé en main, voir comment ça fonctionnait, et c'était très intéressant de pouvoir utiliser ce travail. (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2).

En s'entraînant entre collègues

Notamment en début de carrière, le soutien et les conseils face aux difficultés semblent être un facteur décisif pour un bon début qui permettra de construire ses premières pratiques :

J'ai toujours pu discuter avec mes collègues, j'ai toujours pu euh... trouver quelqu'un, une oreille pour... pour m'écouter, et puis aussi pour me conseiller, tout simplement, pour ce début de carrière. (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23).

La 2^{ème} source : Le lien social avec les amis, la famille, ou des acteurs associatifs

Par des amis ou la famille

Les amis surtout s'ils sont enseignants, peuvent avoir une forte influence. Par exemple, Stephanie parle des « copains » et des « copains de copains » qui sont à l'origine de sa conversion vers la pédagogie Freinet/Institutionnelle :

Voilà. Après, mon petit parcours à moi, c'est qu'après j'ai rencontré des copains qui étaient en pédagogie Freinet-pédagogie institutionnelle. J'en avais déjà un tout petit peu entendu parlé à l'IUFM mais voilà je les ai rencontrés par des copains de copains. (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

Nathalie et Françoise rapportent l'influence de leur famille dans le domaine de l'éducation qui ont pu la soutenir dans les débuts pour Nathalie, et dans la réflexion tout au long de sa carrière pour Françoise :

Je crois que l'essentiel de la formation des enseignants c'est aller se renseigner ailleurs, discuter avec d'autres collègues, voilà... moi dans mon milieu familial, j'ai pas mal d'enseignants. Quand j'ai commencé, oui j'ai découvert plein de choses grâce à ça (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2).

Mon mari a fait une formation à l'école des éducateurs spécialisés donc j'ai pu voir un peu les contenus et c'est autre chose et mon fils a fait la même formation donc des réflexions différentes. Il y a quand même des manques que moi j'exprime et que d'autres n'exprimeront pas. (F21_Françoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

Par les parents d'élèves

Brigitte est la seule à souligner que les parents d'élèves peuvent aussi avoir une influence, cela peut être de même au niveau d'informations (cas 1) ou en formation, comme l'apport de documents sur les spécificités liées à un enfant (cas 2) :

Autour de moi, tout simplement, des gens qui me parlent de certaines méthodes. Pas forcément des enseignants, pas que, loin de là, des parents d'élèves souvent, qui viennent me voir et qui me disent « Ah vous avez déjà entendu parler de ça, de cette méthode de lecture etc? » Moi je dis « Ben non » Je me renseigne et puis voilà. Après, selon les années je me spécialise, donc il y a quelques années euh... (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

[des élèves] surdoués entre guillemets, EIP. Euh... voilà, donc on essaie de les suivre un peu plus. Et ça c'est des lectures personnelles mais induites par les parents à l'origine, ou par la psychologue scolaire de l'époque. Voilà. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Dans le cadre associatif

A l'intérieur des associations, nous différencions 2 groupes : les associations pédagogiques, syndicales, décrites dans la partie sur « les formations hors Education nationale », et les associations non spécifiques aux enseignants et ouvertes à tous, cela peut être des associations sportives, des associations citoyennes ou des associations d'éducation populaire.

Marie a rencontré à travers sa pratique sportive, une enseignante Montessori allemande. Les liens d'amitié aidant, elle a demandé à aller voir sa classe un mercredi en Allemagne et cette expérience a été décisive de l'introduction de méthodes Montessori dans son enseignement (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8).

Emilie prend part à l'association Colibris et au projet Euroasis. Colibris est présenté sur son site comme « *Un mouvement citoyen. Les Colibris, ce sont tous ces individus qui inventent, expérimentent et coopèrent concrètement, pour bâtir des modèles de vie en commun, respectueux de la nature et de l'être humain* » (Mouvement Colibris, 2019), ce mouvement rejoint ainsi des préoccupations écologiques et sociétales. A travers cette association, elle a suivi un MOOC avec Isabelle Peloux, intitulé « *Comment améliorer l'éducation autour de moi ?* » (Mouvement Colibris, 2016). Sa motivation pour un développement professionnel est donc dans un schéma plus large de changement de société dans les valeurs des colibris à savoir une société plus horizontale (principe 1 de l'OCDE), plus coopérative (principe 2 de l'OCDE), et plus respectueuse (principes 3 et 4).

Le projet Euroasis est un projet local dans la même lignée de respect écologique et pour promouvoir une société plus horizontale et qui cherche à développer à Strasbourg, un espace alternatif reliant « *permaculture, école alternative, restaurant bio, co-working, résidences artistiques, cabanes dans les arbres ou encore formations au respect de l'environnement culturel [...] dans la lignée des lieux « oasis ressources » du mouvement Les Colibris de Pierre Rabhi.* » (Pooka, 2019) et l'école alternative est d'inspiration Education Nouvelle :

Et bien donc Isabelle Peloux et la pédagogie de la coopération, j'ai suivi un MOOC qu'a mis en place les colibris, sur la pédagogie de la coopération[...]. Il y a les colibris, il y a le groupe des colibris 67, mais il était un peu en stand-by, il y a aussi le projet Euroasis (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

Quant à Françoise et Audrey, elles se sont formées à travers des associations d'éducation populaire :

Oui un petit peu. Oui, oui... ça j'ai lu, des formations, mais après on a aussi des tas de formations dans le cadre associatif, il y a aussi des choses qui se passent donc des confrontations, des mouvements de pédagogie active et aussi l'éducation populaire. Donc l'éducation populaire, euh... se pratique beaucoup en dehors de l'école mais dans les partenariats, mais ce sont vraiment des choses qui peuvent se rejoindre mais après dans les pédagogies, il y a classe coopérative..." (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

2.4 CATEGORIE 3 : L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

L'identité professionnelle se décline sous 3 sous-parties décrites au Chapitre 2.3 : les variables personnelles ou biographiques, les variables pédagogiques ou la culture pédagogique, les variables contextuelles générales ou variables sociohistoriques et professionnelles.

a) Variables personnelles ou biographiques

24 enseignants sur 27 désignent des variables biographiques pour se référer à leurs pratiques pédagogiques.

Leurs motivations dans le choix de ce métier

Tout d'abord, les motivations qui les ont menés à suivre une carrière en tant que professeur des écoles se répartissent en

- suite à une reconversion professionnelle du fait de réflexion pour trouver un métier leur correspondant mieux, en termes d'horaires, de sécurité ou de valeurs (22%)
- suite à des premières expériences avec les enfants (33%)
- par vocation (15%) dont de famille d'enseignants (7%)
- suite à l'Influence d'un de leur enseignant considéré comme un modèle (11%).

Les enseignants n'ont pas tous évoqué de motivation et certains sont présents dans 2 catégories.

Une reconversion professionnelle ou une formation initiale qui devait les mener à un autre métier

Tout d'abord 6 enseignantes sur 27, soit environ 22% de notre échantillonnage, débutent leur carrière d'enseignante suite à une reconversion professionnelle. Si elles ne parlent pas directement d'un lien avec leurs pratiques pédagogiques, nous pouvons supposer qu'elles ont admis une autre culture que celle uniquement de l'Education nationale.

Sophie était pigiste, et éditrice dans le privé et devient enseignante à 37 ans. Corinne a été psychologue du travail dans deux domaines industriels différents et se reconvertisse à 39 ans suite à un bilan de compétences qui « *montre certaines compétences et aptitudes à l'enseignement* ». (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 9).

Sandra et Anne ont la particularité de passer après leur choix de reconversion par une première expérience liée à l'éducation ou la jeunesse. Sandra était mécanicienne dans l'armée de l'air puis professeure contractuelle en allemand étant d'origine franco-allemande. Elle devient professeur des écoles à 36 ans. Anne était secrétaire juridique, puis se tourne vers un poste d'assistante pédagogique avant de rentrer définitivement dans l'Education nationale à 39 ans.

Emilie et Marie ont effectué ce choix plus jeunes, peut-être plus portées par une recherche de stabilité dans leur travail, notamment pour Marie qui l'explique clairement. Elles avaient aussi eu toutes les deux, des expériences liées à l'éducation qui ont pu les aider à passer le pas. Emilie est musicienne, quand elle a pensé à l'enseignement, elle a effectué d'abord un remplacement dans une école privée. Elle est devenue professeure des écoles à 26 ans. Marie, présente un parcours très divers, elle a été pizzaiolo, aide-éducatrice au collège, puis elle a un BTS transport et logistique et a travaillé dans une entreprise de transports routiers et s'est tournée vers l'enseignement à l'âge de 29 ans.

Emilie, est une des seules à se référer directement à ses pratiques qui prennent en compte l'intuition, les émotions qu'elle a su développer à travers la musique et qui ne sont pas abordées à l'IUFM, à sa grande surprise :

Et moi ne venant pas du tout de ça [de l'IUFM, et l'Education nationale], étant dans la musique, alors plutôt le domaine intuitif, émotionnel, et tout ça était mis de côté. (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

Aurélie, Sylvie et Valérie préparaient des carrières différentes. Aurélie a commencé par des études de médecine, Sylvie a un DEA en sciences criminelles et souhaitait être juge pour enfants et Valérie, un DEA de chimie organique moléculaire et supra moléculaire. Cependant, nous ne les comptabilisons pas dans les reconversions, car le changement a été effectué directement après leurs études.

Suite à leurs expériences avec la jeunesse

9 enseignants sur 27 soit 33% environ, ont eu des expériences au préalable avec les enfants ou le secteur de la culture et la jeunesse. Nous avons vu que, Sandra, Anne, Emilie et Marie ont eu une première expérience dans l'éducation. A ceux-là, s'ajoute Karine qui a été surveillante d'externat, et Marion qui a été assistante d'éducation. Laetitia, Aurélie et Christophe ont été animateurs :

Et puis j'ai fait euh... des colonies de vacances en tant que moniteur, ça m'a bien plu. Hum... quand j'étais à la fac, je donnais des cours de, de soutien gratuitement dans des... comment ça s'appelle... dans des maisons de quartier. Et puis ça me plaisait bien et euh... J'avais fait mon stage de 3ème aussi en dans l'Education Nationale, dans une classe. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 19).

L'animation est le poste qui influence le plus la culture éducative du fait de son lien avec les enfants différents de celui enseigné à l'IUFM. Christophe l'explique comme la différence entre des enfants passifs observés dans les classes et dynamiques dans les centres aérés, ce qui l'a poussé à dynamiser ses classes :

Parce que j'avais fait des visites dans des écoles, je trouvais que c'était très cloisonné, et le maître il faisait son cours et puis les enfants écoutaient, et puis, ils étaient relativement passifs, les enfants, alors qu'à la récréation moi je trouvais ils étaient plein de vie, ils partageaient sur plein de choses, et puis euh... en classe alors ça baillait, ça dormait. Et..., et moi j'avais envie que ce soit un milieu vivant. Alors bon j'ai un passif aussi, j'ai fait beaucoup d'animation euh... j'étais engagé dans des camps, des colonies. Et je pensais que c'était possible d'allier un petit peu le dynamisme qu'il y a dans des centres de colonie où les enfants font vraiment beaucoup de choses, et l'autre extrémité qui est la passivité et puis les enfants sont assis, obéissants devant le maître qui leur dit quoi faire, et puis des fois ils dorment, ils écoutent rien. (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI, Pos. 23).

Le contact différent avec les enfants, plus lié à la communication est aussi traité par Laetitia :

J'étais animatrice, j'avais passé mon BAFA, j'avais fait des colos, j'avais déjà un peu, un peu cette... ce contact avec les enfants et puis d'ailleurs quand on est, quand on a fait autre chose avant en rapport avec les enfants... autour d'activités, ben on a pris le temps

de discuter aussi, ce qu'on ne prend pas forcément quand on est enseignant parce que y a le programme (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23, Pos. 41).

Une vocation

La vocation pour Postic (1990) représente la relation univoque entre les valeurs personnelles, les intérêts et la fonction d'enseignant. Dans cette étude, 4 enseignantes : Aurélie, Sylvie, Caroline et Corinne sur 27 (15%) témoignent d'une vocation en tant que métier qu'elles ont toujours voulu faire. Ce pourcentage est donc la moitié des résultats de Postic en 1990 qui attestait de 35% des femmes réalisant ce métier par vocation, rappelant la crise de vocation existante (Périer, 2004).

J'ai toujours su que je voulais faire ça [professeur des écoles] [...] je suis partie en fac de Lettres en Lettres Modernes parce que je voulais avoir cette euh... cette connaissance généraliste du métier avant de rentrer dedans. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 17).

J'avais toujours euh, j'avais toujours voulu être enseignante. [...] Donc arrivée à mon DEA, je me suis dit « bon maintenant, c'est l'enseignement qui me plaît, donc je me lance ». Donc j'ai passé le concours, j'ai fait l'IUFM, donc ça fait 23 ans que j'enseigne (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF, Pos. 9).

Alors depuis toute petite, j'ai toujours voulu faire instit' et donc tout s'est déroulé linéairement, j'ai eu mon BAC, j'ai fait ma licence à l'époque, j'ai fait mes 2 ans d'IUFM, voilà tout a roulé. (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1, Pos. 8).

Et puis être enseignante c'est une idée que j'avais de... depuis longtemps puisque déjà euh quand j'avais fait mes études de psycho au départ c'était pour être enseignante donc... (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8, Pos. 12).

Aurélie et Sylvie sont de plus issues de familles d'enseignants :

Ben j'ai eu... pff... comme beaucoup je suis d'une famille d'instits, de profs de collège, de profs de, du supérieur. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 19).

Suite à l'Influence d'un de leur enseignant considéré comme un modèle

Stéphanie, Marie et Marion sont particulièrement marquées par un de leur instituteur qui leur donne la motivation de se rapprocher de ce personnage de leur enfance.

Stéphanie et Marion ont toutes les deux été dans une classe unique de village avec un maître tout au long de leur scolarité. Les deux ont suivi sans le savoir une pédagogie Freinet qu'elles mettront ensuite en place dans leur propre classe :

Moi, j'ai été une gamine élevée dans un village en classe unique. C'était complètement le film être et avoir, notre maître, il s'appelait Gabi, j'étais de la grande section jusqu'en CM2 avec lui, c'était le monde des bisounours. Mais voilà on entrevoyait le monde que par le prisme de Gabi, quoi ! (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF, Pos. 27).

En fait moi, quand j'étais enfant, j'étais en classe unique donc à la campagne, dans une petite classe. J'étais en classe avec le même enseignant du CE1 jusqu'au CM2. Là du coup

j'ai... j'ai l'impression que j'ai eu une scolarité un peu atypique. Ce dont je n'avais pas conscience à l'époque mais... rétrospectivement c'est vrai que... je pense que c'est un enseignant qui finalement faisait aussi beaucoup de pédagogie Freinet. On faisait énormément de projets. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 77).

Marion a une image extrêmement positive de ces années à l'école et de la richesse des activités proposées, cela a construit une image comme un lieu d'épanouissement personnel :

j'ai eu une image de l'école comme un peu, un endroit... non seulement un refuge mais en plus quelque chose d'extrêmement... riche. Et... qui permettait à chacun quand même de s'épanouir, de trouver ses goûts. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 79).

Marie a eu avec sa maîtresse une expérience avec des enfants sourds et muets qui l'ont marquée fortement et a décidé de son choix d'enseigner :

L'enseignement c'était quelque chose qui me... en fait quand j'étais petite, en CM1 je suis partie en classe euh de découverte avec ma, ma maîtresse à l'époque qu'était super, c'était ma meilleure maîtresse... euh et on a fait plein, plein de choses dont un... une semaine de découverte, et dans le centre dans lequel nous étions y'avait des handicapés mentaux... [...] [qui] communiquaient par le langage des signes [...] et en fait ça m'a suivie tout le long de ma scolarité en me disant tiens je voudrais être enseignante pour enfants euh sourds... [...] il y avait deux moyens d'arriver à être prof pour déficients auditifs, soit par le privé en étant embauchée par un... institut spécialisé qui t'envoie à Chambéry [...] soit donc rester dans une voie classique de l'éducation nationale, faire trois ans dans une classe normale et après demander à faire donc une spécialisation j crois que c'est... ça doit être...(F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 13-14).

Au niveau de leur personnalité

Il y a peu de traits saillants dans les personnalités, ce qui montre bien la diversité actuelle du profil de professeur des écoles.

Nous pouvons noter pour 3 enseignants qu'ils se définissent comme ayant une personnalité plutôt rigide, disciplinée, en contrôle, ayant besoin d'un cadre, à l'image de Marie « *c'est un de mes défauts, que je suis quelqu'un de très rigide* ». (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 71), ou Jérôme « *j'ai besoin d'un espèce de cadre pour moi* (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8, Pos. 23) », et Marion « *j'ai tendance à être assez disciplinée* » (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 61).

Karine explique que ce trait diminue avec le temps, à travers la notion de lâcher-prise :

C'est vrai qu'au début, on est très, très, très en contrôle... Et moi j'ai beaucoup fixé là-dessus. Ce qui n'était pas inintéressant et je pense que je devais fixer là-dessus et que j'étais très vite en ZEP en REP, en REP+, donc, je sais que la gestion de la classe est très, très, très importante... Donc je pense que j'ai beaucoup axé là-dessus et avec... des réussites et des échecs hein parce que souvent je pense que j'ai ouvert un peu l'autoanalyse, souvent oui c'est... ce besoin d'être en contrôle permanent et qui... qui déjà est fatigant pour l'enseignant. (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2, Pos. 23).

Le point le plus flagrant car mis en valeur explicitement par 6 enseignants sur les 27, soit 22%, est la large capacité de travail qu'ils déploient pour mettre en place leur projet, leurs outils et faire au mieux leur métier :

Pour moi, ça c'est primordial, cela prend du temps, cela demande de l'engagement, du travail en plus, ce que l'on fait en dehors du temps de travail [...] je passe plus de temps à réaliser des projets et que c'est bien exigeant en temps, l'aspect conception des outils etc. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2, Pos. 17).

C'est comme là tu vois je suis en train de faire mes cartes mentales là en histoire je suis hyper motivée pourtant je, j'y passe 4h quoi. C'est pas grave je prends des décors, je fais des petits trucs et tout, ça me fait plaisir. (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 67).

Moi j'ai toujours aimé m'investir en fait énormément dans ma classe, c'est vraiment quelque chose qui me tient à cœur donc j'ai toujours aimé chercher, farfouiller, lire des choses, etc. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 80).

Je suis quelqu'un qui ait pas du tout confiance en moi et du coup la première année je me... je voulais toujours que tout soit parfait mais j'y arrivais pas et du coup ben je... je dormais pas assez, je travaillais jusqu'à 2 heures du matin tous les soirs. (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23, Pos. 45).

b) Variables pédagogiques ou la culture pédagogique

Quelque soient leurs pratiques, les enseignants considèrent qu'il n'y a pas une pratique unique qui serait la bonne comme l'explique Sylvie, adepte de la pédagogie institutionnelle :

Oui ! Et je dirais qu'il y a pas une bonne façon, et une bonne pratique et je crois que c'est vraiment un enseignant avec des pratiques plus on va dire plus traditionnelles et plus classiques, peut aussi bien réussir qu'avec un enseignant qui a des pratiques complètement inno... enfin un peu différentes. (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF, Pos. 79-85)

« On enseigne ce qu'on est ».

Mais il ressort pour 16 enseignants soit 60% de la cohorte qu'« on enseigne ce qu'on est » (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, Pos. 157 et F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2, Pos. 57)... Le choix des méthodes et de la pédagogie dépend de la personnalité de l'enseignant :

Mais je pense vraiment, on ne peut pas faire semblant c'est-à-dire faire que si.... il faut qu'on soit en cohérence avec notre vie, avec notre propre vie personnelle, familiale. On ne peut pas vivre d'une manière et faire d'une autre manière à l'école. Je pense que c'est comme de la musique, je suis musicienne à la base, on joue comme on est, et on enseigne comme on est. On peut s'approprier des choses de tel ou tel pédagogue ou quoi... mais ça ne marchera pas si c'est fait pour de faux... (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 33).

Stéphanie et Christophe témoignent que les pratiques pédagogiques dépendent de la sensibilité de chacun qui va les mener vers leur propre développement professionnel. *« savoir où regarder... en fonction de sa propre sensibilité, on regarde pas tous dans la même direction. »* (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF, Pos. 81) :

« je cherche vraiment les pratiques qui correspondent vraiment en fait à mon fonctionnement de classe et à ma sensibilité. [...] tout ce que je mets en place en fait dépend de ma sensibilité, à ce que je ressens par rapport à la classe, aux besoins que je pense » (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

Pour Cathy, elle propose plus largement que le choix est lié à sa personnalité et son histoire : *« Chacun enseigne d'après sa personnalité et son histoire et ça c'est intéressant. Mais je, je me suis rendue compte en regardant autour de moi finalement on enseigne d'après sa personnalité »* (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, Pos. 157).

Marie exprime la nécessité d'avoir une pédagogie adaptée à soi « il faut qu'elle [sa pratique] soit adaptée avec son caractère », dans laquelle l'enseignant se sente à l'aise « je prends [...] ce qui pour moi est le plus, disons, le plus en accord avec ce que je veux faire. Il faut vraiment euh ... faut être à l'aise », bien qu'elle ajoute qu'il y a aussi une part liée à l'expérience « *Et aussi je pense qu'il faut qu'elle soit adaptée aussi avec euh son, j'allais dire son expérience, malgré tout.* » (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8)). Marie est rejointe sur cette idée par Valérie qui met aussi en valeur les deux aspects : personnalité et expérience, tout en gardant la personnalité comme élément fondamental « *Je pense que la personnalité est plus importante que l'expérience du terrain* » (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N, Pos. 58-59).

Cette adaptation à leur caractère, explique une première adaptation de tous types de pédagogie qui sont ainsi traduits par l'enseignant selon son angle de vue, comme l'explique Jérôme « *c'est quelque chose où... où moi y'avait des trucs qui me convenaient pas, qui me convenaient pas donc j'ai modifié* » (F14_Jerome_44ans_18_CM1/2_REP_E8, Pos. 61). Marion et David rapportent la nécessité d'une « appropriation » d'une pratique (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 84). Brigitte utilise le mot « *s'accaparer* » et elle va plus loin avec le principe de plaisir dans ce qu'on fait qui explique l'importance d'être en adéquation avec ses pratiques :

Je suis fondamentalement persuadée qu'on enseigne bien que des choses qu'on s'est accaparées et qu'on a envie d'enseigner. Donc je pars du principe qu'il faut du plaisir, quand on peut, ou essayer de trouver du plaisir dans ce qu'on fait. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir, Pos. 49).

Il ne serait pas possible d'enseigner d'une manière qui serait contre ses croyances, ses valeurs « *je n'arrive pas en fait à, je n'arrive pas à préparer une séance qui... si je n'adhère pas* ». (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8, Pos. 247).

L'exemplarité de l'enseignant

A l'image du dicton « nos actions parlent plus que nos paroles », Julien, Magali et Emilie, si ils sont d'accord sur le fait d'enseigner avec sa propre personnalité, ils ajoutent qu'il est aussi nécessaire d'incarner la pédagogie qu'ils veulent mettre en place. Si l'enseignant souhaite une classe qui se base sur la coopération plutôt que la compétition, sur la communication, il est le premier à devoir appliquer ces valeurs. La notion d'exemplarité du maître est ainsi posée :

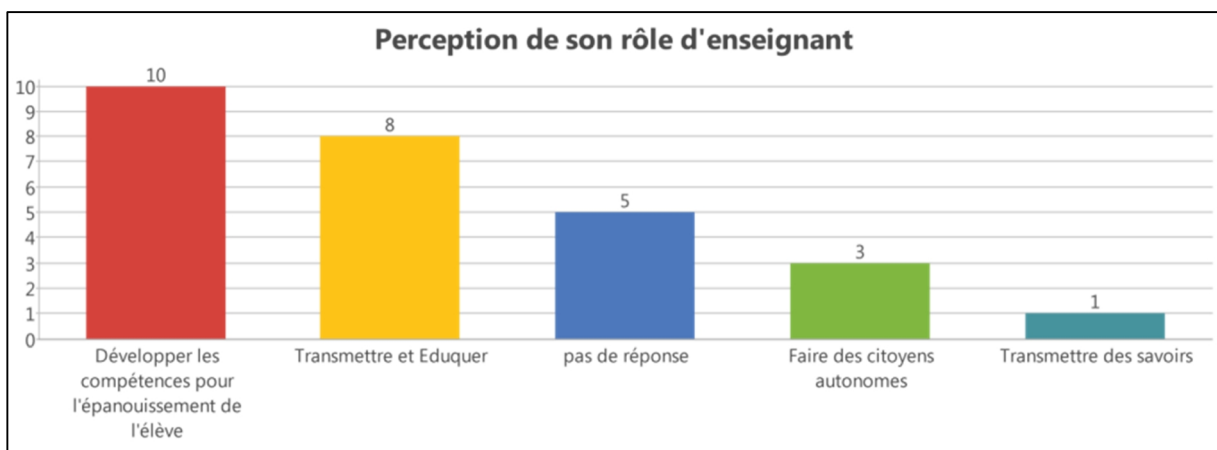
Je pose que la seule façon vraiment d'être crédible et d'être efficace là-dessus et bien c'est l'exemplarité. Je ne peux pas dire aux enfants, il ne faut pas s'énerver si je pousse une gueulante 2 minutes après. Je pense qu'il y a plein de choses qui sont à expliciter mais dans l'attitude, dans le fait d'être calme, souriant, heureux d'être là, je pense qu'il y a déjà beaucoup de choses. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2, Pos. 67).

Mes élèves de leur montrer... en fait comment dire... ils prennent exemple sur les adultes et même les tout petits enfants prennent exemple sur nous et donc pareil ne pas faire semblant. Si maintenant, je me sens énervée, bien je vais leur dire, s'il y a un conflit qui peut être réglé, si moi j'ai un conflit avec un élève aussi sur quelque chose qui me dérange, je ne vais pas leur gueuler dessus car ce n'est pas montrer l'exemple, parce que ce n'est pas comme ça que ça marche, si je n'ai pas envie qu'il le fasse, je ne vais pas le faire moi-même, sinon ça n'a pas de sens. (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 47).

C'est vrai qu'on est censé représenter un peu des modèles d'adultes donc du coup euh... c'est important (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23, Pos. 131).

Le rôle de l'enseignant

Sur les 27 enseignants, la perception de leur rôle se répartit selon 4 grandes idées, décrites dans la figure ci-dessous et que nous illustrerons point par point dans le paragraphe suivant.



Développer les compétences pour l'épanouissement de l'élève et dans sa vie future

Corinne cite l'acquisition de compétences comme rôle premier en se basant plus sur le programme officiel. « *Mon rôle c'est de... faire acquérir des compétences à des élèves. Donc euh mon rôle c'est de... de connaître les compétences que l'élève doit... acquérir en fin d'année et ensuite euh... de tout faire pour que... pour qu'il y arrive.* » (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8, Pos. 150).

Emilie définit clairement que son rôle principal n'est pas de transmettre des savoirs mais en premier lieu de développer, de manière générale, les compétences sociales et émotionnelles « *je dirais donc mon rôle, il est plus dans les compétences sociales et humaines, et au respect de l'autre, à l'ouverture que d'apprendre ce qu'est un complément d'objet direct...* » (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 47).

Pour d'autres enseignants, ils appuient plus particulièrement sur des compétences incluses dans les 16 compétences –clés pour le 21^e siècle, les « 4C », ou les compétences émotionnelles.

Sylvie et Brigitte signalent tout particulièrement la curiosité, qui est une des 16 compétences –clés pour le 21^e siècle (figure 13 p54) « *Alors pour moi, être enseignante c'est euh... donner envie aux élèves hum... les rendre curieux. Je crois que c'est ça. Les rendre curieux, les rendre... qu'ils aient envie de... Envie d'apprendre, envie de lire* » (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF, Pos. 63).

Brigitte évoque aussi la curiosité à travers l'envie d'apprendre ainsi que d'être responsable :

Il y en a tellement des missions. Je dirais... déclencheur. Déclencheur, on a envie de déclencher chez l'enfant l'envie d'apprendre... le bien-être à l'école, l'envie de prendre des responsabilités, d'être responsable de son travail, oui. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir, Pos. 79).

Karine, Valérie, Marie présentent 3 des « 4C » : esprit Critique, Communication et Collaboration.

Karine cherche à développer l'esprit critique « *mon rôle... quelqu'un qui essaie de faire poser des questions, qui essaie de se faire se poser des questions, voilà* » (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2, Pos. 65).

Valérie fait ressortir les compétences liées à la communication et la gestion des conflits entre enfants :

Avec des problèmes au sein de la classe et de la cour de récré, on peut de toute façon pas travailler. Donc... voilà... comment, comment je sens mon rôle, c'est presque plus, plus, plus éducateur ou d'éveiller.... d'éveiller la conscience de l'autre. Tu vois, ça me met des fois, souvent, en porte-à-faux, car je suis capable d'annuler une séance de math car il y a un problème à gérer (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N, Pos. 55).

Pour Marie, il y a eu une évolution, elle a commencé sa carrière avec la transmission de savoir, et c'est la pédagogie institutionnelle qui l'a ouverte au développement de compétences comme la collaboration mais aussi d'autres compétences précisées dans les compétences pour le 21^e siècle comme l'autonomie, la prise d'initiative, et la prise de décision :

J'étais donc dans un... dans un système classique... de passation de d'information voilà euh... transmission voilà comme si j'étais devant un parterre de petites éponges et puis voilà je passais comme ça et puis en fait euh lui il avait donc instauré le high level là donc la pédagogie institutionnelle avec des ceintures. (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 39).

Jérôme et Virginie renvoient plutôt aux compétences émotionnelles (principe 3) et se rapportent aux relations d'attachement et de confiance en étant le « garant de la sécurité affective des gamins et de la sécurité physique des enfants ». (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8, Pos. 69). Il pointe aussi l'apport de la pédagogie institutionnelle, pour cela « *la sécurité affective est quelque chose d'assez important dedans, donc la pédagogie institutionnelle gère cette chose-là* » :

Pour moi, l'enseignement c'est vraiment ça, c'est, c'est je vais mettre un terme aussi un accompagnement. Accompagner des enfants, accompagner les enfants pour qu'ils deviennent des adultes de demain avec bienveillance et exigence et accompagner nos jeunes enseignants sur le chemin de l'enseignement qui trouvent aussi eux leur enseignement propre, ce qui leur ressemble (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 131).

Ces compétences sont reliées à l'idée générale d'épanouissement de l'élève et de bien-être à l'école qui renvoient au principe 5, comme le décrivent Sylvie, et Anne « *Et puis envie de, envie, envie de venir à l'école c'est toujours aussi ce que je dis à mes stagiaires, le premier objectif c'est qu'ils soient bien à l'école, qu'ils s'y sentent bien, que...* » (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF, Pos. 63), ou « *le petit plus que j'aimerais leur apporter c'est qu'ils soient bien dans, dans leur vie, dans la société, qu'ils soient bien dans la classe déjà, pour commencer.* » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23, Pos. 115).

Transmettre et éduquer

Dans ce cas de figure, les 2 paramètres : transmettre et développer les compétences sont mis en valeur sur un même plan. Il est intéressant de voir que de développer des compétences socio-émotionnelles, d'apprendre à vivre ensemble est décrit plus généralement sous la notion « d'éduquer », c'est-à-dire ce qui était plutôt du domaine familial.

Cette idée est particulièrement décrite par Julien :

Y a le rôle forcément de transmission de savoirs qui est important mais clairement c'est aussi... il y a aussi un rôle d'éducateur même si le mot est un peu... ou de coéducation puisqu'il faut que ce soit en lien avec les familles [...] Mais au final, ce qui est autant important pour que la transmission des savoirs soit possible et que la vie ensemble soit possible et bien c'est ce rôle d'éducation. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RP12, Pos. 99).

Aurélië rejoint ces 2 côtés en évoquant que les enseignants sont « des passeurs de savoirs » et aussi il y a un rôle social et émotionnel à prendre en compte :

On est pas assistantes sociales, il y a plein de choses qu'on est pas, on est pas infirmières, mais quand même... Il y a un côté où euh..., on est là pour faire en sorte que l'enfant il se sente bien à l'école, qu'il ait envie de travailler. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 76).

Isabelle la rejoint sur l'idée qu'il y a une confusion du rôle de l'enseignant qui n'est plus qu'enseignant mais un peu assistant social, infirmier, psy, éducateur ou parents :

Donc, c'était... après on fait... de toute façon, instit c'est pas que instit on a toujours fait un peu psy, un peu éduc., un peu... maman, un peu tout mais... Eh bien, là je trouve que c'est de plus en plus, la part d'enseignement diminue par rapport à tout le reste qui prend beaucoup de place (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23, Pos. 83).

Elle insiste, d'ailleurs, à 2 reprises, que ce deuxième versant de l'enseignement prend d'ailleurs de plus en plus de place :

C'est-à-dire que quand j'ai commencé, je faisais essentiellement de l'enseignement [...]. Mais bon à partir du moment où je suis arrivée ici, euh... pour les ¾ de la classe c'était de l'enseignement et j'avais pas à gérer le reste autour, plus on a avancé dans les années, plus le reste autour prend de la place (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23, Pos. 76-79).

Amandine renvoie à la transmission de savoir, au développement des compétences telles que décrites par l'Education nationale en termes de savoir-faire, savoir-être, plutôt que des compétences sociales et émotionnelles :

Il y a divers versants après bon bien sûr il y a la transmission de connaissances, de savoir-faire, de savoir-être aussi, de valeurs je pense beaucoup. [...] je pense que ce qui est vraiment important c'est les valeurs qu'on va transmettre par les, voilà... la façon dont euh... dont on va... je sais pas comment on dit... faire vivre le groupe en fait, déjà à travers ça... le vivre ensemble très clairement. Et puis après leur donner les moyens euh... de se débrouiller. Leur donner... c'est pas tant des savoirs voilà... à connaître par cœur, mais la possibilité après de se débrouiller dans la vie avec des savoir-faire qu'on aura... qu'on aura acquis. Et puis... une estime de soi aussi et... voilà, que ce soit leur permettre de se construire de façon stable et d'avoir une image positive pour pouvoir avancer après... avancer après dans la vie. Et ouais. Et puis des valeurs partagées, pour avancer dans la vie et avec les autres et... voilà. Et puis voilà. C'est principalement ça. Et après il y a aussi un peu une part d'éducation... c'est un peu aussi dans les choses du quotidien, les aider un peu à grandir. (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2, Pos. 95).

Françoise relie son rôle d'éducation à la mission du service public et inclut la transmission :

Mon rôle je le conçois comme déjà une mission d'éducation, l'éducation dans le sens noble c'est-à-dire effectivement l'éducation fait partie des principes : l'accès à la culture et l'éducation, ça fait partie des valeurs fondamentales, c'est nécessaire que ce service soit... c'est un service public, donc je suis vraiment aussi un agent du service public pour assurer l'équité etc. et après le rôle ben c'est, il y a quelque chose de l'ordre de la transmission, de l'ordre du savoir, de l'ordre de l'accompagnement d'un enfant dans l'acquisition d'un certain nombre de connaissances qui sont à sa portée. (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF, Pos. 70).

Nathalie a aussi évolué dans la perception de son rôle en tant qu'enseignante qui se limitait à celui de l'instruction pour aller vers l'éducation :

j'ai découvert mon rôle au fur et à mesure des années. Le rôle que j'imaginai en début de carrière n'était pas tout à fait ce que j'ai endossé ici. La grande différence, je dirais, avec mon 1er poste et ce poste ici, c'est effectivement ce rôle où j'étais vraiment dans l'instruction... et là il y a une grosse part éducation. Mais ça m'a plu sinon je ne pense pas que je serais restée. C'est vraiment... par rapport à ce rôle-là, je m'y attendais mais pas à ce point-là, ce rôle d'éducation, de communication aussi avec les parents, ce rôle social, pareil qui m'intéresse aussi. Si on n'est pas intéressé et qu'on pense qu'être enseignant ce n'est qu'instruire, je pense qu'on s'ennuie quand même un petit peu. (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2, Pos. 45).

Faire des citoyens autonomes

Nous le mettons donc dans une catégorie indépendante sous le titre de « citoyens autonomes » car le rôle est plus lié à l'intégration du futur individu dans la société et au développement de valeurs pour modifier la société, qu'à l'enfant lui-même. C'est donc un positionnement inverse à la promotion d'une société individualiste.

Marion a la position la plus forte sur ce point sur la formation du citoyen :

Bon moi... dans ma pratique... je me pose surtout beaucoup de questions sur la formation du citoyen, la formation de la personne aussi. [...] Mais... je me dis que l'école primaire elle a vraiment ce rôle à jouer, éducatif. Mais éducatif pas seulement sur apprendre à bien se comporter... à connaître les règles le fonctionnement de la société. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 63).

Cathy a une vision plus large que l'épanouissement personnel, son but serait d'essayer de participer à un monde meilleur :

Pour moi... c'est de les préparer à la vie tout simplement. Alors ce serait un mélange entre euh... pour moi mon rôle c'est de les préparer, de leur permettre de s'insérer dans la société, mais aussi de... s'épanouir et d'en faire des citoyens. Donc le côté respect des règles, respecter les autres, coopération, travail avec les autres, s'entraider, pas forcément s'écraser tous les uns les autres [...], coopérer c'est aussi important. Donc euh hum... après euh des idées un peu... bon, pas faire un monde meilleur mais quand même essayer de... en leur... en leur apprenant à coopérer, s'entraider, bon. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, Pos. 124).







Audrey insiste sur son objectif de former des citoyens autonomes, « des citoyens capables de penser par eux-mêmes » (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP, Pos. 120).

Transmettre des savoirs

Caroline est la seule à insister uniquement sur les apprentissages, et ainsi la transmission des savoirs :

Parce que je trouve que c'est un défi chaque année de porter l'enfant d'un point A où il est, jusqu'à un point B et qui va être très, très loin pour d'autres. En tout cas, de les faire avancer toute l'année, et voir une évolution et une progression. Je pense que c'est pour ça aussi que le CP me plaît tellement, la différence entre le début du CP et la fin du CP, elle est juste énorme. Ils arrivent, ils savent pas lire, pas écrire, pas calculer et ils partent, ils savent lire, ils savent écrire et ils savent calculer. Donc voilà c'est vraiment de voir cette évolution et de voir ce qu'ils peuvent engranger en une année scolaire. Voilà et être une pierre là-dedans. C'est motivant et intéressant. (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1, Pos. 90).

Nous pouvons d'ailleurs noter en effectuant une concordance des groupes que seule Caroline fait partie du groupe 1, illustrant un seul des principes prônés par l'OCDE et qu'elle est la seule à ne viser que de transmettre des savoirs, et que l'ensemble du groupe 6 se situe dans le double rôle « transmettre et éduquer ».

	1	3	4	5	6
 Transmettre des savoirs	33,3%				
 Développer les compétences pour l	33,3%	50,0%	45,5%	57,1%	
 Transmettre et Eduquer	33,3%	50,0%	18,2%	28,6%	100,0%
 Faire des citoyens autonomes			36,4%	14,3%	
 SUM	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
 N = Documents	3 (11,1%)	3 (11,1%)	8 (29,6%)	8 (29,6%)	5 (18,5%)

c) Variables contextuelles générales ou variables sociohistoriques et professionnelles

Une seule professeure des écoles a évoqué la valorisation du métier en signalant que c'était un métier « *pas du tout un métier valorisé socialement* » (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 77).

L'existence d'une tradition

La question sur l'existence d'une tradition au niveau des pratiques de classe en France, a été largement commenté avec 48% des enseignants de la cohorte, soit quasi la moitié, qui estiment qu'il y a la présence d'une tradition pédagogique, 30% qui considèrent qu'elle existe mais que son influence est de moins en moins présente et 15% seulement qui n'observent aucune tradition dans l'Education nationale (Figure 55).

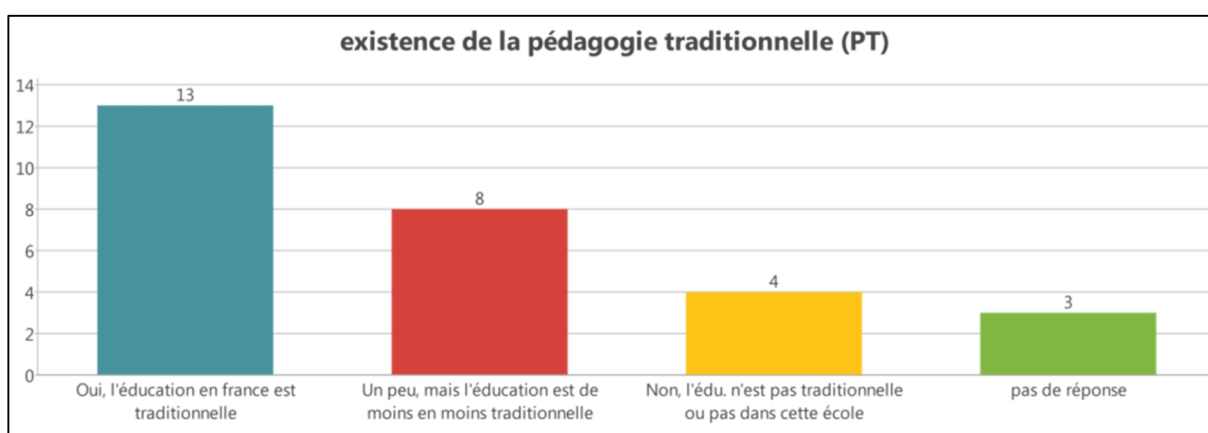


Figure 55 Répartition des réponses sur l'existence d'une tradition au sein de l'Education nationale

Oui ! l'éducation est traditionnelle

Certaines réponses sont très directes, telle une évidence et se limitent à « ben oui » (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF, Pos. 105-106), « Bon oui clairement » (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 81).

Sophie est une des plus revendicatrices sur la tradition héritée du passé « *Oui, je pense qu'il y a vraiment un héritage du passé qui persiste et surtout et ça c'est hyper, c'est encore pire, c'est vraiment mon point de vue très subjectif, mais c'est pire chez les parents.* » (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 57), et qui donne lieu à un modèle français « *il y a un moule, qui est fait parce qu'on a été, moi, j'ai... je trouve ça très prégnant. Il y a un moule, un truc très français.* » (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 85).

Christophe à la question montre aussi son total accord par des rires et il renvoie à l'expression de Claude Allègre de « dégraisser le mammoth » : « *Oh purée [rires] ! Deuxième oh purée [rires]. Euh... alors à l'époque Claude Allègre il disait faut dégraisser le mammoth hein [rires].* » (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI, Pos. 112-113). Cette expression de « Mammoth » est, d'ailleurs, répétée à 4 reprises dans la cohorte : par Christophe, David « *il y a un vrai mammoth quoi l'Education Nationale c'est un mammoth quoi, c'est quelque chose de difficile à bouger* » (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 95), Virginie « *on nous appelle pas le Mammoth pour rien hein* »

(F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 97) et Laetitia « *c'est pour ça qu'on nous appelle le mammoth aussi* » (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23, Pos. 81).

L'existence de tradition s'identifie par la connaissance d'un autre modèle : le modèle Allemand pour Sandra « *oui il y a des traditions bien sûr, je le vois notamment par rapport à l'Allemagne* » (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All, Pos. 129).

La tradition s'oppose à la notion d'innovation pour Françoise, Audrey et Jérôme :

De traditionnel hum voilà si je voilà j'ai l'impression qui y'a plus de traditionnel que ce qu'on fait ici et ce serait l'inverse en pratiques innovantes parce que je sais que j'ai des pratiques innovantes par d'autres collègues. (F14_Jerome_44ans_18_CM1/2_REP_E8, Pos. 75)

J'ai 3 stagiaires qui ont 22 ans donc en fait elles ont jamais quitté l'école donc en fait elles n'ont pas eu le temps de réfléchir, elles n'ont pas eu le temps de mettre à distance quelque chose, elles ont été dans un système où elles ont appris, appris, appris. [...] On retrouve parfois de l'innovation chez des personnes qui ont... qui ne sont pas forcément aussi jeunes, j'ai vu ça, il y a pas si longtemps chez une stagiaire qui effectivement... mais pas tout le monde. (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF, Pos. 107-108).

Dans le cadre où je pratique actuellement euh... pas trop. Je nous trouve pas ancrés dans une euh... du fait voilà de cette équipe-là, de ce que je vous expliquais sur les groupes de recherche on est quand même en... en oui en recherche euh... d'innovation on va dire ça comme ça euh... donc dans le cadre où j'évolue moi non mais je pense qu'il y a quand même [rires] (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP, Pos. 122).

Au niveau des raisons de cette tradition, Marie et Christophe sont très pragmatiques sur les raisons de cette tradition. Marie décrit que « *souvent tu reproduis ce que toi tu as, tu as eu en tant qu'enseignant.* » (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 123). Christophe l'explique par une peur du changement devant les difficultés et les contraintes personnelles ou scolaires « *Je pense qu'on se rattache souvent à ce qui nous sécurise. Et aussi par rapport à... euh... aux possibilités aussi qu'on a de supporter, ou d'aller de l'avant, ou du temps qu'on peut accorder* » (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI, Pos. 112-113).

Un peu traditionnelle mais la situation change

L'idée d'un changement, d'une évolution dans les pratiques est partagée par 30% des enseignants tels que Karine « *Oui peut-être, peut-être mais je pense que c'est aussi en train de, de changer par contre* » (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2, Pos. 75), Caroline « *je pense quand même que nos manières de faire sont différentes de celles d'il y a 30 ans* » (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1, Pos. 135-136) ou Nathalie et Audrey :

Cette pratique elle est complètement traditionnelle ici en France, l'enseignement magistral face aux élèves, c'est une tradition mais je pense, j'ai l'impression que ça se fait quand même de moins en moins dans le 1er degré. (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2, Pos. 81).

Je pense que c'est en mouvement. [...] c'est... c'est plus trop le cas quand même aujourd'hui. Je pense ! En tout cas dans ce que je vois là autour de moi non. On est, on est plus en... on n'est plus les [rires] hussards de la République quand même mais voilà. Je pense qu'il y a une évolution des pratiques quand même. (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP, Pos. 157-158).

Le contexte intervient comme facteur explicatif et il semblerait qu'il y ait moins de pédagogie traditionnelle en REP pour Karine et Caroline. Karine rencontre peu de pédagogie traditionnelle, peut-être car elle « travaille en ZEP » (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2, Pos. 74) :

Oui je pense qu'il y a sûrement une partie de tradition, mais en tout cas dans les écoles plus difficiles et les équipes enseignantes plus jeunes, je ne le ressens pas du tout. (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1, Pos. 102).

Les raisons de cette évolution, de ce changement se retrouvent dans l'évolution de la société en elle-même ou par effets de mode.

Karine, explique l'évolution par la nouvelle génération et une société en pleine évolution « *Je pense que dans tous les milieux, la société évolue [...] je pense qu'effectivement ça vient du... du changement de nos sociétés quoi et voilà* ». (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2, Pos. 105) :

J'ai l'impression qu'ils [les jeunes collègues] sont beaucoup plus... qu'ils ont, qu'ils ont certainement moins de croyances et qu'ils sont moins traditionnels que nous. [...] je trouve que ça évolue. C'est bien pour avoir vu les jeunes collègues qui arrivent souvent, moi j'ai l'impression que c'est quand même des gens très, très, très ouverts d'esprit et qui ont pas une, une méthode en tête, qui acceptent qu'il puisse y avoir différentes, différentes façons de penser, différentes méthodes pédagogiques. Je pense qu'on était plus [rires] [...] ...formatés on va dire [rires]. (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2, Pos. 106-107).

Amandine voit cette évolution par des effets de mode :

*Je pense qu'il y a des espèces de... de modes aussi de pédagogie par moment et que selon quand on a commencé, y'a cette empreinte là aussi sur les façons de faire. » (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2, Pos. 107), mais aussi par des questionnements personnels et donc liés avec le temps « *J'ai l'impression que la majeure partie des gens se questionnent ou changent leurs façons de faire au fur et à mesure. (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2, Pos. 138).**

Non l'éducation n'est pas traditionnelle

Sylvie, Isabelle, Magali et Aurélie se positionnent sur la négation à l'existence d'une tradition en France « *Non je crois pas, non. Non je crois qu'il y a... je dirais que non.* » (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF, Pos. 108).

Magali et Isabelle l'expliquent par la diversité des pratiques existantes actuellement « *Non, parce que je pense qu'on a vraiment tous des pratiques différentes. Non, je n'ai pas l'impression qu'il y ait un cliché.* » (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23, Pos. 121) ou « *je pense qui peut y avoir des pratiques vraiment différentes en fonction des individus...* » (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23, Pos. 167).

La représentation de la tradition

Quant à la représentation de ce qu'est cette pédagogie traditionnelle, la Figure 56 résume ainsi les descriptions données (plusieurs réponses sont possibles).

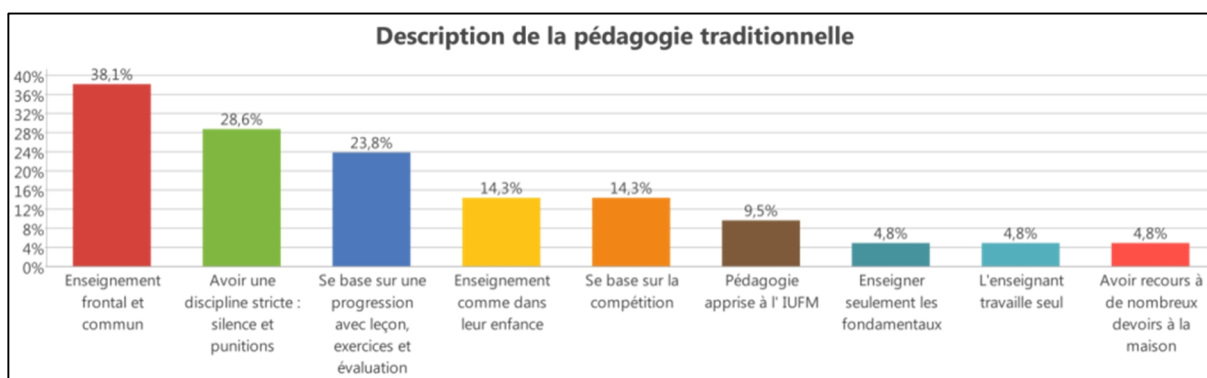


Figure 56 Les représentations des enseignants, liées à la pédagogie traditionnelle

Les mots « enseignement magistral », « frontal », « le professeur devant » sont récurrents dans la description de la pédagogie traditionnelle « *C'est effectivement ce côté magistral de l'enseignant devant, qui explique* » (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2, Pos. 81), « *Après j'ai l'impression qu'on dit qu'il y a tellement de gens qui font du frontal...* » (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2, Pos. 138), « *Le frontal... le frontal voilà. Tu as les rangées... les rangées de... de tables, le bureau du prof, de l'enseignant devant.* » (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N, Pos. 100).

Il est renforcé par l'arrangement de la classe en rang d'oignon et ne favorisant pas le travail en groupes « *tout ce qui est la situation, le placement des tables, en rang d'oignons, ça, ça me fait penser à ma classe quand j'étais à l'école* » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23, Pos. 154).

La discipline est plutôt répressive :

Quand même que la tradition veut que... on est quand même dans la répression... [...] on cherche pas assez du côté « qu'est-ce qu'on doit faire maintenant pour positiver » parce que je pense que par exemple pour en revenir au système anglophone (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23, Pos. 105)

et elle s'appuie sur des punitions :

et là, là je faisais toujours un enseignement classique euh comme on nous l'avait appris à peu près à l'IUFM avec « bouh c'est pas bien », les punitions, au bout de trois bâtons euh tu fais une ligne euh... enfin bon j'en sais rien, enfin bref après j'avais fait des points en rouge, vert, orange selon le comportement de la journée. (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 61).

Ben par exemple euh les punitions euh... euh, faire copier des lignes c'est des traditions ça [...] à une époque on nous tapait dessus donc euh ça a changé [rires], copier des lignes, euh... écartier en maternelle euh l'élève qui perturbe et le mettre sur une chaise tout seul à part, euh... mettre un enfant dans le couloir qui dérange trop, l'écartier du groupe, l'isoler, euh... C'était quoi ta question au départ ? Des traditions ? (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8, Pos. 211-213).

Le système se fonde ainsi sur une hiérarchisation verticale où l'élève est très encadré, et a peu de liberté :

Il y a une tradition quand même de verticalité un petit peu... de des enseignants ou de l'école qui... ouais du corps enseignant qui va... et pas tellement de discussion, de dialogue avec les élèves et puis de travail sur l'ambiance, sur l'ambiance, sur le climat de la classe. (25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23, Pos. 105).

Alors la tradition de l'enseignement [...] quelque chose de descendant, un enseignement plus descendant (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP, Pos. 160).

En tout cas, j'imagine, à travers ce qu'on m'a dit, je pense qu'on doit être, ça doit faire partie de notre culture de rester pas mal assis, de ne pas trop autoriser nos élèves à lire, à travailler dans des positions qui ne sont pas très académiques, nous on reste un peu attachés à l'académie (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF, Pos. 63).

La manière d'enseigner traditionnellement est aussi décrite comme celle qui suit une progression, fait apprendre des règles, apprendre par cœur, utilise une trilogie leçon-exercice-évaluation, ne suit pas les principes du constructivisme :

Donc ça va être le prof qui va à déblatérer son cours, on prend des notes et on apprend par cœur (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 43).

Il y a quand même beaucoup de classes où c'est les 3 rangs, c'est le professeur devant, c'est la règle, on apprend la règle avant, c'est pas le constructivisme, c'est-à-dire on va pas construire des choses, (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF, Pos. 106).

Alors le classique [...] c'est suivre une progression de programmation, enchaîner les chapitres, en gros c'est ça. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, Pos. 20).

Alors moi en pratiques traditionnelles ma vision du truc c'est vraiment euh le côté où en fait on fait, euh on fait du... on apprend une leçon, on l'aborde, on la, on fait des exercices, on les corrige, on fait des exercices, on les corrige puis on fait des exercices et on les corrige, et puis un moment on arrive à une évaluation (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8, Pos. 109).

Une autre façon de décrire la pédagogie traditionnelle est de se référer à la pédagogie connue dans sa propre enfance il y a des gens qui font classe comme quand moi j'y étais (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2, Pos. 138).

Ensuite, les descriptions sont plus diverses : elle correspond à la pédagogie apprise à l'IUFM « *Alors, j'ai commencé en classique, ce qu'on appelle classique, donc ce qu'on nous disait à l'IUFM et euh à l'IUFM...* » (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, Pos. 45), se base sur l'utilisation d'évaluation dans un but de compétition « *la tradition d'évaluation* » (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N, Pos. 75) et « *c'est quand même un système qui reste assez compétitif dans la... la mentalité* (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir, Pos. 88). Elle peut aussi correspondre à l'utilisation intensive de devoirs « *dans le traditionnel y'a un autre élément c'est les éléments des devoirs pour moi. Moi je donne pas de devoirs.* » (F14_Jerome_44ans_18_CM1/2_REP_E8, Pos. 109), du travail de l'enseignant solitaire

avec le choix de ne pas montrer sa classe « *ils aiment pas trop voir voilà, qu'on a pu observer ce qu'ils font dans leur classe, ça, ça fait aussi un peu partie des traditions* » (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 142) ou se fonde sur l'apprentissage exclusif des fondamentaux « [la tradition] *oui. Apprendre à lire, apprendre à compter et puis... heu... bah le reste vient après quoi. Les fondamentaux...* » (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N, Pos. 96).

2.5 CATEGORIE 4 : LES EFFETS DE CONTEXTE SUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les effets de contexte sur les changements de pratiques sont étudiés sous deux angles : les leviers et les obstacles.

a) Les leviers de changement

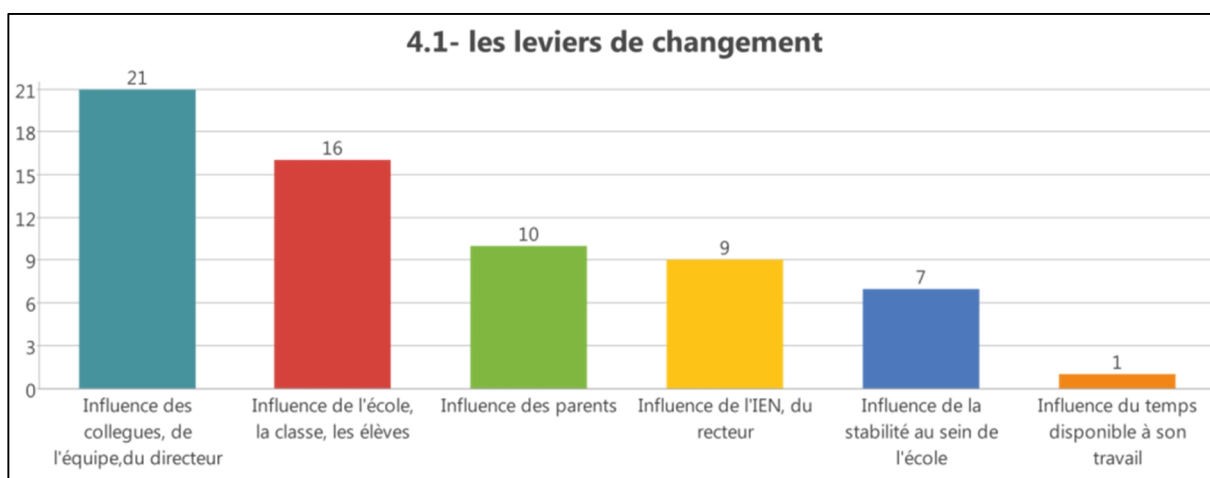


Figure 57 Les leviers de changement vers de pratiques vers les 7 principes de l'OCDE

Les leviers d'un changement de pratiques vers les 7 principes de l'OCDE se divisent selon 7 catégories par ordre d'influence croissante (des contextes les plus cités aux moins cités)

- L'influence des collègues, de l'équipe et du directeur (cité par 21 enseignants)
- L'influence de l'école, de la classe et des élèves (par 16 enseignants)
- L'influence des parents (par 10 enseignants)
- L'influence de l'IEN (par 9 enseignants)
- L'influence de la stabilité dans l'école (par 7 enseignants)
- L'influence du temps disponible à son travail (par 1 enseignante)

L'influence des collègues, de l'équipe et du directeur

Caroline résume parfaitement l'influence des collègues quand elle décrit son expérience :

Je trouve que c'est plus la classe, les collègues autour, comme je vous disais la collègue avec laquelle on travaille, qui font que du coup on change nos pratiques de gestion de classe. Donc c'est plus la classe qui m'amène à changer mes pratiques. (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1, Pos. 62).

Un effet boule de neige entre collègues

En effet, les collègues et l'esprit d'équipe entraînent un échange et une émulation des idées, comme le précise Emilie. « *L'équipe est vraiment hyper chouette parce qu'il y a plein d'idées, ça fourmille.* » (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 62) ou Nathalie « *Il y a eu un échange de pratiques, d'idées, de manière de faire avec mes 2-3 collègues, quand j'ai commencé* » (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2, Pos. 45).

Cela se répercute sur la motivation à travailler, à monter des projets :

Il y a une vraie énergie une vraie euh... envie de travailler de la part des collègues du cycle 3 et là j'ai commencé à travailler avec les collègues du cycle 2 et c'est pareil. C'est euh... celles qui sont pas, qui travaillent pas à 100% elles donnent euh..., elles donnent 100% de leur temps sur l'école. Celles qui sont à 100% elles donnent 200%. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 81).

Et donc les pratiques pédagogiques, l'équipe en place qui est stabilisée ça aussi, ça peut vraiment aider à faire que dans l'école il y ait une bonne ambiance, qui est une ambiance très propice au travail etc. (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 71).

Elle peut aussi entraîner une certaine uniformisation pour se calquer aux pratiques qui se font dans l'école :

J'ai changé mes pratiques, je me suis calée sur ce qui se faisait dans l'école, on a changé certaines choses. (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2, Pos. 51).

La pratique du travail en équipe, en coopération

Lorsque le travail en équipe est de mise dans l'école, les échanges de pratique et la connaissance des pratiques des collègues a une influence sur sa propre évolution de pratiques.

Aurélie et Corinne sont convaincues du bien-fondé du travail en équipe sur leurs propres pratiques « *Elles ont changé euh oui, elles ont changé euh par rapport aux... rencontres que j'ai faites, par rapport au travail d'équipe qu'on a... qu'on a fait.* » (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8, Pos. 77). Aurélie évoque la différence par rapport à qu'elle avait connu avant dans les autres écoles « *j'lai rencontré que dans cette école-là. C'est hum... c'est le travail en équipe.* » (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 81).

Le travail peut être juste en binôme comme pour Nathalie qui monte des ateliers de lecture avec une collègue :

Avec ma collègue de CM2, on est parties sur le travail... parce que moi j'avais déjà utilisé avant à l'école A... j'ai apporté certaines idées, certaines pratiques comme le travail en ateliers, qui n'est pas forcément utilisé en cycle 3 mais plutôt en maternelle. Et donc rien que pour les... le travail d'ateliers de lecture que nous avons monté ensemble et qui fonctionne depuis, puisque on était convaincues et on est convaincues depuis qu'on a commencé. (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2, Pos. 51).

Le travail en équipe est autour de 4 enseignants pour Marie et ils se basent tous sur la pédagogie institutionnelle :

Et donc j'en ai 4, j'ai 4 collègues en CM1, 4 collègues en CM2, eux quand ils montent en CM2 nous on descend, voilà on fait des bascules. Donc on est une équipe de 4. D'accord ? Donc il y a, il y a ProfF14, il y a G., il y a Mlle F., et il y a moi. Tous les 4 on fait de la PI. (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 119).

David met en valeur le caractère essentiel de la coopération :

Donc la coopération quand même, la coopération entre les professeurs est très importante [...] Même vraiment elle est essentielle même je pense. (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 108-109).

La coopération est aussi possible sous l'angle du décloisonnement :

et avec... une équipe hyper présente qui mettait en place l'année où je suis arrivée un système de décloisonnement des classes qui était négocié auprès de l'inspection par la direction et l'équipe pédagogique (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 57).

Un soutien des collègues face aux difficultés

L'équipe, les collègues représentent aussi un soutien face aux difficultés, comme dans le cas de Nathalie « *Je dirais que non mais que j'étais démunie en arrivant et que ce sont les collègues et le directeur, l'équipe qui m'ont apporté ce qu'il fallait.* » (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2, Pos. 67).

La confiance entre collègues

Le dernier point est que cela n'est possible que dans une ambiance d'ouverture d'esprit, de respect entre collègues, où les discussions sont possibles :

Dans cette école franchement c'est du pur bonheur. Non mais, on peut parler de pédagogie, on peut parler de plein de choses, sans avoir qui que ce soit tire-au flanc, quelque chose comme ça, il y a de nouvelles choses, voilà ça veut pas dire qu'on est pas critiques envers les nouvelles choses et qu'on prend tout, mais euh..., mais bon il y a toujours cette curiosité et ça c'est un vrai plaisir. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir, Pos. 67-68).

Et cette confiance met du temps à être obtenue comme l'explique Virginie, qui « sème de petites graines qui germent avec le temps » :

Quand on arrive dans des petites écoles où des fois on est 1 ou 2 enseignants par cycle, ben les portes elles se ferment et au début quand on arrive avec toutes nos idées euh... et on bouscule un peu les convictions des gens, on bouscule un peu leurs pratiques et bah on se rend vite compte que c'est pas grave, je sème des petites graines et puis quand les gens... et un moment donné ils nous observent aussi, quand ils ont envie de venir bah y viendront au bout d'un moment donc au bout de 2-3 ans, quand ils ont appris à nous connaître « ah tiens, tu sais ce que tu m'avais montré, un truc, euh... ça m'avait l'air pas mal, j'aimerais bien regarder » (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 142).

Voilà. Voilà, la confiance ça se construit, c'est comme avec les parents, voilà je fais mon petit bonhomme de chemin, [...] le jour où elle aura envie, qu'elle aura fait son cheminement, y faut que les gens y cheminent en fait. C'est qu'elle est pas prête, un moment donné elle viendra me dire « oh tiens, tu m'avais parlé de ça, ça m'intéresse », voilà donc euh... (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 146).

L'influence de l'école, de la classe et des élèves (17 enseignants)

L'école : sa taille et sa situation

La taille de l'école et sa situation (REP+/REP) sont 2 leviers de changement. Une grosse école par le nombre de collègues présents, permet plus de possibilités d'échanges comme pour Jérôme « *Ce qui est chouette aussi dans l'école ici c'est qu'on est une grosse école* » (F14_Jerome_44ans_18_CM1/2_REP_E8, Pos. 67). La situation en éducation prioritaire renforce la nécessité de travailler ensemble et d'échanger ses pratiques :

Quand j'ai travaillé dans cette école assimilée REP, on était 12 enseignants et on avait des publics qui étaient difficiles et on avait besoin comme ça de travailler ensemble, de créer des projets, de créer des outils, de décroisonner pour s'aider entre nous (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 142).

D'un autre côté, pour Brigitte, une petite école de quartier permet aussi la mise en place de projets car le quartier, où les parents sont plus impliqués :

Donc c'est une petite école, la plus petite de tout le secteur, un peu familiale, où beaucoup de, de parents étaient scolarisés ici et ils remettent leurs enfants. Et des grands-parents qui reviennent, qui interviennent. Et c'est une école qui a un peu une histoire dans la ville parce que... euh... en fait on sent qu'il y a plein de gens qui ont envie de la préserver. Et on fait des fêtes d'école, on fête pas mal de choses qui représentent un peu les fêtes de quartiers. Donc les anciens reviennent : les lycéens, les collégiens, très facilement. C'est une école très ouverte. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir, Pos. 54).

Au niveau du secteur de l'école, la REP+ est décrite comme un avantage en termes de conditions financières et humaines, voire même une « grosse chance », pour Emilie et Aurélie :

Alors que là je trouve que c'est des conditions vraiment chouettes pour le coup [en REP+], l'aspect positif de l'institution pour l'instant, j'en ai 18 si le maître E était là, il est au niveau du RASED, et il y a aussi une psychologue, une éducatrice. Il y a quand même des choses qui sont mises en place, au niveau culturel aussi il y a de l'argent qui est injecté pour ouvrir les enfants à autre chose. (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 58).

C'est vrai que ben euh..., mine de rien, j'en parlais pas mal avec une copine, de dire que ben cette REP+ c'est quand même une grosse chance en tant qu'enseignant parce qu'on est payés plus, on a plus de moyens, on a plus d'aides, on est plus écoutés... (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 153).

La classe : sa composition et son hétérogénéité

L'hétérogénéité d'une classe a fait réfléchir Marie sur ce qu'elle pouvait mettre en place par rapport à ses idées de l'enseignement :

en fait dans une classe tu sais combien c'est hétérogène, et là je trouve que de plus en plus on tend vers, c'est, c'est complètement mis dans tous les sens. Si tu veux le noyau, on va dire homogène, il va être de... je sais pas moi, quand même on va dire trois quarts de la classe, on va dire, je peux mettre à l'intérieur p'têtre un petit peu moins, ou ça va être à trois cinquièmes, et... mais les restes c'est des électrons qui sont tellement loin du noyau que (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 167).

Pour Sandra, cela a été lié à sa classe où elle enseigne en bilingue. L'âge des enfants, leur temps de concentration et la rareté des soutiens des parents en allemand, l'ont amenée à être très créative dans ses pratiques :

Ca a été douloureux pour moi parce que vraiment c'est [rires]... les enfants de maternelle sont adorables mais vraiment c'est particulièrement physiquement éprouvant, surtout en allemand je trouve. Déjà en français la capacité de concentration est très faible, alors quand on leur parle allemand euh... alors que pour 99% des enfants il y a pas de parent germanophone, on les perd très très vite. Et ça rend vraiment très humble, parce qu'en maternelle les enfants sont, sont très cash donc euh, quand ça marche pas ça part dans tous les sens, c'est pas compliqué [rires] donc euh... ça oblige à être très inventif, très créatif, à changer très rapidement d'activité quand on voit que ça, ça part dans tous les sens. Parce que les plus grands vont pas forcément le montrer, mais après ils vont du coup être... ils vont moins bien apprendre parce qu'ils vont être plus passifs quoi. Tandis qu'en maternelle c'est très cash. Donc c'est vrai ça, ça aide beaucoup. (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All, Pos. 59).

Les élèves : s'adapter à leurs besoins, répondre aux difficultés

Virginie décrit clairement qu'elle s'adapte au public de l'école :

J'essaie d'élargir comme ça ma... ma pratique personnelle pour pouvoir bien s'adapter aussi aux différents publics qu'on a, parce que les problématiques des écoles c'est pas forcément les mêmes d'une école à l'autre. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 95).

Sophie décrit par contre que le public des élèves l'a obligée à modifier ses pratiques, le transmissif n'étant pas possible et entraînant trop de remue-ménage au sein de la classe :

Oui, ok. Alors oui, elle a considérablement évolué et je dirais elle a évolué plus rapidement parce que j'étais confrontée en REP+ à un public qui était très exigeant en termes d'actions pédagogiques, c'est-à-dire tu peux pas être dans le transmissif, tu peux pas être dans l'oral trop longtemps sinon ils décrochent, ils sont plus là et ils font le Bronx donc oui, j'ai appris beaucoup à... à... valoriser l'écrit... passer de l'oral à l'écrit très vite. On est trop dans l'oral quand on débute car on a besoin d'occuper, c'est une espèce d'angoisse et en fait, c'est complètement contre-productif mais ça, ça m'a été... ça met des années et des années à s'en apercevoir (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 75).

Marie et Laetitia se réfèrent aux changements dans leurs pratiques face aux difficultés scolaires et aux difficultés disciplinaires. « *je pour le coup j'ai eu aussi dans la tronche ben un vrai problème de vocabulaire, de la scolarité, de discipline, tout un package complet* » (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 59).

Pour Laetitia, le questionnement face aux difficultés permet le changement de pratiques :

Et me questionner, c'est- à- dire que si je m'étais pas questionnée... bah je serais peut-être en difficulté mais je pense qu'un enseignant qui est en difficulté il faut qu'il se questionne sur... sur ses pratiques pour voir... et puis faut qu'il essaye des choses. Et puis y a des choses qui vont fonctionner une année, ça fonctionnera bien et euh une autre année, ça fonctionnera pas bien, il faudra retrouver autre chose... donc même si là y a des choses qui ont évolué voilà ce qui marche je garde et puis ce qui marche moins bien je... voilà (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23, Pos. 61).

Isabelle, avec ses 18 années d'expérience, renvoie à un changement des élèves qui sont moins attentifs. Selon elle, ce phénomène s'est accentué avec la génération des zappeurs et les effets des écrans « *Et puis les enfants ont changé. Donc énormément, moi ça fait... je suis dans cette école depuis 2004 ou 2005 et on voit que les niveaux... Moi ce qui m'a le plus fait évoluer, c'est la capacité d'attention.* » (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23, Pos. 51-53).

L'adaptation aux élèves est un maître-mot pour Magali et Laetitia « *il faut s'adapter, il faut qu'on s'adapte aux élèves qu'on a en face de nous... et du coup le paysage change chaque année pour certains.* » (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23, Pos. 119).

Le changement passe alors par la flexibilité :

Je pense que ça me fait évoluer forcément oui, oui. Déjà par rapport aux élèves y faut s'adapter aux ... à leur vocabulaire, à leurs capacités, ce sera pas les mêmes besoins dans cette école qu'à l'école C ou l'école D... Je pense qu'on doit être assez flexible quand même. (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23, Pos. 173).

Enfin, Laetitia ajoute que ses pratiques dépendent aussi de l'effectif de la classe. Le dédoublement des classes de CP a eu ainsi un gros impact sur sa pédagogie :

Beaucoup de choses qui sont une question d'effectif. C'est pas plus on est... plus on rit hein, pas toujours. Non et puis même par rapport à ce que je disais au niveau de la différenciation avec 24 élèves c'est beaucoup plus facile de mettre des choses en place de manière différenciée, 30 c'est déjà... c'est dur. Donc voilà... alors on a peut-être pas besoin d'aller jusqu'au CP à 12 mais ma fille qui est dans un CP où il y a 12 élèves parce qu'elle est en REP, c'est génial. (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23, Pos. 65).

L'influence des parents

Le soutien et l'approbation des parents dans la mise en place et la maintenance de pratiques sont importants. Généralement, le résultat positif sur les enfants permet l'acceptation des parents :

Après voilà, les parents voient comment ça se passe avec les enfants, comment ça se passe avec eux... Donc vous avez leur confiance et puis après c'est... Ça fonctionne bien quoi (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF, Pos. 82).

[parlant de la pédagogie institutionnelle] Il y a parfois des réticences ou des réserves mais finalement quand ils voient leurs enfants, allez, je vais dire à 99% euh... des enfants heureux d'être à l'école, puis finalement d'apprendre quand même, ben finalement ils sont contents aussi. (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI, Pos. 111).

Je crois que c'est plutôt bien accueilli euh... ils sont contents que leurs enfants gagnent en autonomie etc. ils voient que les gamins sont quand même investis dans ce qui font donc ça aussi c'est... je pense que je j'ai plutôt des bons retours disons que je n'ai pas eu de... (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP, Pos. 140).

Il est nécessaire pour Nathalie et Brigitte d'expliquer aux parents, de leur montrer. La communication est primordiale pour expliquer les pratiques qui peuvent être différentes de leur vécu de l'école :

Et par les parents. Et du coup, ça se joue énormément, et quand les parents sont satisfaits, qu'il y a de la communication entre les parents et de la discussion, tout se passe mieux. (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2, Pos. 63).

Je fais venir les parents en classe, restez pas dehors ; venez avec nous, voilà. Et je fais venir des parents pour donner un coup de main [...] Donc voilà j'ouvre énormément ma classe si on veut. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir, Pos. 114).

Ben on et... c'est vrai que euh... quand on commence tout petit ça permet ouais, et y'a beaucoup de parents qui me disent « Ah ça c'est bien ! ». Y'a des enfants voilà qui ont des vécus pas forcément évidents chez eux et ça permet aussi de faire ressentir des choses à la maison ou en classe qui ne sortiraient pas si on leur donnait pas justement ce temps de parole quoi. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 87).

L'influence de l'IEN et du rectorat

Le soutien de la hiérarchie, comme dans tout travail, amène une sécurité. Aurélie face aux difficultés rencontrées, avance qu'elle a « toujours été bien soutenue par l'inspection » (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 101). Ce soutien passe par des conseils sur des pratiques « moi j'ai une inspectrice qui m'a dit... qui m'a donné que des bons conseils. » (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 75) ou des retours :

Les visites d'inspection...moi j'ai jamais eu un inspecteur qui m'a cassée ou qui m'a dit des choses pas très agréables, mais en revanche qui me dise « voilà ça, ça marche, ça marche pas et voilà ce qui pourrait marcher ». J'ai toujours eu, moi je trouve que ce regard-là, ce regard de l'institution est très important quand il est constructif. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 81).

Julien et Christophe se voient proposer par leur IEN de partager leurs pratiques avec leurs collègues, ce qui permet une valorisation de leur travail et sans doute une motivation pour continuer dans cette direction :

L'inspectrice elle est... elle est très très demandeuse parce qu'elle trouve qu'effectivement il y a des pratiques un peu trop... [...] elle m'a tenu si on a cette démarche de les rendre actifs et d'être bienveillant et de les encourager le reste après en découle (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2, Pos. 89-91).

Puis l'inspection, par exemple ben l'inspectrice, ben elle vient dans ma classe elle est, bon... l'inspectrice m'encourage en disant « Oui, ce serait bien que vous puissiez partager, ce serait bien que vous fassiez des formations, etc. » donc elle voit aussi (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI, Pos. 111).

Lors de l'inspection, les remarques positives permettent aussi la reconnaissance du travail et de l'engagement de l'enseignant :

Et bon, on voit une petite fleur, c'est ce qu'a vu l'inspecteur quand il est venu euh... La dernière fois qu'il est venu il m'a dit « grande bienveillance », euh... « bonne unité de la classe ». (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 55).

L'influence de la stabilité dans l'école

Avoir une stabilité sur un même niveau, dans une même école permet de se concentrer sur ses pratiques pédagogiques, précisent Aurélie et Virginie « Oui. Hum... Ben le fait déjà que j'ai pu avoir une classe entièrement, sur plusieurs années, ça m'a aidée déjà à euh... à... modifier ma manière de travailler. » (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 50) :

Au début et je pense que c'est avec le temps quand on est un peu plus à l'aise dans notre gestion de classe, qu'on peut se permettre un petit peu de, d'ouvrir des petites fenêtres et dire « bon, là c'est bon, je maîtrise ma classe, je vais pouvoir un petit peu maintenant euh... euh ben m'intéresser » souvent c'est... des choses sur lesquelles on se sent à l'aise. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 105-106).

Pour Corinne, il faut au moins 5 ans, pour être à l'aise avec son niveau, son école, la gestion de classe et ensuite l'enseignant peut réfléchir plus en profondeur dans ses pratiques « Etre à l'aise euh oui... Ouais à peu près 5 ans. 5 ans dans le même niveau. » (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8, Pos. 265).

La stabilité donne aussi une reconnaissance au sein de la communauté qui soutient la liberté pédagogique de l'enseignant :

« Moi je suis une vieille dans l'école, je suis connue là j'ai eu les grands frères grandes sœurs donc voilà, donc après ça fonctionne tout ce que, tous les projets tout ce que je peux proposer en général, ouais, c'est... Ouais. Puis bon oui, je suis, ouais, je suis connue et puis voilà, c'est, ça roule quoi. » (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF, Pos. 79-80).

David rejoint cette idée car en tant que ZIL, il a pu vérifier que la stabilité d'une équipe dans l'école permet de diminuer les problèmes de gestion des élèves, voire de violence et laisse ainsi plus de temps libre pour la pédagogie :

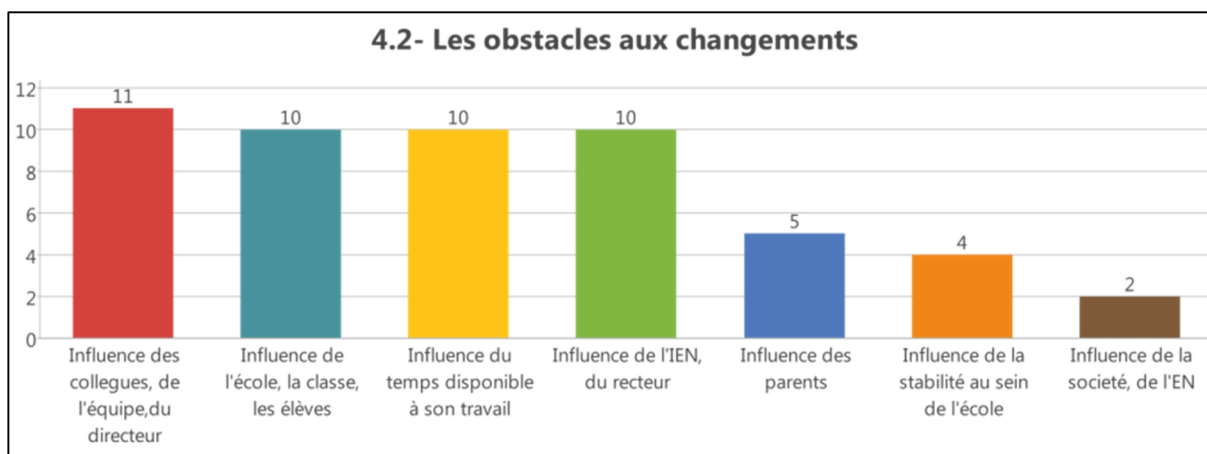
Alors que dans certaines écoles quand l'ambiance est un peu apaisée et quand c'est souvent c'est une question de stabilité d'équipe, puis ça peut aussi des fois être la

jeunesse de l'équipe ou le fait que... ce soit des collègues qui... qui se parlent beaucoup [...] pour certaines écoles ou certains élèves là-bas, la situation s'est vraiment améliorée parce que il y a une équipe stable, que sur les 8 membres de l'équipe, il y en a 6 sur 8 qui ont jamais bougé, qu'à chaque fois c'est toujours un petit, un tout petit turn-over etc. et que ça ! Il y a une stabilité, que les gens se parlent, qu'ils essaient vraiment de travailler ensemble (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 107).

L'influence du temps disponible à son travail

Seule Marie évoque le positif de sa situation personnelle « d'être célibataire » pour préciser qu'en début de carrière, ses pratiques ont énormément évolué mais au prix d'heures de travail qui n'auraient pas été compatibles avec une vie de famille. « j'avais mis des heures je rentrais à 21 heures le soir... Enfin à l'époque j'étais célibataire je faisais c'que j'avais [rire] » (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 21).

b) les obstacles aux changements



Influence de l'école, la classe, les élèves

Des situations difficiles

Aurélien explique ses difficultés à mettre en place de nouvelles pratiques par des situations de classes difficiles :

et euh... en fait j'ai 9 élèves pour lesquels j'ai fait des fiches RASED, parce qu'on a encore des RASED en REP+. Et euh..., et sur les 9 élèves j'ai 2 parents qui ont refusé, une petite qui est partie pendant 5 mois en Algérie, et les 6 autres qui ont accepté. Donc il y avait quand même un gros... gros suivi. Et puis pour des troubles... il y avait des élèves qui jetaient des chaises... qui jetaient des chaises dans la classe, enfin voilà des... ouais, ouais, ouais. Des élèves qui étaient extrêmement violents entre eux euh... ils se tapaient eux-mêmes, enfin voilà. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 118).

Ça fait déjà 3 ans moi en tant que collègue CM1-CM2 on arrêtait pas de râler on disait « On a pas d'aide du RASED, nous on est à 25-27, quand est-ce qu'on nous aide aussi quoi ? » (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 159).

Les difficultés peuvent même prendre le dessus sur les efforts pédagogiques après un certain nombre d'années :

Voilà ! C'est une école qui a 100% de familles défavorisées, aucune mixité, une grosse mixité ethnique. [...] je passe la 1ère année très difficile, je veux partir. [...] j'y aurai passé 7 ans et je décide de partir, je demande à partir l'année dernière. Je fais mes vœux parce que... je sature au niveau de la pédagogie, je ne sais plus quoi faire, je me sens usée, d'abord physiquement et nerveusement usée, je préviens les choses... j'ai pas envie d'arriver... je sens que je commence à être agrie, je commence à me voir dans mes pratiques pédagogiques à m'énerver plus rapidement, etc. Et je me dis, non, les élèves ils vont finir par en pâtir donc je me dis, non. Donc je décide de faire mes vœux pour aller dans une école ordinaire ou du moins hors réseau prioritaire renforcé, au moment où il y a le dédoublement qui se profile. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 59).

Des difficultés peuvent aussi apparaître lors de la mise en place de pratiques différentes, il existe notamment un décalage entre des séances idéales en animation pédagogique et la réalité, qui peuvent décourager toutes formes de changement pour revenir vers ce qui est connu et maîtrisé :

Là, c'est la plus grosse difficulté car quand on arrive après et qu'on a une super séance en animation pédagogique sur un atelier de maths extraordinaire qui impose qu'il y ait 4 groupes de 4 et que ça tourne etc. Dans les faits, ça se passe jamais comme ça, et quand on dit eh bien non et les autres élèves, parce que, toi tu dois être là pour observer les élèves, c'est la chose la plus intéressante de voir comment... quand l'élève, quelle stratégie il met en place et tu vois comment il réfléchit, il faut vraiment être à la table et voir comment il réfléchit, c'est vraiment extraordinaire parce que tu vois la difficulté, tu vois tout, mais ça, tu ne peux pas le faire quand tu gères 25 élèves, jamais... (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 81).

Je dirais que cette année-là pour mes CE2, ils ont rien glandé, ils ont rien glandé. C'était pas du tout, en fait c'était pas du tout adapté, ou j'ai pas su le mener de manière on va dire ludique ou j'en sais rien... enfin bref, je les mettais en groupes euh de, de niveau hein en fonction de leur ceinture et en fait pour, pendant ¾ d'heure ils faisaient que papoter, ils avançaient pas (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 95).

Christophe, bien qu'il ne soit pas découragé lui-même, explique qu'il a vu ce phénomène chez des collègues, qui fonctionnent de manière traditionnelle pour des questions de facilité et aussi de temps, les ateliers demandant un gros investissement en temps :

Et si en plus ils ont une classe chargée, avec des enfants difficiles, et... ou peut-être même avec des enfants en situation de handicap et puis on peut pas les prendre en charge parce que la structure n'existe pas, ben c'est tellement complexe que la seule chose que font les enseignants c'est de... de proposer des fiches et puis... je caricature un peu là hein... de fonctionner vraiment de manière très traditionnelle. Parce que c'est pas facile avec tout ça. Et puis aussi, mine de rien, moi je veux dire le travail que je fais en atelier etc. c'est exigeant, aussi en termes d'investissement. (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI, Pos. 113).

Sandra trouve qu'il est plus difficile de rendre les enfants autonomes car ils ont changé, ils se concentrent moins car ils ont l'habitude d'être seulement dans ce qui est ludique, qu'ils sont plus tournés sur leur propre bonheur que de savoir vivre ensemble :

Euh... alors. Je, euh... je ne sais pas. Après il y a pas très très longtemps j'ai euh, j'ai lu un, un article de Philippe Merieux, qui euh, qui a ré-enseigné récemment en CM2 et qui constatait la même chose [que les enfants ont changé]. Et c'est vrai que quand je l'ai lu je me suis dit « c'est exactement ce qu'on vit en classe ». [...] Et lui il... donc ce qu'il pensait, c'est que les enfants n'étaient plus élevés pour euh... pour entre guillemets s'adapter à la société, ils devraient euh... Enfin sa théorie c'était ça, qu'ils étaient élevés pour leur propre bonheur. C'est-à-dire pour qu'ils atteignent leur propre bonheur. Euh... et on les pensait... on les aidait plus pour qu'ils s'intègrent, pour qu'ils se sentent bien en société ou euh... enfin voilà mais plutôt pour que, enfin pour qu'ils réussissent leur vie, leur bonheur, leur... voilà. (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All, Pos. 112).

David reprend cette idée que les élèves ont changé et que la gestion de classe prend trop de temps :

Et le public très franchement c'est, c'est presque la composante majeure des pratiques qui changent parce que parce que le public d'il y a une dizaine d'années est en train de changer, a changé notamment en termes de la gestion de la classe et c'est de plus en plus difficile on va dire pour un enseignant d'arriver euh... à gérer la classe. (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 51).

Il explique aussi par un manque d'attention de cette dernière génération :

c'est tout simplement en fait euh... une génération qui change et à laquelle on est pas toujours forcément capable de s'adapter c'est-à-dire que c'est des enfants qui ont besoin de changer beaucoup d'activités, c'est ce qu'on appelle des fois la génération des zappeurs ou la génération un peu... pas hyperactive parce que l'hyperactivité c'est quand même un truc un peu spécifique quoi mais y'a quand même des choses où... où y'a vite fait de dire « ah ben tiens il est hyperactif ou quoi » mais parce que euh... y ont des espèces de troubles de l'attention. (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 57).

Le nombre d'élèves

Le nombre d'élèves important dans une classe et les problèmes de gestion de classe peuvent ainsi expliquer un découragement de certains enseignants pour David :

C'est toujours, c'est souvent une question de moyens c'est plus facile de faire ça, quand vous avez peu d'élèves que d'avoir 30 élèves dans une classe et de se dire on va faire ça mais en fait, non c'est trop dur, je vais baisser les bras parce que c'est déjà difficile de gérer la classe (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 113).

Donc les pédagogies actives je trouve bien mais... à la fois je trouve ça... c'est euh c'est une partie du... dispositif c'est-à-dire que la réalité de notre métier [...], elle fait que si on a pas d'abord la gestion de classes [...] on pourra pas le mettre en place. Et du coup on retombe dans les schémas traditionnels, on retombe dans ce qu'on voulait plus faire etc. [...] je vois quand même effectivement plus de 50% des collègues qui ont des pratiques

encore un petit peu... frontales... [...] soit ils vous disent euh « ah bah oui mais tu sais toute façon que les programmes, ils vont changer et ils ont déjà changé et qu'ils vont rechanger » soit ils disent « bon bah... oui moi je peux pas toute façon avec ce groupe de 30 là, ils sont terribles euh, voilà je peux pas quoi en ce moment je peux pas ». Et du coup, voilà on a pas vu forcément des changements mais par contre on se dit « oui, oui, il faudrait le faire » et par contre je pense que tout le monde est quasiment d'accord parce que il y a pas toujours de points d'accord entre les enseignants non plus mais tout le monde serait d'accord si on avait des classes un peu moins élevées. Là on a vu ce qui s'est passé là... un des apports les plus positifs et le plus... (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 139).

Il conclut que le nombre d'enfants par classe est aussi un obstacle à la différenciation car cela demanderait trop de travail :

Ouais différencier voilà. Et après comme je dis toujours c'est... l'inspecteur il va vous le dire la différenciation, c'est fondamental et on est bien conscients de ça mais quand vous avez 30 gamins devant... euh la différenciation il faudrait pratiquement une fiche quand je dis une fiche hein c'est pour vraiment schématiser parce qu'on fait de moins en moins de fiches mais euh... pour dire que il faudrait un travail adapté à chaque enfant quoi et ça c'est impossible, c'est trop de boulot, c'est trop, c'est trop de temps à préparer. (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 121).

Isabelle et Magali s'accordent avec David sur l'obstacle du nombre d'enfants par classe :

alors on essaye d'adapter en fonction des 27 mais... c'est le grand écart facial, alors entre celui qui ne sait pas pourquoi il est là et puis celui qui pourrait déjà presque être en CE1 [...]. Voilà c'est... on essaye d'aller au rythme des enfants mais on est contraint par un cadre très serré, très strict (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23, Pos. 133).

Donc à 31 faire travailler par groupe c'est juste déjà beaucoup plus sportif hein. Parce que ça veut dire que... même ça fait des groupes plus gros ou alors beaucoup plus de groupes, au niveau de la... gestion spatiale c'est difficile, au niveau de la gestion du bruit également ça... (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23, Pos. 219).

L'influence des collègues, de l'équipe et du directeur

Être la seule à le pratiquer au sein de l'école

Enfin, être la seule à utiliser ou vouloir utiliser d'autres pratiques pédagogiques peut être vu soit comme un découragement pour Isabelle, soit un problème par rapport aux élèves qui manquent d'une continuité pour acquérir réellement les bénéfices d'autres pratiques.

Isabelle évoque son intérêt pour les pédagogies alternatives qu'elle aimerait mettre en place si elle n'était pas seule dans l'école :

C'est-à-dire travailler un groupe sur un sujet que j'ai plus ou moins choisi moi-même, ou alors si c'est peut-être dans les écoles Montessori, ou les Freinet, ou les choses comme ça... mais là dans les écoles... je connais personne non plus qui le fait... (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23, Pos. 141).

Emilie parle d'un impact faible sur 1 année scolaire uniquement :

Ensuite il y a aussi l'équipe pédagogique de l'école elle-même, je veux dire si on est seul à essayer de faire des choses qui sortent un peu de l'ordinaire... du coup les gamins l'année d'avant, ils ont un truc un peu ordinaire même si je ne critique pas, et l'année d'après ils sont de nouveau dans quelque chose d'un peu ordinaire donc je pense que sur 1 an l'impact est très faible. (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 58).

Audrey schématise par l'obligation d'utiliser une pédagogie traditionnelle parce celle-ci est déjà pratiquée par l'équipe de l'école :

Alors la tradition de l'enseignement bah elle dépend quand même beaucoup des équipes c'est vrai. (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP, Pos. 160).

Manque de cohésion et d'entraide

Aurélié expose le problème de cohésion d'une équipe pour continuer sur de mêmes pratiques :

Les collègues elles avaient aussi mis en place [...] plein de choses pour aider les élèves. Mais ce qui est difficile c'est euh... c'est la cohésion. C'est-à-dire qu'on se met d'accord [...], et puis au bout d'un moment on est plus que 2 sur 8 (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 77).

Le travail en équipe dépend aussi d'une question d'affinité ou non entre collègues :

Ben en fait ça dépend des affinités c'est vrai que dans l'école y'a une autre collègue du même niveau mais... qui a du mal à dire bonjour dans les couloirs mais à côté y'a une collègue qui était avec moi à l'IUFM, qui est très sympathique et qui me donne des idées voilà on s'envoie régulièrement des petits mails, on s'envoie des petits tuyaux, des petites... des petites pistes, quand on trouve quelque chose qui marche bien ou un petit document (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23, Pos. 148-149).

Valérie, propose la raison de temps manquant qui pousse à l'individualisme :

Mais sinon, globalement, je pense que c'est un peu chacun pour sa pomme quand même. Parce que on a pas le temps de pas être chacun pour sa pomme. (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N, Pos. 90).

Je pense au fait que... tu vois quand tu regardes sur internet... tout ce qui est partagé... je me dis... enfin... je trouve que c'est dommage que la communauté des profs des écoles ne soit pas plus soudée. [...] C'est un métier qui... où je trouve les enseignants sont trop individualistes. Ce que j'ai beaucoup entendu, tu parlais de collègues, justement, et d'expériences avec les collègues. J'ai beaucoup entendu, ou en tout cas on m'a fait beaucoup ressentir : c'est moi qui l'ai fait, je partage pas. J'ai passé du temps à le faire et je... le partagerai pas. C'est à moi, ça m'appartient... et c'est moi qui vais en retenir les bénéfices avec juste ma classe (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N, Pos. 94).

Sandra reproche le peu de soutien de collègues d'une des écoles où elle était au départ de sa carrière :

Voilà comment je suis rentrée dans, dans le métier. Euh donc euh... sans formation, quasiment sans aide, avec euh... bon dans une école des enseignants sympas qui, voilà, qui ont essayé de m'aider du mieux qu'ils pouvaient, et dans l'autre école euh, où j'avais absolument aucune aide et beaucoup de mépris (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All, Pos. 39).

Des critiques des collègues

Cathy face à une pédagogie du jeu a essuyé des remarques désobligeantes de collègues :

C'est vrai que c'est... parfois mal perçu. En France, ça peut être mal perçu. J'ai eu des remarques [...] de collègues ou d'autres écoles quand je dis « Mais tu peux faire un jeu, regarde fais ci » « Ah non, non, on, on joue pas, j'ai pas le temps de jouer » sauf que en faisant le jeu bah... ça va rentrer 3 fois plus vite. Donc j'avais plus peur de faire des jeux. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, Pos. 139-141).

Valérie lors de son arrivée dans une nouvelle école a des attaques par rapport à son utilisation de la pédagogie Freinet :

Donc c'est quand j'ai... quand je suis arrivée à l'école C, je connaissais personne, premier conseil des... des maîtres. Je sais pas pourquoi je commence à parler de conseils... de conseils... Freinet. Enfin... Et il y a un des enseignants qui me fait, qui lance, mais vraiment à la cantonade tout le monde l'a entendu « ha tu fais ces trucs-là toi ». Voilà ! (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N, Pos. 96).

Virginie a senti une rivalité, une compétition entre enseignants :

Quand on est sur un même niveau de classe, y'a toujours cette notion un petit peu de rivalité euh... voilà, de comparaison euh et... voilà moi j'arrive c'est la première année que je suis dans l'école. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 144).

L'influence du temps disponible à son travail

A l'image de Valérie qui explique « *Mais on a pas le temps, on a pas le temps de toute façon.* », 10 enseignants renvoient au manque de temps comme freins au changement (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N, Pos. 90).

Marion explique le peu de changement par un manque de temps : temps pour chercher d'autres pratiques « *Oui là effectivement moi je trouve de toute façon, faut avoir le temps de chercher. C'est toujours un peu le... la chose qui manque c'est le temps de... d'aller écouter des conférences.* » (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 84), surtout en début de carrière où elle se sentait déjà la tête sous l'eau ; de même, pour Anne, « *J'essaie toujours de m'améliorer mais bon... malheureusement pendant la période j'ai très peu de temps* » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23, Pos. 120).

David parle de la réalité de tous les jours qui submerge les autres priorités :

Y'a tout plein de choses intéressantes dans les pratiques pédagogiques qui sont vraiment... très intéressantes mais qui malheureusement souvent on a pas le temps de les approfondir parce que on est... confrontés dans la réalité, dans la réalisation du quotidien et du jour d'après (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 55).

Christophe décrit le temps que les gens n'arrivent pas à prendre et que l'institution ne fournit pas le temps :

Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui n'ont pas le temps, qui... qui... qui ont des difficultés du coup à avoir le temps de se poser, pour réfléchir, pour être avec d'autres et s'encourager, pour pouvoir discuter de certaines situations pour pouvoir les faire évoluer. Je pense qu'il nous manque beaucoup de temps d'échange, à la fois aussi simplement pour discuter, partager, se dire « ben oui, là ce que je fais c'est bien, là c'est pas bien » et aussi la confiance. En fait, d'oser ouvrir la porte de sa classe. Ça c'est un truc j'avais dit les gens, on passe le seuil de la porte, on a l'impression on va les fusiller ou je sais pas quoi. Les gens ont très peur d'ouvrir la porte de leur classe. (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI, Pos. 113).

Marie et Marion reprennent cette idée d'un manque de disponibilité qui n'est pas laissé par le système, que ce soit pour aller voir les classes (pour Marie) ou pour travailler sur la pédagogie (pour Marion) :

on a plus cette possibilité d'aller regarder une salle de classe, ne serait-ce que l'affichage d'une salle de classe, ne serait-ce que la personne qui va pas forcément être là pendant l'heure de classe, même si ça pourrait être super intéressant, ne serait-ce que faire visiter ta classe, montrer les différents endroits, enfin c'est super intéressant les différents outils que tu utilises. Moi ça m'a donné énormément d'idées pour plein de choses quoi. Et ça on nous donne plus, on a pas ce temps. Voilà. On a pas ce temps (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8, Pos. 45).

Donc là... y'a pas eu énormément de changements de... de préconisations depuis le début de... l'année. [...] On parle plus du tout de pédagogie de projet. Ça veut pas dire qu'on doit plus faire. Mais en tout cas c'est plus du tout mis enfin en avant. Pour moi comme j'ai pu te le dire avant c'est quand même ce qui est au cœur des choses. Hum... du coup j'suis... j'ai l'impression de pas avoir trop de temps à consacrer à ça alors que dans le fond c'est ce qui m'intéresse le plus. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 130).

Un manque d'énergie, de temps pour Emilie qui explique qu'elle n'a pas continué dans toutes ses idées de changements :

Un peu déçue parce que je n'avais pas forcément l'énergie de mettre en place des choses, par exemple, cette année je me suis rendu compte que j'avais plein plein d'idées, je m'intéresse beaucoup à la pédagogie coopérative [...] c'est sûr il y a énormément de choses, je n'ai pas forcément le temps de mettre en pratique. (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 11 et 58).

Le manque de temps diminue aussi les échanges entre collègues « il faut échanger je pense, échanger vraiment avec d'autres collègues, on a pas le temps de faire ça. » (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23, Pos. 119).

Le manque de temps s'explique aussi lorsqu'elles ont leurs propres enfants en bas âge, une vie de famille à gérer dans le cas d'Aurélien et de Corinne :

C'est vrai c'est aussi, c'est parce que, tu vois elles ont... elles sont aussi dans des dynamiques où les enfants sont grands, donc elles ont du temps pour faire de la recherche, pour voir un peu comment ça se passe. C'est peut-être ça aussi qui fait que, qu'elles se bougent plus. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 115).

Non. Pas vraiment mais ça c'est, c'est vrai que... je le fais rarement parce que... je suis tellement... je prends pas le temps de le faire. J'ai plus, j'ai pas tellement le temps. Ouais. Là ça j'ai lu je fais ça pendant les vacances ou... Mais sinon euh c'est pas évident de se former euh, de s'autoformer quand euh on a une famille, quand on est crevé et tout. (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8, Pos. 167).

L'influence de l'IEN, du système

L'inspection et l'accompagnement pédagogique des maîtres de manière générale, apparaissent pour 10 enseignants sur 27 soit 37% comme manquant la prise en compte de la dimension humaine. La hiérarchie est vécue comme une pression par rapport aux attentes institutionnelles ou aux retours éventuels des inspecteurs. Les expériences lors des rencontres avec l'ensemble des acteurs ayant un rôle d'aide et de soutien pédagogique des maîtres à savoir les inspecteurs, les conseillers pédagogiques ou les tuteurs en début de carrière peuvent aussi être jugées négativement du fait d'un manque de soutien, de compréhension, ou d'encouragement.

Une pression forte par rapport aux attentes institutionnelles

Cette pression est directement établie par Emilie « *ça a été vraiment la première année, j'étais très très stressée parce qu'on attendait de moi, par les attentes institutionnelles...* » (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 40).

Le guide orange de 2018 sur la lecture en CP est ressenti aussi comme une pression supplémentaire car il est vécu comme une directive forte, renforcée par l'inspection. « *Après les discours qu'il y a aujourd'hui sur comment... parce que nous on est très, très dirigés dans le système de CPs* » (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2, Pos. 64).

Une pression de l'inspection

Cela peut être par le jour de l'inspection même dont même la date reflète un choix peu compréhensif sur les conditions de l'enseignant (début d'année dans une classe difficile) :

Parce que l'année d'après j'avais une classe un peu difficile, et hum... et j'avais été inspectée notamment le 17 septembre, ce qui est parfait pour une inspection, où il fallait que je, j'ai toutes les fiches de prep prêtes pour l'inspecteur, voilà. Parfait, parfait. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 52).

La pression est aussi liée à la peur d'un retour négatif de l'inspection pour Marion qui a senti un relâchement une fois l'inspection passée et Sandra qui n'ose expérimenter d'autres pédagogies :

Après je gardais le... la conviction que je... enfin j'ai jamais remis en question le fait que je voulais faire ça. Mais... ça se passait pas du tout aussi bien que ce que j'aurais souhaité. Par contre à l'issue de cette année, une fois l'inspection passée, là j'ai senti un relâchement et finalement je me suis autorisée à tester des choses à... à être plus détendue aussi dans la gestion... dans la gestion de la classe et c'est... c'est beaucoup

mieux passé. J'ai réussi à récupérer, je trouve, une ambiance plus sereine. Alors c'est très subjectif. J'avais vraiment l'impression d'être moins stressée d'être... ouais de vraiment plus expérimenter de choses et de pas avoir de résultats immédiats. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 60).

Alors je dis pas à chaque fois que je mets quelque chose en place, parce que bon, faut, faut, faut rester dans le cadre aussi, mais c'est vrai que j'aurais quand même tendance à oser moins de choses, alors pas seulement à cause des parents, mais aussi à cause de l'inspection tout ça, euh parce que... ben parce que voilà tout ça c'est... (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All, Pos. 133).

Magali explique que lorsqu'elle a eu un problème en classe, elle n'a pas osé demander au conseiller pédagogique par peur du jugement ou qu'il mette en place un dispositif lourd qui lui aurait ajouté une contrainte supplémentaire :

« c'est la peur de se faire juger, la peur de se faire éventuellement mal noter, la peur de se faire fliquer et d'être suivie après et de devoir en donner toujours plus de semaine en semaine, semaine après semaine » (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23, Pos. 184-186).

Un manque de soutien, de compréhension, ou d'encouragement.

Certaines rencontres avec les inspecteurs ou les tuteurs de stage sont décrites de manière négative et elles ont pu être vécues comme un événement blessant « *enfin moi ça m'a un petit peu traumatisée voire même... je suis assez remontée aussi. J'ai gardé quand même un souvenir un petit peu rude* ». (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 76) du fait de sous-entendus sur son travail très déplacés.

Lors de sa dernière inspection, Anne déplore une mise en valeur du négatif et peu de retours positifs :

Ma dernière inspection ? Non. Ah non, non, non. Alors il est arrivé en me disant « Alors il y a des points positifs et des points négatifs », j'attends pour les points positifs. Non, constructifs, c'était pas le terme. Enfin de mon point de vue, enfin après, je dis pas qu'il avait tort mais euh... j'aurais bien aimé quand même entendre qu'il y avait des choses que je faisais bien, que je fasse pas correctement encore, je l'entends, première année, je vais pas m'excuser ou me chercher des excuses mais première année de CP, début de carrière euh... je trouve normal que j'en... voilà. Mais j'espère quand même faire deux-trois choses correctement, ce que je n'ai pas entendu bien sûr. (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23, Pos. 140).

Nous pouvons nous demander si cela n'influence pas son comportement car lorsqu'elle a eu une année avec des CM2 très difficile et quand nous lui demandons si elle a demandé de l'aide à sa hiérarchie, elle avoue ne pas y avoir pensé « *Non. Mais je ne sais pas pourquoi je n'y ai pas pensé, c'est vrai que maintenant que vous le dites j'aurais peut-être dû* » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23, Pos. 131-132).

Marion regrette le manque de compréhension de ses difficultés qui étaient très concrètes et qui a donné lieu à des réponses théoriques sur la pédagogie ne correspondant à son niveau de questionnement à ce moment-là :

Moi je l'interpellais sur des questions très simples organisationnelles, pratiques, de gestion de classe... parce que je me sentais pas à l'aise avec la gestion de ma classe et euh... en fait elle niait un petit peu le problème et elle me parlait voilà, de grands principes pédagogiques, de création de situations problèmes, alors que moi à côté de ça j'étais là, je savais pas comment gérer les cahiers comment... euh... comment mettre en place une ambiance de travail sereine dans la classe. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 60).

L'influence des parents

Le retour des parents par rapport aux choix pédagogiques de l'enseignant peut être direct par des remarques comme le cas d'Aurèlie dans son positionnement de ne pas donner de devoirs « *Le fait que je fasse pas de devoirs à la maison ça a été euh... ça a été mal vu [rires]. Mais ce qui était rigolo c'est que... bon j'ai des parents qui m'ont dit « Oui, mais euh... »* (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+, Pos. 99).

Sandra se limite dans ses expériences pédagogiques par rapport à la pression possible des parents « *Enfin moi pour faire bouger les choses, c'est pas évident parce que souvent on se retrouve avec les parents sur le dos quoi.* » (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All, Pos. 131).

Les enseignants sont aussi les premiers intermédiaires entre l'institution et les parents et des choix institutionnels incompris sont alors à expliquer par l'enseignant. Le cas des livrets de compétences est assez emblématique de ce changement qui ont laissé les parents confus comme l'expliquent Marion et Emilie « *on rendait les bulletins et y'a encore les parents qui demandaient : « mais du coup c'est quoi la colonne où c'est bien ? »* (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 110) :

La première chose qu'ils vont voir et encore avec les nouveaux livrets scolaires c'est un petit peu moins, il n'y a plus de ABCD mais avant c'était vraiment combien il y a de A, combien il y a de B, combien il y a de C, là c'est moins visible puisque c'est atteint, dépassé, non atteint, partiellement atteint. Après je trouve que c'est devenu aussi un petit peu flou, parce que partiellement atteint ça veut rien dire donc ils sont un peu moins.... ils arrivent un peu moins à décoder. Mais oui je pense que c'est rassurant pour eux de voir que les croix sont dans une même colonne, c'est plus simple pour eux (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 42).

L'influence de la stabilité dans l'école

L'absence de stabilité sur un poste est pointée dans les répercussions négatives par 3 enseignants. Emilie explique qu'elle n'a pas mis en place l'ensemble des pratiques pédagogiques qu'elle aurait souhaitées car « *ça demande d'être dans une école, et d'avoir un poste de titulaire, et de pouvoir s'intégrer. Et moi, je suis titulaire que depuis cette année, j'ai ma classe que depuis cette année même.* » (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 29).

Les premiers postes sont assez particulièrement éprouvants car ils changent chaque année de niveau, voire d'école. David résume d'ailleurs par les difficultés du début par rapport à cet aspect

« quand on est débutant mais, mais même moi et une autre hein on est passé par là, c'est difficile de débiter quoi. » (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 115).

Sandra, lorsqu'elle était en début de carrière, avec des niveaux changeant chaque année, a fait ce qu'elle a pu en termes de pratiques pédagogiques :

Enfin 2007, je faisais ce que je pouvais hein, franchement aucune formation, j'avais euh 3... non je crois que j'avais 3 niveaux déjà, l'année d'après j'en ai eu 4, enfin c'est euh... Au départ on fait vraiment dans le, dans l'urgence, on prépare euh du jour pour le lendemain euh... avec ce qu'on trouve [...]. Donc euh clairement ça n'a plus rien à voir [en parlant de ses pratiques actuelles] (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All, Pos. 56-57).

Marion ne trouvait pas le temps de penser à l'animation pédagogique dans la nouvelle adaptation que demandait chaque nouveau niveau :

Non. J'avais pas le temps. J'ai vraiment... déjà je préparais d'un jour sur l'autre. J'arrivais absolument pas à me dégager du temps pour... pour voir plus loin que ça. [...] même si... après par contre je travaillais donc avec des séquences qui me donnaient une visibilité par compétence sur du long terme. Mais... sur l'animation pratique de la classe... c'était quand même... (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2, Pos. 63-64).

L'influence de la société et de l'Education nationale

Emilie témoigne d'un conditionnement des enfants qui rend les changements vers d'autres formes de pédagogie difficiles :

Allez je me lance dans plein de trucs, [...] et en fait j'étais hyper déçue parce que j'ai voulu mettre des choses en place tout de suite, des trucs un peu... des heures du vivre ensemble ou alors les enfants devaient se noter ce dont ils voulaient parler au conseil, et en fait ça a un peu capoté parce que je me suis rendue compte que les gamins, ils étaient vraiment dans... conditionnés par le mouvement scolaire, qu'on leur rabâche les règles, ce qu'ils doivent respecter (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 11).

Elle renvoie cette norme éducative à la société :

je pense vraiment que... c'est sociétal. Je sais pas, je n'ai pas envie de dire que la société veut... faire des moutons, même si je suis quand même un peu dans ce truc-là. Et j'ai l'impression qu'il faut pas trop déranger, pas trop sortir du truc, pas sortir du sentier. Il faut que de l'argent, de la consommation mais c'est un peu cliché (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 74).

David l'explique par le poids de l'Education nationale et un manque de cohésion et d'investissement syndical pour pouvoir changer les choses en profondeur :

On sait pas trop comment faire et on applique des vieilles ficelles au lieu d'appliquer des nouvelles pédagogies ou des choses qui pourraient marcher mais on a pas testé, ou on a voulu se lancer, ou se risquer à tester quoi et ça c'est, c'est du coup délicat et comme on dit souvent enfin même si le terme est... est exagéré ou a fait réagir souvent les collègues mais il y a un vrai mammoth quoi l'Education Nationale c'est un mammoth quoi, c'est quelque chose de difficile à bouger, y'a des syndicats qui sont pas représentatifs mais

comme par exemple , ça c'est le serpent qui se mord la queue parce que si on voulait être plus représentés un moment donné, il faudrait qu'on se syndique tous mais comme il existe d'autres nombreux syndicats, ça c'est mon avis personnel c'est, c'est peut-être pas l'avis de tout le monde mais bah il y a forcément une dispersion des voies aussi, et puis des idées, des forces etc. (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 127).

Emilie est la seule à pointer un aspect financier et matériel manquant dans l'Education nationale pour s'ouvrir à tous types de pratiques pédagogiques. Elle est notamment intéressée par la pédagogie Montessori dont le matériel est très cher :

Matériellement parlant, c'est difficile de mettre en place des choses, ce qu'elle demande c'est quand même du Montessori, ça demande du temps, de l'argent qu'on a pas dans l'Education Nationale, donc il faut faire ses propres outils. (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2, Pos. 29).

c) conclusion

Le bilan entre les facteurs positifs et négatifs témoigne de 4 éléments globalement positifs : les collègues, de l'équipe et du directeur ; l'école, la classe et les élèves ; les parents ; et la stabilité à un poste. La hiérarchie a un bilan assez neutre. L'influence négative majoritaire est sur le temps disponible à son travail en dehors des heures de cours, ce qui révèle que les conditions personnelles de vie : situation familiale ou matrimoniale rentrent en compte dans les obstacles aux changements de pratiques, et que les demandes en dehors du temps scolaire sont largement sur les épaules des enseignants. La formation et la réflexion sur sa pédagogie sont ainsi censées prendre l'avantage sur la vie privée.

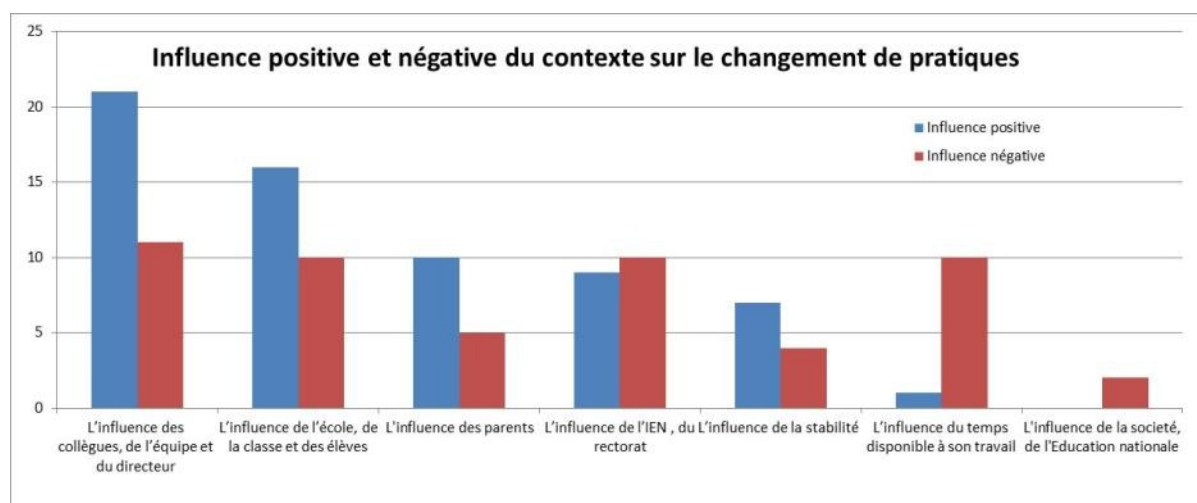


Figure 58 Bilan entre l'influence positive (bleu) et négative (rouge) des différents facteurs contextuels

2.6 CATEGORIE 5 : LES REPRESENTATIONS DES CHANGEMENTS PRECONISES PAR LES REFORMES

A part la lecture, aucune précision n'est apportée sur des autres moyens d'informations sur les réformes comme des réunions avec l'inspecteur, des réunions de pré-rentree, etc... Quant à ces

lectures, elles semblent restreintes ou survolées. Nathalie est une des seules à préciser qu'elle les lit, Corinne choisit une lecture en diagonale :

Parce que dans les programmes déjà on les lit en diagonale parce qu'ils sont trop conséquents hein et quand on voit le programme d'art pla', on voit pas vraiment à quoi ça correspond. (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8).

Emilie n'arrive pas à les lire malgré ses essais. « j'avoue que quand je commence à mettre mon nez dedans j'abandonne vite parce que c'est tellement imbuvable. » (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

a) Les représentations par rapport à la liberté pédagogique

Nous commençons par la représentation par rapport à l'évolution de la liberté pédagogique à travers les réformes. 3 cas se présentent :

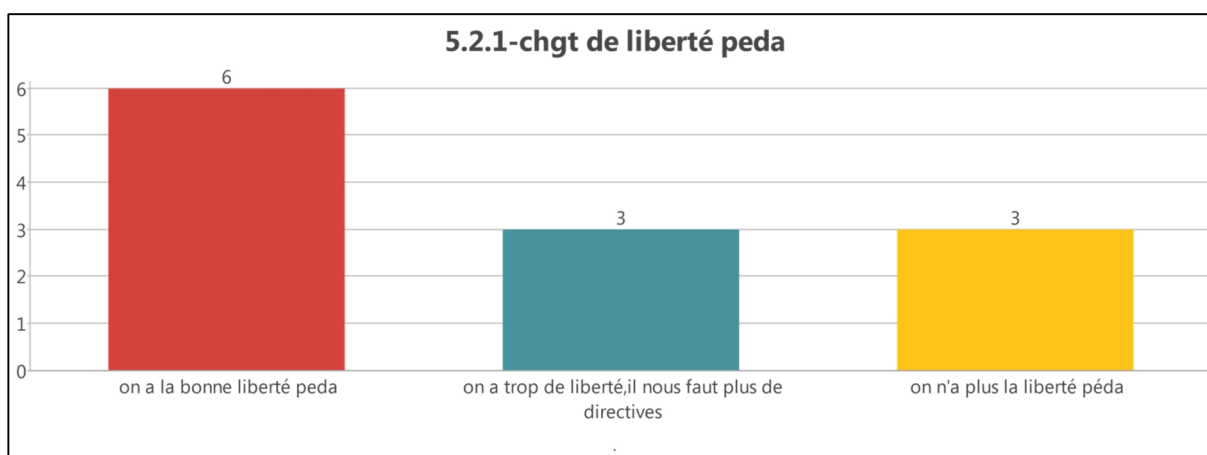


Figure 59 La répartition des représentations par rapport à la liberté pédagogique en nombre d'enseignants

6 enseignants pensent avoir la liberté pédagogique nécessaire à la pratique de leur métier et que celle-ci n'a pas été entachée par les réformes, à l'image de Sylvie « *Un métier d'enseignant c'est un métier où on est quand même hyper libre* » (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF) ou David « *On a quand même une grande liberté pédagogique dans la classe et d'adapter son enseignement à ce qu'on est et à ce qu'on a en face de soi quoi et ça je pense que c'est l'essentiel c'est l'adaptation quand même aux élèves qu'on a en face de nous.* » (F20_David_37ans_14_ZIL_N).

3 enseignants regrettent avoir trop de liberté et demanderaient au contraire plus de directives, comme Magali, Corinne ou Laetitia :

Y'a plein de choses qui pourraient être améliorées mais que je ne connais pas encore. Non je trouve que c'est pas évident après ça viendra sûrement avec l'âge mais c'est vrai que c'est dommage de se dire que la liberté pédagogique ça nous... alors moi je préférerais avoir un petit peu moins de liberté pédagogique et puis d'avoir plus d'exemples... un peu clé en main en fait qui me permettent de me consacrer vraiment... au soin que j'apporte directement aux élèves plutôt qu'au soin que j'apporte à la préparation de mes séquences. (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23).

On a du mal à... à dire ça aux profs parce que les profs ont toujours défendu leur sacro-sainte liberté pédagogique « ne me dites pas comment faire » mais moi je dis « Mais si

par moment, j'ai, j'aimerais bien que vous me disiez comment faire ». (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8).

Laetitia souhaiterait des exemples concrets à travers par exemple des jeux de rôle sur des situations vécues qui pourraient les préparer en avance à des situations :

C'est à dire essayer, soit il faut qu'on essaye de définir ensemble ce que c'est la bienveillance en classe et puis après avoir deux trois exemples de situations... de situations de vécus avec [...] des jeux de rôles et puis aussi des... parce que évidemment en classe on agit aussi sur le vif et... et d'avoir justement, ouais de jeux de rôle ça pourrait être pas mal, parce que réagir sur le vif voilà... et encore on a pas la fatigue derrière, on a pas... voilà... mais ça pourrait être intéressant, je pense. Je pense qu'il faut des outils concrets. (F25_Laetitia_38ans_15_CMI/2_N_B_E23).

3 enseignants se plaignent de ne pas avoir assez de liberté pédagogique. Ce manque de liberté se ressent par un poids administratif et institutionnel fort : par exemple, la pression pour faire des fiches de préparation d'une manière standardisée :

J'ai tellement pas de liberté, je suis tellement censée faire cette fiche de prep., que je n'arrive pas à m'en détacher. Donc, je trouvais que c'était un peu... je trouvais que la liberté pédagogique qu'on est censé avoir, elle n'était pas là et encore maintenant (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

La pression sur les enseignants de CP par rapport aux méthodes de lecture est aussi signalée par Caroline ainsi que Karine à propos de ses collègues de CP :

Quand même, je trouve qu'on l'a de moins en moins. Après, ouais je vais pas vous dire que je suis pour à 100%, la liberté pédagogique dans tous les sens parce que je pense que c'est bien qu'il y a un cadre. Là par exemple, ce sont de nouvelles directives pour le CP, alors oui c'est poussé à l'extrême (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1).

Là quand je vois mes collègues où c'est le gros stress parce qu'à telle semaine, il faut avoir fait 16 sons en CP et pas un de plus, et pas un de moins [...] oui, oui maintenant : programmation imposée, manuels de lecture imposés. [...] : Il faut prendre le manuel, là cette année de programmation imposée, donc voilà, et puis tant et tant de sons, dans ce cas quelque chose de très... non, non, non... (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2).

Nous pouvons souligner que le groupe ayant le moins d'années d'expérience est le plus mitigé sur cette représentation avec 2 enseignants pensant qu'il y a trop de liberté et 2 au contraire pas assez, tandis que les 75% des locutions sur la liberté pédagogique dans le groupe de 11 à 20 ans et des plus de 21 ans donnent un sentiment positif face à leur degré de liberté pédagogique.

	inf 10 ans	de 11 à 20ans	sup à 21ans	Total
on a trop de liberté, il nous faut plus de directives	2	1		3
on a la bonne liberté péda		5	1	6
on n'a plus la liberté péda	2	1		3
Σ SUM	4	7	1	12
# N = Documents	10 (37.0%)	13 (48.1%)	4 (14.8%)	27 (100.0%)

Figure 60 L'interrelation entre les représentations de liberté pédagogiques et le nombre d'années d'expérience

b) Les représentations des réformes

4 enseignants sur 27 estiment que les réformes ont une suite logique et vont dans le bon sens.

Cathy parle de continuité dans les programmes. Anne est assez optimiste que le gouvernement mette en place des réformes pour le bienfait des élèves par exemple :

« Je sais qu'il y a toujours quelque chose qui impulse euh... les modifications des différents programmes, c'est pas seulement politique, quoi qu'on en dise, euh... Après, j'ose espérer, enfin de ce que j'entends, qu'ils essaient de coller au plus près de... des élèves, enfin des, de leurs capacités. » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23).

Brigitte et Virginie trouvent un sens, tout particulièrement, dans les changements liés à la lecture qui suivent la recherche et le changement des élèves :

Alors il y a des logiques euh... là par exemple je trouve que le... ce qu'on... tout ce qu'on a vu au niveau de la lecture, même si on revient sur ce qu'on a fait depuis bientôt 30 ans mais maintenant on a peut-être un éclairage de la recherche qu'on avait pas à cette époque et on a pas les mêmes élèves aussi. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Virginie rapporte au contraire que le problème vient des enseignants qui campent sur leur position et leurs pratiques :

Y'a plein de choses qu'on nous propose qui sont vraiment intéressantes mais les enseignants on a vraiment du mal à nous bouger et on a vraiment du mal à... ils ont vraiment du mal à se former en fait. Je trouve que il y a beaucoup de gens qui restent un petit peu campés sur leurs pratiques et qui ont du mal à les faire évoluer... moi je vais parler là pour moi de mon école hein, euh... moi dans mes collègues et ben le guide orange elles l'ont pas lu. Voilà ! Donc euh... « Ah mais pourquoi changer ? » Et je pense que c'est vraiment un... c'est malheureux hein mais c'est quand même c'est quand même une particularité française où les gens ont quand même du mal alors, dans les enseignants à essayer de faire évoluer leurs pratiques (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Une enseignante Karine voit une suite logique mais dans un sens très négatif, comme un formatage de la profession enseignante :

Moi je pense qu'on a eu notre âge d'or justement... Je suis pas persuadée qu'on aille encore dans la bonne direction. C'est encore plus, je dirais que c'est encore plus vicieux et

plus, plus hypocrite que ça. C'est sous prétexte de l'innovation et de l'ouverture d'esprit et de la prise en compte de toutes ces nouvelles méthodes fantastiques pédagogiques qu'on... Finalement j'ai l'impression qu'on va être quand même de plus en plus... formatés. (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2).

Le reste des enseignants au contraire estime qu'il n'y a pas de sens logique dans les réformes et ont une représentation fortement négative des réformes. Ils font 4 reproches principaux :

- les réformes sont contradictoires (17 enseignants)
- les réformes sont superficielles voire elles sont des lapalissades (17 enseignants)
- les réformes sont incohérentes (16 enseignants)
- les réformes sont trop nombreuses (7 enseignants).

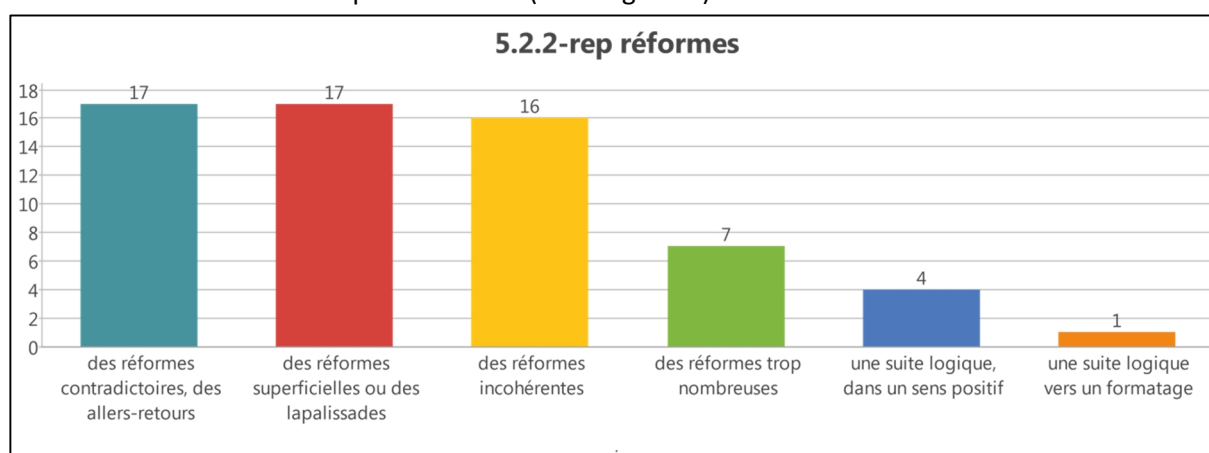


Figure 61 La répartition des représentations des réformes de l'Education Nationale, en nombre d'enseignants

Des réformes contradictoires

17 enseignants répondent fermement non à la question sur l'existence d'une suite logique dans les réformes mais au contraire des contradictions, des va-et-vient :

Il y a déjà eu des modifications. Donc on repart dans... En, enfin, en même temps on recule quoi de nouveau... [...] On est déjà en train de reculer donc [rires] c'est... Ben j'ai, j'ai plutôt tendance à les voir comme un mouvement de va-et-vient [rires], pas comme une suite logique. (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2).

Ce qui peut être un petit peu perturbant je trouve, c'est tous ces allers-retours en fait qu'on a. Moi j'ai vécu plusieurs programmes. J'ai eu 99, 2002, 2008, 2016 (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Ces contradictions sont cristallisées particulièrement autour de l'exemple du prédictat (5 enseignants le citent), preuve de l'incohérence et les allers-retours dans les réformes. Marie ressent un dégoût d'avoir travaillé pour rien et acheter une série de nouveaux manuels obsolètes « genre, par exemple comme le prédictat que maintenant on doit plus avoir, alors qu'il est maintenant dans mon super manuel tout neuf [rires]. Je suis un petit peu dégoûtée. » (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8).

2 autres exemples sont aussi cités par rapport aux rythmes scolaires :

Tout ce qui est proposé ça ne va pas plus dans un sens de plus d'efficacité, ça va plutôt dans le sens d'idéologie souvent et qui ne va pas dans le sens du progrès du système ou

des enfants malheureusement. Parce que l'idée des rythmes scolaires, c'était super, l'idée du quinquennat précédent, le rythme scolaire il peut être amélioré mais dire bon ben c'est mercredi c'est comme ça c'est tout. Et dire tout a été fait avec des concertations et l'arrogance de dire tout le monde sait qu'il faut faire le changement donc on le fait donc la réforme du rythme scolaire le mercredi matin. A priori, quand on lit vraiment les textes des chronobiologistes c'était contre-productif, il fallait le mettre le samedi matin et puis faire une réforme des rythmes scolaires sans toucher aux vacances (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Ne serait-ce que les rythmes, Macron a dit qu'on laissait la liberté aux communes de faire ça. Ca veut dire que tout ce qui a été fait en matière de débat avec des neurobiologistes ou je ne sais pas quoi ou chronobiologistes et bien finalement où est la cohérence ? (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

Ces deux exemples illustrent une perte de crédibilité du ministère suite à ces contradictions pour les enseignants mais aussi peut-être au niveau des parents.

Nous ajoutons à ce cas, Jérôme et Christophe, qui voient une suite logique jusqu'à une rupture en 2002 pour Jérôme et en 2008 pour Christophe, donc qui se serait produite, il y a entre 12 et 18 ans :

[par rapport à la question sur une suite logique dans les réformes] « Alors [rires] bonne question. Euh... alors euh... jusqu'en... 2008 oui » (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

« Ouais, ouais, ouais. Alors moi j'ai senti une grosse rupture euh... moi j'avais moi c'était alors faut pas que je me trompe d'année ça ferait euh... hum ceux avec les petits livrets roses là. [se référant aux documents d'application de 2002] (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8).

Des réformes superficielles ou des lapalissades

6 enseignants dénoncent des réformes qui ne sont que « de la politique » et pas réellement liées à une recherche de progrès pour les élèves :

Après c'est quand même... l'éducation est un sujet très politisé, on a beaucoup de communications qui sont faites autour de ça, pour montrer que nous, on a nos idées. C'est la priorité aux primaires ! [...] Pour moi, ils ne sont pas et malheureusement ils ne veulent pas être plus efficaces ou évoluer, au contraire c'est des arguments de communication à des fins politiques et il y a un vrai désabusement des collègues par rapport à ça, qui disent qu'ils font encore leur tambouille sans rien connaître, ils pensent savoir ce qui est le mieux et puis même les chercheurs, ils rigolent (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Nathalie, Sophie et Virginie utilisent la même expression pour décrire les ministres qui désirent juste « laisser leur patte » :

Je pense que forcément le ministre qui arrive veut déjà mettre sa patte, mais surtout dans chaque gouvernement, on évite de dire aux électeurs c'est-à-dire aux parents, qu'il

y a un souci d'éducation et que les résultats sont aussi en baisse ou en chute parce que le comportement des élèves est différent. (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2).

C'est juste pour mettre sa patte sur un truc. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Des fois j'ai l'impression que, en fonction des changements du ministère ou des nouveaux présidents, chacun veut un petit peu mettre sa patte et des fois c'est pas très logique (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Sylvie, Emilie et Virginie les suivent dans le même sens, qui se résume parfaitement dans l'impression de Nathalie de « réformer pour réformer » :

Je crois que c'est chaque ministre qui a envie de faire sa petite réforme, de... de changer les choses (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

Après avec les gouvernements qui se succèdent, chacun a envie de faire un peu son truc. J'ai envie de dire qu'à chaque gouvernement (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

Pour moi il y en a beaucoup, c'est pas des changements, c'est euh, c'est vraiment chipoter sur des points de détail euh..., voilà, qui n'ont euh... qui n'ont pas de sens. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

J'ai cette impression, on réforme pour réformer parce qu'il y a un nouveau ministre et qu'il faut faire, montrer qu'on fait autrement parce que voilà les résultats ne sont pas probants (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2).

Pour Sandra et Brigitte, il n'y a pas de réels changements avec les réformes :

Et puis parfois on, on, on présente ça comme un changement alors que c'est juste la même chose en fait. Juste le nom qui change, ou la façon de faire qui change. Et encore la façon de faire, je suis même pas sûre que ce soit vraiment lié au programme. (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All).

Il y a beaucoup de changements qui sont de faux changements. [...] Pour moi il y en a beaucoup, c'est pas des changements, c'est euh, c'est vraiment chipoter sur des points de détail euh..., voilà, qui n'ont euh... qui n'ont pas de sens. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Virginie, Marie et Caroline s'accordent avec cette idée en parlant de changements de formes, à travers des modifications des terminologies mais pas des concepts derrière :

Et bon bref. Donc, euh... il y avait des terminologies aussi liées à ORLF, alors moi j'ai, moi j'ai commencé par lire-dire-écrire, après j'ai eu l'ORLF, après j'ai eu LDE, c'était lire-dire-écrire je crois, écoute tu sais quoi, je suis perdue. (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8).

Sophie précise que ces changements de terminologie ont aussi un impact sur les gens hors enseignants, en donnant une impression de « cafouillage » :

C'est comme les Réseaux d'éducation prioritaire qu'on a appelés ZEP, qu'on a appelés Réseaux ambition réussite, il y a eu 1001 appellations. Cette espèce... ça fait une impression, pas juste pour les gens qui sont à l'intérieur mais pour la communauté, ça fait cafouillage, ça fait précipitation. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Enfin, les derniers arguments sont sur des réformes qui sont juste des lapalissades aux yeux des professionnels. Tout particulièrement le fait d'avoir institué la bienveillance dans les programmes semble vécu comme un affront face à ce que les enseignants ont toujours fait :

La bienveillance enfin bien on a... on les a pas attendus pour l'être. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Et bien plein de choses, je suis entièrement d'accord mais encore une fois je trouve ça tellement... loin de la réalité d'une classe, le travail collaboratif et coopératif, tout est souhaitable. C'est comme dire, je suis contre la guerre, j'aime pas la guerre. Le travail collaboratif et coopératif, c'est des mots... on ne peut pas ne pas être d'accord. Une école bienveillante et exigeante, oui sans doute, je trouve que c'est des mots creux, vides de sens et qui surtout qui ne collent pas à une réalité (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Valérie finit dans ce sens par ce jeu de mots sur la répétition de « mettre l'enfant au centre des apprentissages » qui représente, pour elle, une évidence partagée par la communauté enseignante :

Et puis mettre l'enfant au centre des apprentissages. Ça fait combien d'années ? Depuis l'IUFM on me balance qu'il faut l'enfant au cœur... En même temps on va pas le mettre en décalé. (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N).

Des réformes incohérentes

4 enseignants mettent en doute la caution scientifique des réformes et de leur efficacité :

D'autant que les choses qui sont mises en place comme l'accompagnement pédagogique l'APC, comme les nouveaux rythmes scolaires... Il n'y a aucune évaluation qu'on a fait. Avant de se questionner si c'est bien, si c'est pas bien, si on doit conduire ou modifier (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Moi je ne suis pas du tout convaincue, c'est pas, je ne pense pas que ce soit ces changements de programmes ou de réformes qui fassent mieux progresser les élèves (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2).

Corinne et Emilie se plaignent du manque de concertation avec les gens de terrain :

Mais ensuite c'est pareil c'est peut-être cliché ce que je vais dire mais les gens qui pondent les programmes ce sont pas ceux qui sont sur le terrain donc c'est toujours la même histoire. (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

4 autres dénoncent des demandes contradictoires au sein même d'une réforme, comme le précise Cathy, « on se sent un peu perdus, c'est un peu contradictoire. On nous dit « Faites plus de ça, mais n'oubliez pas ça, ça, ça » (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N) ou Marion « Après parfois il y a un hiatus

entre ce qu'on nous demande de faire et finalement d'autres exigences » (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2).

Pour Corinne et David, ces incohérences se situent entre les programmes écrits et les actions du ministère : Corinne ne comprend pas le sens d'ajouter des demandes de travail coopératif et en même temps d'accentuer les évaluations individuelles nationales, David de rajouter de l'approche par compétences et de diminuer le nombre de RASED.

Pour 13 enseignants, cette incohérence peut se situer aussi entre la divergence entre belles déclarations d'intention mais irréalisables par manque de moyens ou de méthodes pour le faire :

Dans une classe quand tu as des CPs, [...] je trouve ça génial de faire parler les mêmes mais ça veut dire quoi concrètement si tu veux qu'ils parlent vraiment et qu'ils articulent et qu'ils fassent des progrès et qu'ils acquièrent du vocabulaire, il faut pouvoir avoir un groupe de 4, 5...6 et voilà on a 10 mn pour 4 élèves et si tu as 25 élèves tu trouves 50 mn et qu'est-ce que tu fais de tous les autres ? Alors évidemment c'est l'idéal à atteindre mais alors à ce moment-là, on est 2 ou 3 dans la classe et on fait un atelier de langage. [...] On a pas les moyens, les élèves n'ont pas les moyens. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Et il y a tu vois aussi ils veulent absolument inclure, mais sans donner les moyens d'inclure. (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8).

On dit... on donne l'importance... ça c'est la pédagogie de projet aussi... en même temps on dit ça et en même temps on donne de plus en plus de choses à faire et on augmente les programmes... (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

On nous demande, je dis un truc tout bête, on nous demande de personnaliser les apprentissages, il y a le socle commun euh... Mais en même temps, je veux dire, on se retrouve avec des classes à 30 élèves. Alors moi j'aimerais bien savoir comment je vais faire pour réussir à travailler comme ça, personnaliser, accompagner les enseignements, avec 30 élèves, tout seul. [...] je veux dire quand même ! Oh ! Je veux dire c'est tout bête mais pour moi c'est le genre de réflexion, je comprends pas. Et il y a des incohérences aussi. (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

Est-ce que ce serait pas plus logique de se dire on baisse tous les effectifs et on arrive à cette école bienveillante, qui a le temps de parler avec les enfants, je veux dire concrètement, si je veux tenir mon programme et ma journée, je n'ai pas le temps de m'arrêter à chaque élève et de dire « comment tu vas ce matin, oh oui ça te travaille, on va le poser et comme ça après tu pourras te mettre au travail ». (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1).

Pour Cathy, Karine, Brigitte, David, Laetitia, ou Valérie, il y a trop de demandes sans prioriser et sans explication précise. Comme Laetitia l'illustre « *C'est bien que ce soit écrit dans les programmes. Ensuite je pense qu'il faudrait que ce soit décliné plus explicitement* » (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23). L'enseignant croule sous les directives, sans savoir lesquelles prioriser et sans avoir les moyens de tout mettre en place :

Quel est notre rôle. Moi je trouve on nous laisse un peu dans le vague, on a les programmes soit, mais au fond qu'est-ce qui est le plus important ? On ne nous le dit pas au fond c'est vrai. Qu'est-ce qu'on... qu'est-ce qu'on... quel est notre rôle ? Est-ce que c'est comme dirait mon collègue former des citoyens ou de les rendre surtout performants en maths-français pour qu'ils s'insèrent, pour qu'ils aient un bon métier, qu'ils arrivent à avoir un métier et tout plus tard ? (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Des réformes trop nombreuses

Les reproches se situent principalement sur le fait de ne pas laisser assez de temps aux réformes :

Je pense qu'en premier il faudrait nous laisser un peu de temps. Je veux dire tout est un peu symptomatique car c'est les sciences ne vont pas, faites-ça puis au bout de 2 ans on laisse tomber ce truc, autant on a vu que les résultats en maths sont catastrophiques, autant on nous laisse jamais le temps d'aller au bout des choses. (F10_Caroline_36ans_10_CP/CE1).

Déjà ceux de 2012... déjà à chaque fois ça dure pas assez longtemps pour voir vraiment des effets. (F18_Amandine_33ans_8_CP_REP+E2).

On a à peine le temps de commencer, on a pas fini de voir les effets que ça avait, on a pas évalué et hop on change. Donc, voilà moi je pense que si on fait quelque chose, il faut déjà qu'à la fin voir si c'était efficace par rapport à la fois d'avant et si oui pourquoi on change et sinon on change. Là on change trop vite, on change vraiment vite. (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

Les plus expérimentés semblent particulièrement lucides de cette problématique de changements multiples et rapides :

En plus quand [...] on a un peu de bouteille c'est vrai qu'on a changé tellement souvent, on met un truc en place, après il faut faire ça, après on recharge l'année d'après, on se dit mais on a même pas le temps encore d'expérimenter, d'être à l'aise que déjà ça change (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

c) Les représentations du MEN et les logiques d'action

Au niveau des logiques d'actions suite aux réformes. 44% de la cohorte annoncent clairement qu'ils ne modifient pas leurs pratiques pédagogiques en fonction des réformes, 11% se positionnent sur un changement d'apparence et 33% pour un changement dans leurs pratiques.

Logiques d'actions	nombre d'enseignants	pourcentage de la cohorte
aucun changement	12	44%
changement d'apparence	3	11%
changement de pratiques	9	33%
sans avis	3	11%

Certains enseignants sont très directs dans leur réponse à la question, « Est-ce que concrètement les réformes ont changé tes pratiques ? ». Sophie et Marie répondent honnêtement sur l'absence de changement :

Non, rien du tout. Et je pense que ça changera rien du tout chez les enseignants parce que d'abord, je pense que c'est une communauté très, très difficile à bouger, parce que fatiguée à juste titre, usée sans doute. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

De même, là ce qu'ils prônent c'est bien, c'est bien, maintenant faut pas se leurrer. Franchement je change pas tous mes programmes en fonction des programmes qui me sont imposés. Mes programmes ils restent... (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8).

Pour d'autres enseignants, leur permanence prend plutôt la forme d'une attente par rapport à un excès de changement :

Donc au bout d'un moment j'me suis dit que jamais je deviendrai comme ça mais finalement on résiste pas au temps, et euh... il y a des choses je me dis bon allez j'en ai vraiment marre quoi hein, changer tout le temps... Je vais pas changer tout de suite, je vais attendre un an, pour voir si ça recharge pas. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Les changements d'apparence sont expliqués par Aurélie ou Isabelle.

Aurélie, par exemple, admet que ses pratiques ne changent pas. « *Non. Je change juste les intitulés.* » (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+) et Isabelle parle de navigation entre ses croyances et les directives « *C'est-à-dire que je trouve toujours une petite ligne directrice qui me permet de naviguer comme je veux.* » (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

Pour Isabelle, l'ancienneté aide à avoir ce positionnement, en gagnant en assurance sur leur métier :

Donc moi je ne suis pas vraiment l'exemple type de celle qui va être traumatisée par des changements de programme parce que je... Bon après c'est aussi le fait que cela fait 15 ans que je suis là, 20... plutôt et donc... Si vous voyez une collègue un peu plus jeune dans le métier, je pense qu'on se raccroche aussi aux directives. Et j'ai la chance aussi d'être restée tout le temps au CP ou au CE1, si on arrive dans un niveau, je pense que c'est quand même au programme qu'on se raccroche. (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

Pour les enseignants qui font part de leur changement, Caroline, Virginie et Anne qui sont toutes les trois en CP, ont clairement modifié leurs pratiques pour leurs élèves de CP suite aux recommandations du guide orange :

Après si je vous parle de cette année-là, dans les recommandations, il faut que les élèves lisent énormément à haute voix donc forcément c'est du travail collectif ou par 2, où ils relisent mais voilà ils doivent aussi énormément écrire, ça passe par des dictées de syllabes, de la copie. Enfin, voilà ! L'année dernière, je fonctionnais plus en ateliers, en groupes, dans les nouvelles recommandations, c'est plus frontal ou par 2 et dans un brouhaha constant, car on dit que même quand ils écrivent, on dit qu'ils doivent lire à voix haute ce qu'ils écrivent, enfin, voilà... (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1).

Alors là j'ai complètement changé. Ah oui ! Là je suis vraiment dans les recommandations, donc l'entrée par le graphème, avec une... une quantité de graphèmes assez importante les 10 premières semaines et puis des textes entièrement

déchiffrables avec euh... j'ai testé Anagraphe euh etc., enfin donc on a, j'ai revu tous mes classeurs je les ai un peu mis de côté [rires]. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Laetitia apporte le discours le plus assertif face aux changements qu'elle réalise à chaque réforme, qu'elle voit comme une obligation :

Bah, j'essaye évidemment en tant que bonne enseignante, je vais me documenter un petit peu. A la pré-rentrée, on le fait systématiquement. On va cibler, alors y'en a toujours un de nous ou alors un enseignant où on peut trouver sur internet qui aura surligné les changements et donc on est avertis des changements. Alors des fois c'est bien donc du coup ça se met en place. Puis des fois y a des choses qui nous contraignent un petit peu plus et euh... qui vont nous... qui vont... c'est obligatoire, c'est-à-dire que à un moment donné, voilà quand il y a un chapitre qui disparaît par exemple de la géographie, la géographie a beaucoup changé ces dernières années. Eh ben faut se remettre au travail et puis donc refaire... mais bon y a quand même, y a moult ressources sur internet aujourd'hui pour se mettre à la page des programmes, donc oui je me mets à la page, je me mets à la page. J'essaye le plus rapidement possible d'être à la page parce que c'est essentiel, c'est essentiel pour mes élèves quand même. Alors quand je suis en CM1 je suis... je me donne un petit peu plus de temps mais quand j'ai mes élèves en CM2, non, il faut qu'ils soient au clair avec les programmes, parce que je me dis qu'ils vont... clore enfin terminer en sixième donc c'est important... ouais nan je change, je change. (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

d) Les représentations des réformes année par année

Tout d'abord, afin de pouvoir associer les programmes, lois ou socles avec les ministres de l'Éducation Nationale et les présidents de la République, nous nous référons au résumé réalisé dans la Figure 5 au Chapitre 1.3.2.

Dans la Figure 62, les résultats selon l'analyse de contenu pour les enseignants se caractérisent par des barres vertes correspondant au nombre d'enseignants émettant un avis positif et des barres rouges pour les avis négatifs sur chaque réforme, ce qui inclut les nouveaux programmes, les lois (loi d'orientation et de programme, loi pour la refondation de l'école, loi de l'école de la confiance) et les socles communs de connaissances, de compétences et de culture comme désigné ci-dessus.

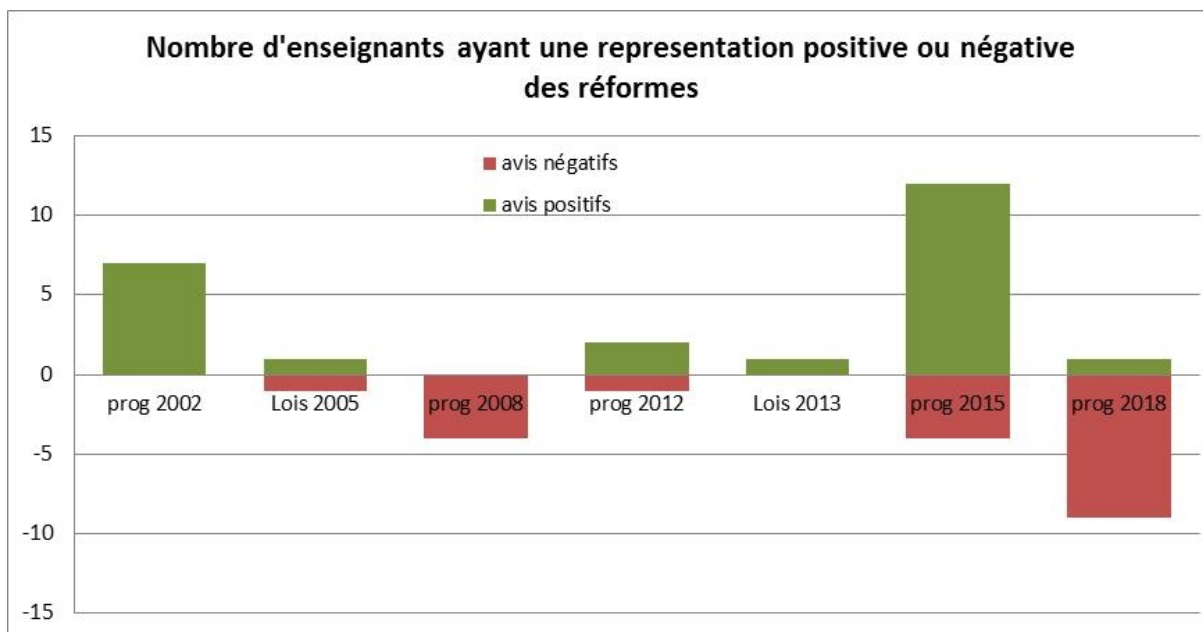


Figure 62 Les représentations positives (en vert) et négatives (en rouge) des réformes de l'Éducation Nationale par année, en nombre d'enseignants

Les programmes les plus critiqués sont ceux de 2008 sous Xavier Darcos et les programmes de 2018 sous Jean-Michel Blanquer. Pour les programmes de 2008, Françoise résume ainsi sa perception « *Alors 2008, c'était un peu catastrophique dans le côté disciplinaire et puis prescriptif et même l'idéologie* » (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF). Jérôme soutient l'incohérence de ces programmes :

C'était une rupture totale en 2009 [i.e. les programmes de 2008] avec une impossibilité de pouvoir comprendre d'où venaient ces programmes d'accord ? Donc voilà qui tombaient... qui semblaient plutôt être des programmes politiques... dessus donc on s'est retrouvés dans cette situation des programmes 2009 qui tombaient avec tout... tout... tout... ben on revenait avec les choses euh oui y faut apprendre ça, ça, ça puis, puis ça et puis ça c'est en CE1 c'est comme ça que ça doit être comme ça voilà donc y'avait plus vraiment de liens d'interdisciplinarité tout ça on était dans quelque chose d'un peu comme ça (F14_Jerome_44ans_18_CM1/2_REP_E8).

Il apparaît une répétition de retour en arrière avec les programmes de 2018, à une pédagogie traditionnelle :

Un retour à l'autorité, aux fondamentaux, la dictée quotidienne, mais pas réfléchi d'après ce que j'ai compris à l'ancienne. Je pense qu'on est dans une tradition assez austère et qui ne va pas dans le sens du progrès dans l'enfant actif qui réfléchit et qui est bien à l'école, il faut qu'il bouge, qu'il expérimente, qu'il voit plein de choses, qu'il sorte aussi du cadre de la classe (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

On est sur « je lis, j'écris » qui ressemble à un manuel d'il y a 30 ans (F10_Caroline_36ans_10_CP/CE1).

Les directives fortes sur la lecture en CP sont tout particulièrement critiquées, comme Françoise qui souligne les injonctions « *Je suis nettement moins positive maintenant avec le nouveau ministre, les*

nouveaux textes et les injonctions. » (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF) et Anne, une imposition d'une méthode « *avec ce fameux livret orange, on nous a quand même fortement conseillé de... voire imposé de faire certaines choses* » (F28_Anne_44ans_5_CP_N_B_E23) :

Et en discutant avec les, les collègues là du CP, parce que on se voit pas mal, elles me disaient que elles ça fait, euh... ça fait 15 ans qu'elles enseignent en CP, que euh... cette année on leur a dit « Faut faire autrement » elles ont fait autrement, donc l'année prochaine on leur dit « Faut refaire autrement » elles vont refaire autrement, et que c'est vrai que le fait surtout qu'ils soient 12 c'est ça qui aide euh... à l'apprentissage. Parce que elles faisaient déjà, elles la différenciation elles le faisaient déjà, elles sont pas sûres que la syllabique pour la syllabique ce soit la bonne chose (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Une vision plus individualiste de l'apprentissage est aussi perçue, sans doute dans la promotion de la compétition plus que la coopération qui dénote avec les programmes de 2015. « *On est déjà en train de basculer de nouveau sur quelque chose de, de plus individualiste, j'ai l'impression. C'est peut-être qu'une impression mais... à voir.* » (F15_Karine_43ans_14_CE2_REP+E2).

Au contraire, les programmes les plus appréciés sont ceux de 2002 de Luc Ferry et de 2015 de Najat Vallaud-Belkacem.

Les programmes de 2002 sont particulièrement encensés et appréciés « *après il y a eu les magnifiques programmes de 2002, avec les documents d'application qu'on a toujours* » (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF) :

Les programmes de 2002 je trouve qu'ils étaient beaucoup plus explicites, quand on commence à être enseignant, pour comprendre l'articulation. (F03_Aurelie_36ans_11_CE2/CM1_REP+).

Les programmes de 2015 sont appréciés sur les principes promus. Sandra apprécie que la bienveillance apparaisse dans les programmes :

J'ai trouvé que c'était assez logique. Ils ont voulu faire quelque chose de beaucoup plus euh... Enfin vraiment basé sur la bienveillance, et franchement pour une fois je me sentais bien d'accord avec les programmes (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All).

Valérie, Cathy se rapportent à l'influence de la pédagogie Freinet dans les programmes qu'elles peuvent ressentir. Françoise et Cathy se retrouvent complètement dans ces programmes « *Moi j'étais ravie de lire ça car ça me confortait dans quelque chose que je pratiquais déjà donc j'étais ravie de le lire en me disant, oui c'est ça.* » (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF) :

Ah ben... quand, ah ben c'est simple quand... quand on a vu ces programmes on s'est dit « Enfin ! Ça y est enfin ». En fait on, on s'est dit « Ben c'est tout ce qu'on fait nous depuis toujours » enfin nous enfin ceux qui font qui pratiquent la péda coopérative, institutionnelle c'est ce qu'on fait on s'est dit « Enfin c'est dans les programmes » bien qu'avant on était aussi dans les programmes plus ou moins mais là c'est carrément c'est du 100% donc on était très contents et ce sont les meilleurs programmes que j'ai jamais vus. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Virginie et Valérie partagent le même avis, sur les bienfaits de faire rentrer, dans l'éducation morale et civique, un pan de développement personnel :

[Dans] l'éducation morale et civique. Tout un travail sur la sensibilité en fait, soi et les autres, et tout ce qui est sensibilité où ils doivent justement apprendre à... identifier et euh... à gérer en fait les émotions, travailler avec l'autre, travailler en projet, (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF).

Les programmes de 2015 au-delà de l'idéologie globalement appréciée, aussi quelques reproches, ils semblent, notamment, souffrir d'un manque de clarté, peut-être d'une conception trop théorique « *C'était de façon simple, les objectifs atteints ils étaient nommés alors que là, il faut quand même les chercher* » (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2), surtout pour les moins expérimentés à l'image de Magali :

C'est vrai que les programmes de 2015 je les trouve imbuvables et honnêtement je comprends pas tout ce qui y'a dedans enfin (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23).

Adéquation entre la perception des enseignants et les similitudes avec les 7 principes de l'OCDE dans les réformes

Nous nous posons la question des rapprochements entre ces réformes et les 7 principes de l'OCDE. Pour cela, nous avons recours à une analyse de discours avec IRAMUTEQ.

Nous considérons que les circulaires de rentrée expriment le mieux les principes pédagogiques de chaque ministre, dans leur côté concis. Nous analysons ainsi l'ensemble des circulaires de rentrée de 2002 à 2018, selon deux variables : le ministre et le président de la République.

Tout d'abord, une analyse factorielle des correspondances permet d'étudier les similitudes de discours selon le président. Les résultats (Figure 63) laissent apparaître que les ministres sous Chirac admettent un discours dans une proximité lexicale, de même que sous Hollande ou Sarkozy. Cependant, chaque président possède sa propre identité lexicale et se représente sous 3 distributions en grande partie isolées des discours des ministres sous les autres présidents. Sous le président Macron, au contraire, le discours se retrouve partiellement sous chaque distribution. Malgré le fait qu'un seul ministre soit présent sous le président Macron et donc que moins de données soient accessibles, nous pouvons conclure qu'il existerait une lignée commune de pensée entre

- les programmes de 2002 à 2007
- les programmes de 2008 à 2012
- les programmes de 2013 à 2017
- et un mélange des discours de Jean-Michel Blanquer avec ceux des ministres précédents

l'enfant, en estimant que si un programme est plus centré sur les élèves que sur les apprentissages ou les fondamentaux, le mot « élèves » devrait être plus souvent employé. Cependant, le mot « élèves » est extrêmement utilisé dans de nombreuses phrases aux sujets divers, tandis que le mot « enfant » implique une conception plus individuelle, de prendre en compte la nature même de l'enfant qui nous a semblé la plus judicieuse. La dernière modification porte sur « personnalisation » et le mot de la même famille « personnalisée », l'apparition de « l'aide personnalisée » et de « l'aide personnalisée complémentaire » induit une soudaine augmentation de l'utilisation de ce mot, qui renvoie à un cas très spécifique n'englobant pas le concept de pédagogie personnalisée, nous avons donc opté pour son synonyme « individualisé »⁴⁶.

principes relatifs	Mots-clés sélectionnés à partir des définitions de l'OCDE	Formes trouvées dans les circulaires	fréquences des formes de l'ensemble circulaires	des pour des
1	guide	accompagnement		272
1	centre	enfants		150
2	active	act* (-eur -action)		441
2	coopération	coopération		31
3	motivation	motivation		4
3	émotions	sentiment		5
4	différenciation	différenciation		8
4	personnalisation	Individualis* (-é -ation)		41
5	bien-être	bien-être		15
5	exigence	exigence		40
6	clarté	clarifi*(-cation -é)		2
6	formative	formative		2
7	coéducation	coéducation		9
7	interdisciplinarité	interdisciplinair* (-es -ité)		17

Il est possible d'opérer des regroupements de formes, appelés TGen (types généralisés) et d'obtenir directement la spécificité lexicale par rapport à une variable. Le calcul du Tgen se fait uniquement par calcul de la loi hypergéométrique. Nous choisissons d'effectuer un Tgen des 14 formes sur la variable ministre.

⁴⁶ <http://www.synonymo.fr/syno/personnaliser>

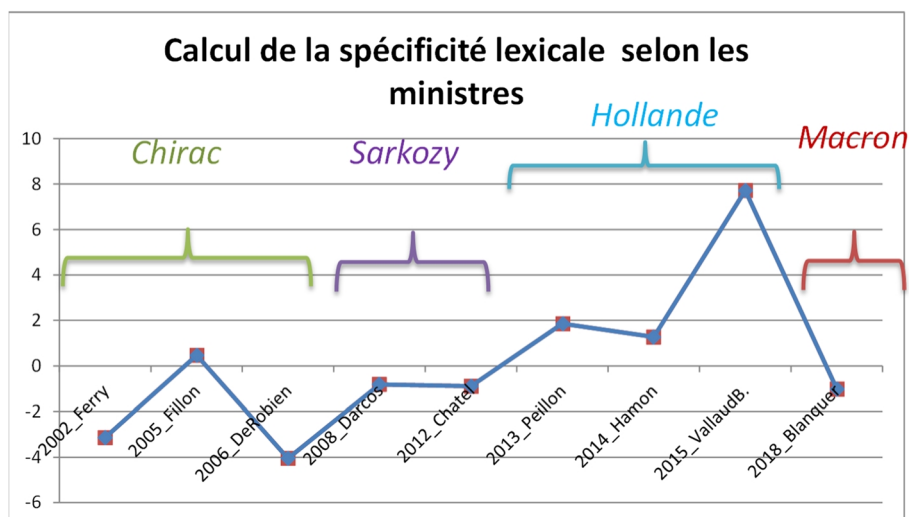


Figure 64 Les variations de la spécificité lexicale par loi hypergéométrique de chaque circulaire de rentrée entre 2002 et 2018 pour les 14 mots-clés exprimant les principes de l'OCDE

Plus les points sont hauts sur la courbe, plus il y a une similitude entre les 14 formes du TGen et les discours du ministre, c'est-à-dire que le discours se rapprocherait des 7 principes de l'OCDE, à l'inverse un point aux coordonnées négatives montre une opposition entre le TGen et le discours.

Il apparaît ainsi que sous Chirac, les ministres Ferry et De Robien n'évoquent pas les principes tandis que la loi de 2005 de Fillon semble plus en adéquation.

Sous Sarkozy, Darcos et Chatel admettent un même niveau de similitudes avec le TGen qui est négatif.

Par contre, sous Hollande, les ministres Peillon, Hamon et plus spécifiquement encore Valaud-Belkacem sont dans la lignée des principes avec des similitudes positives voire une très bonne adéquation entre ces mots-clés et le discours de Valaud-Belkacem. Nous pouvons supposer que sous Hollande, les programmes se rapprocheraient le plus des 7 principes pédagogiques de l'OCDE avec son apogée lors des programmes de 2015.

En 2018, il y a un retour au niveau de ceux de Darcos et Chatel qui ne présente pas de concordance entre ses mots clés et le discours de Blanquer.

Quant à l'analogie entre les perceptions des enseignants et les similitudes avec les 14 mots clés, nous pouvons les résumer dans le Tableau 7. Pour la perception des enseignants, nous considérons la somme du nombre d'avis positifs moins la somme d'avis négatifs ; il est neutre s'il y a autant d'avis positifs que négatifs, non applicable (NA) si aucun avis n'est donné sur cette réforme.

Si les similitudes entre le Tgen et la perception des enseignants sont tous les deux positifs ou tous les deux négatifs, nous estimons qu'il y a un accord entre les similitudes et les perceptions (indiqué par OUI dans le tableau).

Sur les 6 réformes où nous obtenons des résultats pour les similitudes et les perceptions, nous obtenons 4 cas où il y a un accord entre les similitudes et les perceptions, à savoir que les enseignants semblent plus apprécier les réformes qui vont dans le sens des 7 principes pédagogiques de l'OCDE : ce sont les réformes de 2008, 2013, 2015 et 2018.

	Similitude Tgen et discours	Perception des enseignants	Accord entre similitude et perception
2002_Ferry	négative	positive	non
2005_Fillon	positive	neutre	NA
2006_DeRobien	négative	NA	NA
2008_Darcos	négative	négative	OUI
2012_Chatel	négative	positive	non
2013_Peillon	positive	positive	OUI
2014_Hamon	positive	NA	NA
2015_VallaudB.	très positive	largement positive	OUI
2018_Blanquer	négative	négative	OUI

Tableau 7 L'accord entre la spécificité lexicale et la perception des enseignants

Il y a deux réformes où il n'y a pas d'accord entre les similitudes et les perceptions des enseignants : 2002 et 2012. Par rapport à 2002 nous l'expliquons par la présence des documents d'application souvent cités en référence. Ces documents d'application fournissent des indications très pratiques appréciées par les enseignants et nous supposons que la perception positive vient principalement de ces documents :

Il y a les documents d'application. Voilà, ça c'étaient les livrets roses, [...] dans le bulletin officiel, il y avait par exemple la lecture, comment les enfants apprennent à déchiffrer, euh... la compréhension globale, ou alors le, la manière dont, dont, dont... sur la phonologie. Non il y avait vraiment des éléments. En fait ça apportait des éléments pour savoir quoi mettre, comment mettre en place les séances. Je trouvais que c'étaient vraiment des bons outils. (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

Pour les programmes de 2012, de même, les détails des programmes sont appréciés notamment en comparaison avec ceux de 2008, très épurés. Ces deux exceptions ramènent à un besoin de description partagé par les enseignants :

Ils donnent un peu plus de... précisions mais... Ouais je me sers encore beaucoup des... termes, employés dans... quand je fais mes fiches de prép c'est vrai que je trouve que... c'est plus détaillé dans les programmes de de 2012 et je trouve davantage... ça m'aide davantage à formuler mes objectifs avec les programmes de 2012, je travaille avec les deux en fait. Je sais que je devrais pas. (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23).

Quant au programme de 2018, les expressions de retour en arrière, utilisées à plusieurs reprises dans la description de ces programmes, nous laissent nous demander si cette opposition avec les 7 principes pédagogiques n'est pas ressentie par les enseignants et traduirait une conception commune de progrès éducatif portée par les idées de l'OCDE et soutenue par les enseignants.

2.7 CATEGORIE 6 : LES REPRESENTATIONS DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES AUTRES PAYS

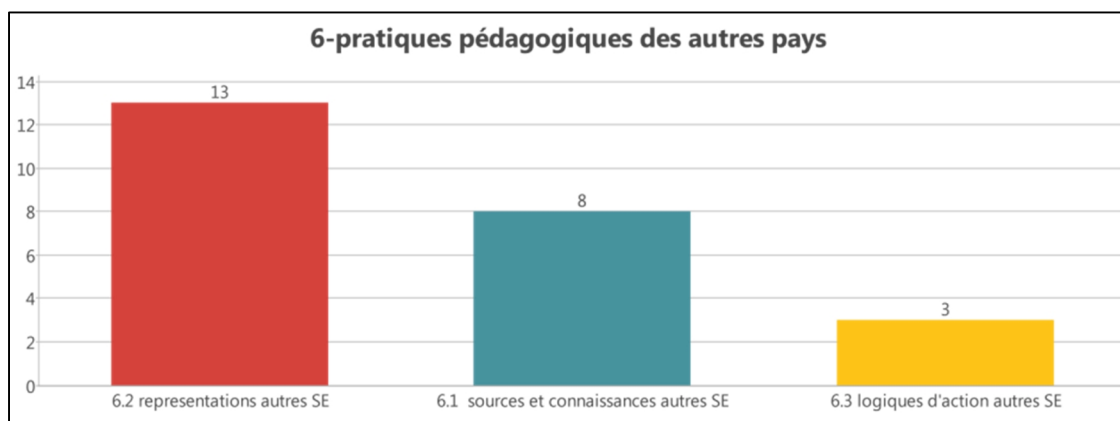


Figure 65 La distributions du nombre de réponses touchant les représentations des pratiques d'autres pays, leurs sources de connaissance sur ces autres pays et les logiques d'action des enseignants vis-à-vis de ces connaissances

a) les sources et connaissances

8 enseignants ont eu des expériences dans d'autres systèmes éducatifs et 6 sur les 8 enseignants avec l'Allemagne.

Les expériences peuvent être longues en tant qu'étudiant ou lors d'échanges comme étudiant ou en tant qu'enseignant.

- Emilie a étudié la musique à l'université de Karlsruhe (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2)
- Cathy a enseigné 3 ans en Allemagne (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N)
- Brigitte a fait des « formations géniales » en Allemagne dont elle maîtrise aussi la langue (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir)
- Laetitia a fait un stage long en Nouvelle Zélande (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23).

Les expériences peuvent être courtes sous forme de stages courts, de journée d'observation ou de rencontres :

- Marie a rencontré une enseignante allemande dans une école Montessori et elle a eu l'opportunité de partir observer une journée dans sa classe, de manière informelle (F08_Marie_42ans_13_CM2_REP_E8).
- Sandra est franco-allemande, elle a fait toute sa scolarité en France mais la langue allemande lui a donné l'opportunité de partir faire 2 stages en Allemagne, en école Montessori aussi (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All).
- Françoise a adopté des pratiques allemandes suite à des rencontres franco-allemandes lors de classes de découverte avec des classes allemandes (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF) ou suite à la visite de musées allemands qui lui ont montré aussi les différences pédagogiques qui existent entre les deux pays.
- David a fait un stage de 2 semaines en Pologne dans le cadre d'un échange avec l'IUFM (F20_David_37ans_14_ZIL_N).

Julien a la particularité d'avoir fait un mémoire de master sur le Japon comme signalé en partie (PISA).

Pour les autres, leurs connaissances passent par les médias.

Sophie et Julien ont vu des documentaires sur le système éducatif en Finlande et en Allemagne « après ce que j'ai pu entendre ou voir sur des documentaires des systèmes éducatifs en Allemagne, en Finlande » (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2, Pos. 75).

Les médias sont la source principale d'information pour 7 enseignants, 6 enseignants ont des informations par ce biais-là sur la Finlande ou plus généralement les pays nordiques, comme Jérôme ou Françoise « *je lisais hier soir des choses sur le système finlandais qui sont nettement moins lourdes que les nôtres et qui sont tout aussi performantes.* » (F21_Françoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF, Pos. 114) :

J'ai entendu de façon... par les médias moi j'écoute plutôt la radio donc voilà plutôt par les médias on va dire France Inter globalement ou par des magazines mais globalement c'est un peu ça ouais, ou des retours de syndicats aussi. Y'a certains syndicats ouais. (F14_Jérôme_44ans_18_CM1/2_REP_E8, Pos. 119).

A travers les médias, 3 enseignants ont obtenu des connaissances sur Singapour, 2 enseignants sur le Canada et Sophie a entendu parler par les médias du système anglo-saxon.

Pour les autres (5 enseignants), les informations sont échangées entre collègues qui sont partis en stage à l'étranger en Allemagne ou qui ont des connaissances sur l'Allemagne, donc par un bouche-à-oreille, de ce qui se fait chez nos voisins.

b) les représentations sur les autres systèmes éducatifs

En Allemagne

1. Le rapport à l'élève est différent

Julien l'explique par une vision pédagogique différente :

Des collègues qui étaient partis en Allemagne, disaient qu'ils étaient presque choqués par ce qu'ils appelaient du chahut. Il y avait du bruit partout et les enseignants ça ne leur posait pas de problème alors qu'ils n'auraient pas toléré ça ici. Et c'est vrai que ça m'a renvoyé à « Eh bien moi est-ce que j'aurais accepté ? ». C'est un autre rapport à l'élève, à l'enseignement, au savoir même. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2, Pos. 75).

Cathy a été marquée par la bienveillance en Allemagne:

Alors ce qui m'a frappée surtout en revenant d'Allemagne, enfin une tradition, une manière de faire je dirais pas tradition c'est au niveau de la bienveillance et ça aussi c'est assez nouveau ce mot bienveillance, il est apparu y'a 4 ans en gros, on l'entendait jamais ce mot et je trouve que... en Allemagne ils sont bien plus bienveillants avec les enfants que nous, et que c'est bien qu'on nous dise d'être bienveillants, beaucoup de gens l'oublie. Je trouve... qui y'a une manière en France de s'adresser aux enfants, et de les considérer qui est... un petit peu... arriérée [rires] je dirais, c'est-à-dire que... on peut être gentil avec les enfants, il faut être gentil avec eux a priori, on peut sévir ou prendre un autre ton après enfin mais pas... a priori il y a quand même euh j'ai trouvé une tradition d'être sec et froid avec les enfants, mais de moins en moins bien sûr mais je trouve que

par rapport à d'autres pays ça m'a frappé énormément. Je trouve que... au niveau de la bienveillance euh [rires]... ça... ça m'a choquée beaucoup en revenant. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, Pos. 123).

2. Le rythme de l'enfant est respecté

Aller doucement pour ne pas perdre de temps. A vouloir aller trop vite on perd du temps parce qu'il faut revenir sur les choses ou alors ce n'est pas acquis et un jour y faudra revenir en arrière et de beaucoup donc prendre son temps, asséoir les choses, ne pas presser les enfants, les respecter dans le sens où quand y en a qui peuvent plus on arrête et on punit pas, quand un enfant n'en peut plus ou qu'une classe n'en peut plus on adapte ce qu'on fait, pas la peine de les forcer, de les bourrer, de les punir quand ça va... quand ça va plus ça va plus mais comme on a plus la pression des programmes je le fais (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, Pos. 130-135).

3. Les enfants sont moins stressés en Allemagne, trouve Cathy

Les enfants sont des enfants encore, on fait des jeux, y'a des peluches, on s'adresse à eux d'une certaine façon, on leur permet plus de bouger, de se lever, leurs besoins sont plus sont plus euh... je trouve hein après c'est pas sympa de critiquer mais... Et ce que j'ai observé c'est que y'a des choses qu'on ne voit pas là-bas, des enfants... je n'ai jamais vu un enfant qui ronge son crayon, qui casse son stylo et je me suis rendue compte à quel point on les stresse ici. Je n'en ai jamais vus là-bas, des crayons cassés ou des enfants... (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, Pos. 116).

4. La responsabilité des enseignants est limitée

Le statut est différent, les enseignants ne sont pas responsables des élèves, quand ils sont en classe et quand ils sont avec les enseignants ce sont les parents qui restent responsables et on m'a décrit des enseignants qui étaient vachement plus détendus dans les sorties etc. Car les élèves savaient que c'était à eux de se prendre en charge et sur des aires de jeux, avec les classes etc. Les enseignants étaient assez détendus, là où moi je suis très vigilant par exemple (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2, Pos. 75).

Le point des responsabilités est aussi repris par Sandra.

La contrepartie pour David est que les enfants sont plus responsabilisés et que cela simplifie la gestion de classe :

Les enfants sont plus responsabilisés de leurs actes etc. puis enfin et du coup enfin y'a plein de choses qui se passent mieux alors que nous on a l'impression on est toujours sur, sur des charbons ardents avec la gestion de la classe, que la discipline est difficile, etc. (F20_David_37ans_14_ZIL_N, Pos. 107).

5. Le système éducatif allemand est moins inclusif

Notre système d'inclusion de tous n'existe pas en Allemagne, ce qui simplifie pour Sophie le travail des enseignants :

Le système allemand dont on vante beaucoup les mérites, je le trouve très cloisonnant car assez rapidement les élèves qui n'y arrivent pas... alors évidemment, ils ont une filière d'apprentissage préprofessionnelle, et elle est super développée mais ça veut dire que si en CE1 ou en CE2 ou en CM1, assez tôt tu es exclu du système de la filière généraliste, parce que tu peux pas... donc il y a un côté vachement plus... qui n'a pas l'air comme ça. Mais un enseignant allemand, il ne gèrera pas un gamin dyslexique, non ! Ça c'est pas son boulot. Lui, il va aller ailleurs alors que le système français est vachement plus inclusif, je trouve. Il y a plein d'imperfections mais il est beaucoup plus inclusif au niveau du handicap (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 91).

6. La formation des enseignants est plus complète

Sandra décrit la formation aussi comme plus sérieuse, et elle offre la possibilité de formation à des pédagogies différentes comme Montessori en école publique :

Je vois en Allemagne c'est la, la, la formation elle est extrêmement sérieuse, c'est-à-dire que il faut vraiment avoir fini son, enfin avoir fini toutes ses études pour devenir enseignant, et une fois qu'on a validé il faut je crois attendre un ou deux ans et faire une formation de 2 ans spécifiquement pour Montessori. (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All, Pos. 61).

En Finlande , étendue aux pays nordiques

Bien que la Finlande soit le pays le plus cité après l'Allemagne, les informations, à l'exception de Julien, sont assez sommaires. 7 enseignants citent la Finlande ou plus généralement les pays nordiques qui sont souvent confondus comme une unité à part entière.

Julien, Virginie, Isabelle et Magali ont une vision très positive des pays nordiques. Julien envie le système finlandais, Virginie apprécie comme les enseignants y « *font évoluer leurs pratiques aussi en fonction des besoins des élèves.* » (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 138). Isabelle aimerait prendre le système des classes qui ne soit pas par classe d'âge. Magali réfléchit sur les pratiques pédagogiques plus transmissives en France contre celles plus actives utilisées dans les pays nordiques.

Sophie, Corinne et Brigitte pensent que le modèle finlandais est difficilement transférable car le contexte est très différent de celui de la France. Pour Sophie, le taux d'encadrement est beaucoup plus faible « *le modèle finlandais il y a un taux d'encadrement de 1 enseignant pour 14 élèves* » (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 81). Corinne possède une représentation qu'en Norvège il y a peu de nouveaux arrivants ou d'enfants issus de l'immigration. Brigitte pense surtout qu'« *ils ont plus de moyens et moins d'élèves* » dans les pays nordiques (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir, Pos. 154) mais elle précise qu'elle apprécie la vision pédagogique.

Dans les pays anglo-saxons

La nouvelle Zélande, le Canada et notamment dans sa partie française le Québec sont cités. Sophie et Laetitia appuient sur la valorisation des enfants.

Car dans le monde anglo-saxon, il y a une survalorisation de l'efficacité qui est peut-être pas mieux. En revanche, un gamin qui a envie, qui fait, qui produit quelque chose, on va toujours être dans la valorisation de ce qu'il a fait. Il a fait une tâche en maternelle sur

son truc et « Oh, it's marvellous ! » ; en France, tu vas dire « ah, qu'est-ce que ça représente, dis-moi ? » dans le meilleur des cas. Dans le pire tu vas dire « on va recommencer quand même ». Tu vois ? Ca c'est une approche totalement (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2, Pos. 91).

Laetitia s'est beaucoup inspirée du système anglophone dont elle a une représentation très positive, elle souligne aussi l'exagération possible dans la valorisation mais le compare au manque en France de valorisation de l'enfant.

Quand tu compares aux anglo-saxons qui sont, même trop, dans l'hyper valorisation de l'élève et nous on est dans l'hyper castration quand même, mais qui en même temps est un point qui manque complètement en France. (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23)

Pour le Canada, Brigitte trouve le système très proche de celui des pays nordiques, et elle pointe les méthodes de relaxation utilisées là-bas :

Des petites pratiques de techniques de méditation, de chi-kung, des trucs comme ça, que moi je trouve importantes parce que quand on regarde l'évolution des résultats par exemple au Canada, à partir du moment où ils ont mis ça en pratique, je me dis mais c'est juste incroyable que ça figure nulle part. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir, Pos. 154).

Le Québec admet un autre avantage, la diffusion des informations est plus facile du fait du partage de la langue française. Virginie s'inspire ainsi de ce qu'elle trouve en ligne par des enseignants québécois :

Y'a plein de choses qui viennent du Québec euh... qu'on trouve aussi sur internet hein[...] ils travaillent beaucoup par ateliers, donc là je m'y suis mise cette année parce que j'ai qu'un niveau donc c'est possible, mais ils ont voilà, ils ont beaucoup de choses sur la lecture... lire à voix haute, lire de manière autonome, écrire euh... alors ils ont d'autres moyens que nous aussi hein, y utilisent beaucoup les enregistrements, donc je m'inspire de ce qu'ils font pour euh... essayer de construire moi mon enseignement. (F22_Virginie_41ans_18_CP_F_MF, Pos. 69).

En Pologne

David du fait de son stage en Pologne souligne les différences qu'il a pu voir et qui se résument par une plus grande autonomie des enfants mais une discipline beaucoup plus militaire et nationaliste.

Alors en Pologne c'est encore plus flagrant parce qu'en Pologne y'a une très grande autonomie c'est-à-dire que les enfants souvent en école primaire, ils changent de classes comme s'ils étaient au collège, il y a une sonnerie, un interclasse et tout se passe bien. Alors que nous, on serait encore toujours un peu avec notre classe, vous êtes combien, attendez je vous recompte etc. voilà donc on a tendance un peu quand même à cette tendance-là en France et en... en Pologne c'est très très militaire des fois, très, très discipliné, c'est-à-dire que le matin ça peut commencer par tout le monde se lève et chante un chant, etc. quoi c'est ce qui poserait des problèmes en France, rien que d'essayer de le faire, mais voilà et euh... et a contrario ils se déplacent comme ça

facilement, ils respectent leur établissement sans problème (F20_David_37ans_14_ZIL_N,Pos. 75).

En Asie

Julien apprécie au Japon la pluralité des apprentissages qui ne se contentent pas des matières académiques mais aussi d'apprentissages pratiques comme apprendre à cuisiner ou à coudre. Mais de l'autre côté, il est très critique sur la culture du bachotage et la pression subie par les étudiants au Japon :

Ce qui me laisse sceptique parce que du coup on mesure une efficacité de réussite aux examens je pense, et le Japon est fort là-dedans. Mais je préfère que mes enfants grandissent en France pour le climat scolaire... qui n'est pas parfait, clairement pas mais là-bas dès le collège c'est bachotage pour entrer dans le meilleur lycée, pour rentrer dans la meilleure fac, pour avoir la meilleure vie possible plus tard. Et c'est vraiment bachotage, bachotage... avec des cours privés le soir, avec une vie qui tourne autour de ça. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2, Pos. 109).

Il reproche aussi le manque de créativité mais plutôt une culture de « *l'apprentissage par cœur de connaissance* » (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2, Pos. 109).

Corinne a la même vision que Julien et voit dans l'Asie des élèves éreintés dans une course à la réussite à base de cours privés.

Sophie et Brigitte évoquent la méthode de Singapour. Sophie souligne que la méthode ressemble finalement beaucoup à ce que les enseignants font déjà régulièrement en math, en utilisant des manipulations. Brigitte connaît aussi la méthode de Singapour, mais elle a plus de réserves sur la facilité de s'approprier une nouvelle méthode.

c) Les logiques d'action

Les logiques d'actions sont peu nombreuses. Seules, Cathy, Laetitia et Françoise précisent des points pris d'autres pays. On peut noter que Cathy et Laetitia ont habité et enseigné dans le pays dont elles ont ramené des pratiques.

Cathy a adapté d'Allemagne de donner du temps et du calme aux enfants :

J'ai pris plus l'habitude d'adapter ou de laisser, de laisser peut-être plus de temps pour colorier la carte ou... puis je mets de la musique aussi maintenant pendant le travail. De la musique calme. Le petit ruisseau qui coule. J'ai appris plein de choses, j'ai ramené plein de choses de là-bas et des jeux, y faut beaucoup jouer. Ah oui je joue beaucoup plus avec eux et c'est... (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N, Pos. 108).

Laetitia s'est beaucoup inspirée du système anglophone suite à son expérience en Nouvelle-Zélande :

C'est surtout le système anglophone qui m'a pas mal inspirée. Euh... parce que je pense qu'ils sont beaucoup dans le positivisme. Euh... et disons que ça j'ai vraiment essayé de le garder parce que je trouve que ça apporte beaucoup. Alors eux c'est peut-être à outrance, à savoir, dès qu'un enfant, un élève va faire une bonne action, bien se comporter, euh... en classe que ce soit pour une attitude ou pour un résultat scolaire, ils sont très vite dans le « good boy, good girl ». Euh... mais moi je me suis dit que ça je

l'avais jamais même entendu en français dans une classe en France, de dire « ah bah c'est bien ce que t'as fait ». Et donc ça c'est vraiment quelque chose que j'ai voulu garder, qui m'a beaucoup inspirée pour mettre en place mes pratiques pédagogiques (F25_Laetitia_38ans_15_CM1/2_N_B_E23, Pos. 59).

Françoise a pris d'Allemagne les « sitzkreise », ce sont les cercles où les chaises sont mises en rond pour faciliter la communication et les échanges. Elle décrit comme l'opposé de la pédagogie frontale :

D'où cet espace, grosse évolution dans ma pratique, un énorme espace forum où on peut effectivement se mettre en cercle, regarder et ça je l'ai appris aussi des allemands, en ayant fait des rencontres franco-allemandes c'est-à-dire ces espaces ou de temps en temps on est... donc la pédagogie frontale, ce n'est pas mon truc. (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF, Pos. 56).

2.8 CATEGORIE 7 : LES REPRESENTATIONS DE PISA ET DES RECOMMANDATIONS INTERNATIONALES

a) Les sources et les connaissances

8 enseignants uniquement ont précisé leurs sources dont 4 par les médias (radio, journaux télévisés, presse). Aucune lecture sur PISA directement n'a jamais été signalée, que ce soit un livre ou un site internet officiel (OCDE ou MEN).

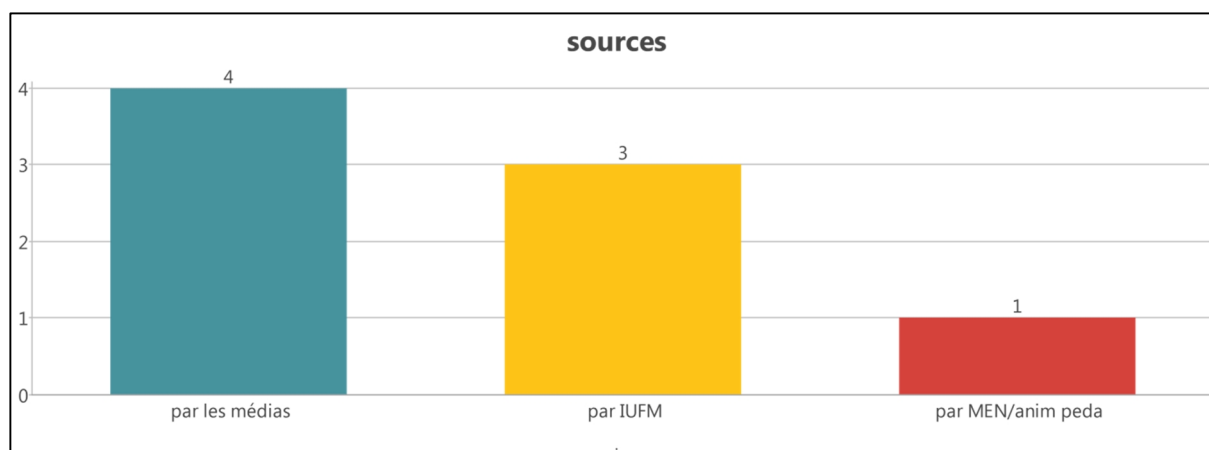


Figure 66 La répartition des sources de connaissance de PISA en nombre d'enseignants

6 enseignants ont été incapables de donner la moindre information sur PISA. Pour les autres, les informations restent superficielles.

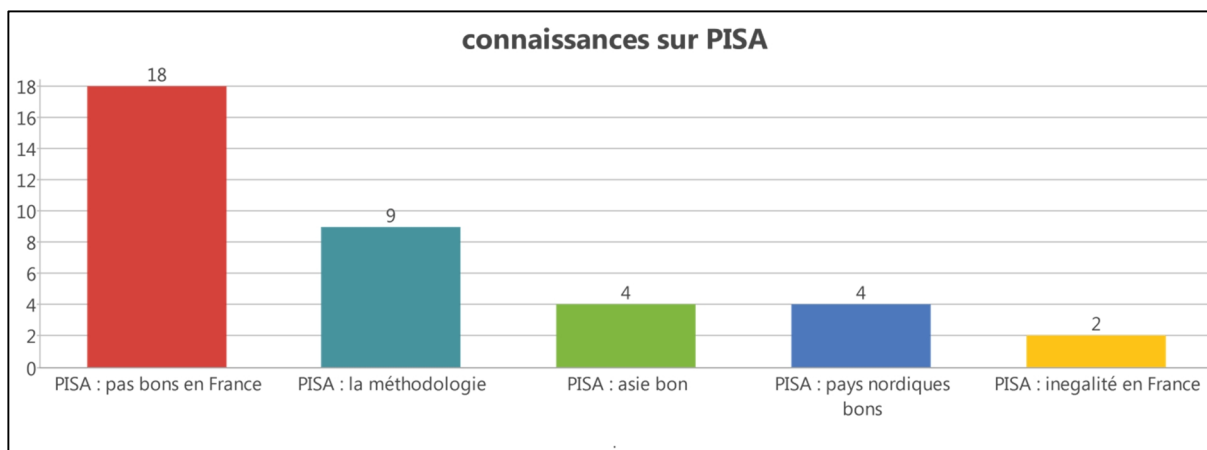


Figure 67 Les différentes connaissances à propos de PISA en nombre d'enseignants

Pour 18 enseignants, ce qui ressort est le constat qu'en France, « nous ne sommes pas bons ». Le plus souvent sur des affirmations courtes et peut être étayées : « *C'est sûr que les résultats en France ne sont pas bons, c'est très clair.* » (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E2), « *Alors, la France n'est pas très bonne [rires].* » (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI), « *Je sais qu'on est jamais très bien placés* » (F10_Caroline_36ans-10_CP/CE1) ou « *Je sais que la France est toujours euh... On dit toujours que la France est super mal classée, super mal par rapport à ces enquêtes* » (F05_Sylvie_46ans_23_CM1/2_REP+E2_MF).

9 enseignants ont répondu par des descriptions méthodologiques, avec quelques incertitudes pour certains :

Je sais que c'est un système de... de... d'évaluation des systèmes éducatifs européens ou de l'OCDE. Donc ils récoltent des résultats alors à des tests qu'ils font, qui sont du coup, les mêmes pour tous les élèves. C'est ça ? (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

C'est des échantillons dans... qui sont pris au hasard hein c'est ça ? Dans... en Europe dans différents endroits. Euh... que c'est des tests qui sont passés un peu au même moment euh... qui touchent plutôt maths et français un peu en tout cas c'est ce que j'ai toujours eu comme retour, voilà (F14_Jerome_44ans_18_CM1/2_REP_E8).

4 enseignants évoquent les pays nordiques aux meilleurs résultats. La Finlande peut avoir un côté idéalisé qui se retrouve chez les 4 enseignants et tout particulièrement pour Julien qui le citera comme exemple à plusieurs reprises et qui détient les connaissances les plus pointues sur PISA par rapport à l'ensemble de ses collègues. Il est sensibilisé au système éducatif finlandais sur lequel il s'est informé indépendamment.

Je me retrouve énormément dans le système finlandais qui était dans les premiers pendant très longtemps, qui a descendu mais qui doit toujours être dans les 5 premiers avec cette liberté, ce regard sur l'enseignement, et l'enseignant très positif où a priori on est vu comme des intellectuels et c'est très valorisé, où les enseignants a priori, c'est ce que j'ai compris c'est difficile de faire ce métier parce qu'il y a tellement de volontaires et il y a une entrée tellement exigeante que ce n'est pas sûr qu'on y arrive. Le matin, ils sont en classe et l'après-midi ils conçoivent toutes leurs séances de classe et ils sont deux enseignants dans la classe et tout ce qu'il doit faire le lendemain ils le travaillent l'après-

midi en classe dans l'établissement quoi ! Et les élèves, ils font des activités éducatives, artistiques, culturelles alors quelque chose qui m'a intrigué aussi dans le système finlandais, c'est que plus les élèves deviennent âgés, plus ils ont d'heures de classe mais a priori, on est parmi ceux en France qui font le plus d'heures de présence devant les élèves, malgré nos congés. Et ce n'est pas la quantité de temps qui fait qu'on est efficace mais ce qu'on y fait. (F01_Julien_35ans_10_CE1/2_RPI2).

Magali décrit aussi la Finlande comme un pays plus efficace et bienveillant avec les enfants :

Voilà je sais qu'on est très mal classé. Les pays nordiques notamment la Finlande ont... ont des... des méthodes qui semblent euh... beaucoup plus efficaces pour l'apprentissage, des méthodes plus douces peut-être, qui respectent mieux les rythmes de l'enfant. (F24_Magali_35ans_7_CE1_N_B_E23).

L'Asie au contraire est porteuse d'une image beaucoup plus négative. La précision sur les pays concernés en Asie reste aussi approximative, à l'exception de Julien. Julien connaît très bien le système japonais suite à son mémoire de master qui portait sur le système éducatif japonais :

C'est les... les... les coréens ou les japonais non ? En premier ? [...] Parce que c'est la schlague c'est ça, un peu ? /expression alsacienne pour exprimer une manière brutale de se faire obéir/ (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

Ou alors des petits chinois ou des japonais euh qui ont des cours privés euh pour arriver à un certain niveau, qui sont crevés, euh surmenés, qui se couchent euh à minuit, euh... par rapport à nos gamins à nous quoi. (F17_Corinne_49ans_10_CE2_REP_E8).

Enfin, 2 enseignants mettent en valeur les inégalités du système éducatif français que soulève PISA :

OK. Alors qu'est-ce que j'en sais, que régulièrement les enquêtes PISA révèlent qu'il y a grosse reproduction sociale en France, qui a mon avis correspond à une réalité. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

b) Les perceptions sur les évaluations PISA

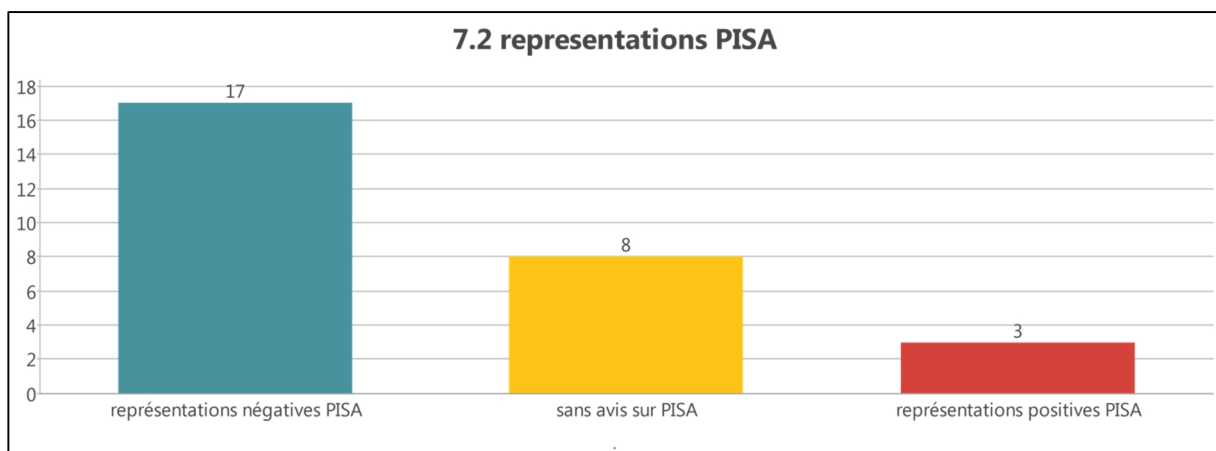


Figure 68 Les représentations des enseignants à propos de PISA en nombre d'enseignants

18 enseignants émettent des perceptions négatives contre seulement 3 perceptions positives. 8 n'ont aucun avis et ne se sentent en général pas du tout concernés par ces évaluations ou juste sans

aucun intérêt comme Emilie plutôt surprise par cette question « *Je ne sais pas du tout, je m'y attendais pas du tout, je ne sais pas du tout comment ça se calcule et je ne sais même pas...* » (F02_Emilie_32ans_6_CE1_REP+E2).

1 enseignante précise à la fois un côté négatif et positif, d'où un total de 28 réponses.

Négatifs sur PISA

Les raisons évoquées sont que les contextes des pays ne sont pas comparables, que PISA est utilisé contre les enseignants, pour les critiquer et finalement qu'il n'y a pas une bonne utilisation de ces évaluations avec des conseils pratiques pour les enseignants.

Les systèmes éducatifs entre pays ne sont pas comparables

S'il est vrai que PISA ne prend pas en compte les contextes, les approches pragmatiques semblent inconnues des enseignants qui se posent des questions sur la validité d'une telle comparaison dans des contextes aussi différents. Sophie résume cette idée ainsi :

En même temps, ce système valorise les systèmes éducatifs performants, sachant qu'entre la France, la Finlande et Singapour... c'est pas du tout les mêmes systèmes, les mêmes moyens, les mêmes conceptions. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+).

Donc les enquêtes PISA... voilà. Comment... comment tu peux comparer... comment tu peux comparer des pays ? Enfin moi je sais pas. Ca me semble un peu aberrant. Un peu utopiste en fait. Un peu... Voilà. Parce que... parce que de la même manière alors, en fait, on va... on va évaluer des élèves en leur donnant la feuille d'exo, en leur disant voilà maintenant tu fais, je corrige après, ça va participer à l'enquête PISA. Mais on fait quoi de celui qui a pas dormi la nuit, on fait quoi de celui qui a mal au ventre, on fait quoi de celui qui est hyper stressé ? Voilà. (F27_Valerie_47ans_17_CE1_N).

Valérie est suivie dans ce questionnaire par Sophie, Sylvie, Corinne ou Audrey qui mettent en valeur des conditions en termes de nombres d'élèves par enseignant très différent en Norvège ou en Asie.

En même temps, ce système valorise les systèmes éducatifs performants, sachant qu'entre la France, la Finlande et Singapour... c'est pas du tout les mêmes systèmes, les mêmes moyens, les mêmes conceptions. (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Marion évoque l'absence du contexte socioéconomique :

Je trouve que c'est nier aussi tout ce qu'il y a en dehors. Là du coup c'est un autre sujet, je dévie un petit peu. Ça prend pas en compte vraiment les conditions socioéconomiques qu'il y a autour de l'école. (F16_Marion_30ans_5_CP_REP+E2).

Il ressort ainsi un manque de connaissance sur les méthodes de recherche en éducation comparée, non abordées à l'ESPE, qui permettraient de donner un premier sens et peut-être plus d'intérêt aux résultats PISA.

PISA est utilisé contre les enseignants, pour les critiquer

PISA est vu comme un moyen de critiquer les enseignants. Nathalie avoue une attaque personnelle de son IEN suite aux résultats PISA lors de son inspection :

Alors... pour moi, c'est un gros mot, PISA c'est un gros mot. Vraiment. Pour moi c'est connoté très négativement. Pour moi. Parce que la dernière fois que j'ai été inspectée, [...] les résultats de PISA venaient de sortir et dans l'entretien, j'ai été accusée, je dirais même accusée car c'est vraiment le terme, d'être responsable des résultats PISA. [...] ça a été longuement évoqué pendant l'entretien, que si on était mauvais en France, c'était de la faute des enseignants ! (F04_Nathalie_48ans_18_CE2_REP+E27).

Mais généralement, ils ressentent les résultats négativement. Ils sont mis en avant par les médias ou par le ministère comme des reproches sur leurs qualités d'enseignement :

Alors en fait ce que je connais dessus c'est après... c'est presque... j'allais pas dire réducteur mais on a l'impression d'être pointé du doigt en tant qu'enseignant parce qu'on se dit regarder les résultats aux enquêtes PISA, nos élèves, ils sont comme ça, comme ci enfin voilà. Et alors c'est... c'est très, très difficile pour un enseignant (F20_David_37ans_14_ZIL_N).

Le manque de communication positive, d'encouragements ou d'approbation sur leur travail renforce ce sentiment :

Et puis, ce que j'en sais, c'est que, eh bien c'est les résultats que nos communicants veulent bien nous donner donc ces résultats sont toujours mauvais. Jamais une communication positive là-dessus n'a émergé. (F06_Steph_42ans_18_CE1_REP+E2_MF).

On nous balance des PISA à la tête en nous disant « bah vos élèves ils sont très, très mauvais en maths, vos élèves ils sont ci et ça » et souvent fin nous ce qu'on ressent aussi sur le terrain c'est que on a ces chiffres qui tombent. (F20_David_37ans_14_ZIL_N).

Brigitte exprime ainsi un sentiment de quasi culpabilité face à l'incompréhension des raisons de ces résultats négatifs qui leur sont uniquement présentés sans explication :

Et j'aimerais comprendre pourquoi [la France a des résultats négatifs]. J'aimerais comprendre ce qu'on fait si mal, mais vraiment hein, donc euh ça interpelle forcément parce qu'on met beaucoup d'énergie dans notre métier, on aimerait le faire bien, et puis on se dit mais pourquoi ça pêche autant ? (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Il n'y a pas une utilisation constructive des résultats

Les enseignants font ressortir un manque d'informations pratiques qui pourraient leur être utiles pour améliorer leur enseignement. Ils se réfèrent ainsi à des indications, une explication sur les pratiques pédagogiques employées dans les pays obtenant un meilleur classement à PISA. Ils pourraient ainsi voir un intérêt à PISA :

Moi ce que alors, ce que j'aimerais le plus ça serait une formation sur les pratiques à l'étranger. Parce que justement par rapport aux tests PISA, on nous dit toujours « Les pays nordiques enfin la Norvège euh » les Suédois sont les premiers non ? [...].

Oui alors ce qui serait bien ce serait une de... des présentations ou... de ce qui se passe dans d'autres pays. Pour nous élargir le regard, pour, pour qu'on puisse s'ouvrir à d'autres choses puisqu'y'a des choses qui marchent mieux que chez nous avec plein de vidéos où on voit des élèves, puisqu'on est pas performants et ben... on demande qu'à s'améliorer mais qu'on nous montre comment, qu'on... nous... quelqu'un analyse, ils te disent « Bah eux ils font ça, ils font ça, ils font ça », voire faire venir des profs de là-bas [...] qu'on puisse s'ouvrir euh à d'autres pédagogies et d'autres pays. C'est ça qui m'intéresserait le... le plus. (F12_Cathy_48ans_24_CE1/2_N).

Positifs sur PISA

3 enseignants émettent aussi des perceptions positives. Sophie et Françoise le voient comme un moyen de réflexion sur notre système éducatif, mais ils restent aussi critiques :

Bon les enquêtes PISA, je t'ai pas beaucoup parlé de ça, je pense que c'est utile pour remettre en question notre système éducatif (F07_Sophie_47ans_10_CP/CE1_REP+2).

Eh bien, je trouve que ça nous remet un peu les pendules à l'heure que ben, se rendre compte que le système français n'est pas performant, ou le plus performant du monde et bien ça nous remet les pendules à l'heure, sauf que les réponses qu'on donne ne sont pas forcément... les choses que l'on met en place ne sont pas forcément les bonnes. (F21_Francoise_57ans_30_CM1/2_REP+_MF).

De même, pour Christophe, qui dans un même temps, trouve que ces enquêtes prouvent les incohérences entre les réformes et leurs impacts :

Je trouve que les enquêtes comme ça révèlent finalement toute l'incohérence que j'ai évoquée. Je veux dire, à la fois en soi au niveau des pratiques, mais c'est pas que ça c'est aussi par rapport aux orientations qui sont données au niveau du Ministère. (F09_Christophe_44ans_20_CM1/2_RPI).

c) Les perceptions sur le lien entre PISA et le ministère

4 enseignants présentent leurs perceptions sur le lien entre les réformes et les résultats à PISA.

Audrey signale une place grandissante de PISA dans les discours du ministère :

Je trouve que ça a pris de la place dans le discours des ministres d'éducation nationale et dans le discours sociétal en en général donc voilà, qu'on est pas bien classés dans PISA et que donc il faut remonter ci, il faut remonter ça, voilà. (F29_Audrey_41ans_16_CE1_REP).

Sandra dénonce l'absurdité des conseils élémentaires qui suivent les annonces PISA, à l'image des dictées largement pratiquées par le corps enseignant :

Tous les commentateurs pseudo-spécialistes disent « faudrait faire ça par exemple, faudrait faire du calcul mental », comme si nous n'en faisons pas, « oui faudrait faire plus de dictées », comme si on en faisait pas tous les jours. Enfin voilà c'est le truc qui... enfin on nous dit à chaque fois qu'on nous prend pour euh... pour des imbéciles quoi. Et euh, mais vraiment [rires]. Ah par contre c'est vrai que, euh... ça fait pas très longtemps

que j'enseigne, mais en 11 ans, euh enfin moi aussi je note une grosse différence de niveau. (F11_Sandra_42ans_6_CE1/2_N_B_All).

Tandis que Caroline et Karine accusent le lien entre les réformes qui se succèdent suite à chaque évaluation, pointant à chaque réforme un thème différent et une pression supplémentaire :

Puis chaque année qu'il y a une nouvelle enquête, on a l'impression que, l'année dernière je sais pas il y a eu une grosse enquête sur les sciences et donc cette année il faut mettre le paquet sur les sciences et l'année d'avant on était mauvais en mathématiques et il fallait mettre le paquet sur les mathématiques, dans 2 ans, on va faire un truc plus culturel, on va se rendre compte que la culture c'est la catastrophe et voilà ! C'est un peu le ressenti qu'on a nous de ces enquêtes-là, c'est que chaque année où il y en a une autre qui sort, nous l'année d'après, on doit mettre le paquet là- dessus. Et jusqu'à ce qu'il y en a une autre qui sort. [...] Ils nous disent juste « il faut faire plus de sciences, il faut nous faire remonter tous vos projets sciences ». Donc, non ce n'est pas des moyens C'est plus mettre le paquet et débrouillez-vous dans vos classes. [...] Non, c'est dommage, des moyens humains, financiers, ce serait parfait ! Mais c'est pas tout à fait ça. (F10_Caroline_36ans_10_CP/CE1).

3. UNE COMPARAISON AVEC L'ÉCOLE EUROPÉENNE

Strasbourg admet la spécificité d'avoir en son sein une des treize « Écoles européennes » d'Europe. Nous avons interviewé une enseignante dans cette école difficile d'accès.

3.1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE SÉVERINE ET DE L'ÉCOLE EUROPÉENNE

Séverine enseigne depuis 15 ans dont 3 ans à l'École européenne. Ce poste est dit « à profil », c'est-à-dire que ces postes ne rentrent pas dans le mouvement intra-départemental des postes vacants. La nomination s'effectue suite à un appel à candidature, et d'un entretien par une commission spécifique. Séverine a débuté avec un poste d'ECEC c'est-à-dire qu'elle enseignait la morale et elle était en charge du soutien des élèves en difficulté de la maternelle à la fin de l'élémentaire. Elle enseigne actuellement dans une classe de CP uniquement en langue allemande.

La description de Séverine, de l'École européenne se réfère à sa catégorisation : une EPLE de catégorie 2, c'est-à-dire sous l'égide de l'éducation nationale, qui regroupe des classes de la maternelle jusqu'à la terminale. Séverine appuie surtout sur la différence avec les écoles classiques du système public : « *le fonctionnement administratif est... est différent* » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 16) et par rapport au programme « *les programmes sont définis par le Luxembourg dans un texte très particulier qui est donc en rapport avec les écoles européennes.* » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 37)⁴⁷. Elle précise aussi le monde d'inspection :

Catégorie 2 tout simplement parce qu'on reste sous l'égide de l'Éducation Nationale alors que les écoles de catégorie 1, même si elles sont à l'étranger, elles restent quand même sous l'égide du Luxembourg. Et donc les inspecteurs qui viennent nous inspecter nous à l'École Européenne sont les inspecteurs de l'Éducation Nationale et dans les catégories 1 ce sont les inspecteurs du Luxembourg qui viennent. Les programmes sont par contre ceux du Luxembourg, ce ne sont pas ceux de l'Éducation Nationale. Nous avons nos propres programmes. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 16-19).

L'École européenne de Strasbourg a un caractère unique en France pour Séverine « *le seul établissement pour le moment en France qui bénéficie de cette appellation. A Courbevoie, il y aura une nouvelle ouverture euh... d'établissement pour septembre, et il est question que Lille ouvre aussi un établissement.* » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 30-31).

La nomination des classes qu'elle emploie, est aussi spécifique aux Ecoles européennes. Les niveaux de maternelle sont appelés M1, M2 et M3 puis en élémentaire, de P1 pour le CP à P5 pour le CM2.

Une autre spécificité de l'école est au niveau des manuels scolaires. Il y a une harmonisation des manuels et des cahiers d'exercices dans l'ensemble des Ecoles européennes et ceci quelle que soit la langue. Il est inclus aussi un manuel du maître qui fournit un outil « clé en main » :

Et d'ailleurs on a dans toutes les écoles européennes deux outils qui sont le cahier de mathématiques étoile et le cahier de mathématiques soleil, donc étoile pour numération et calcul et soleil pour tout ce qui est grandeur nature et géométrie. Vous remarquerez qu'il n'y a pas de consignes, il y a uniquement le grand titre en haut et en bas la compétence qui est en langue 1. Et donc tous ces outils-là, ces deux cahiers, sont utilisés universellement dans toutes les écoles européennes catégorie 1 et catégorie 2 et

⁴⁷ L'ensemble des programmes sont disponibles sur le site web du (Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes, 2020)

spécifiques à chaque section linguistique. Donc les collègues grecs du Luxembourg vont avoir la même chose mais en grec. Et par contre, nous avons en tant que professeur le livre du maître. Et le livre du maître est très, très bien fait parce qu'en fait c'est un outil qui nous permet de travailler clé en main avec les deux cahiers et il est bien spécifié qu'on doit faire une introduction avant de faire une page du cahier, et les données qui sont à lire sont très claires, utiliser un maximum d'objets qu'on trouve dans le quotidien de l'enfant pour pouvoir entrer dans la notion de mathématique. Ça renforce la langue 1, puisque pour donner un exemple, les nombres cardinaux ce sont des enfants qui font la course, donc le 1er, le 2ème, le 3ème, c'est mathématique mais c'est aussi de la langue 1. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 52-53).

3.2 LE RESPECT DES 7 PRINCIPES LIE A LA PERSONNALITE ET A L'ECOLE.

a) Les 7 principes de l'OCDE validés

Le tableau de correspondance entre les pratiques évoquées par Séverine et les 7 principes de l'OCDE montre une application de l'ensemble des 7 principes, ce qui est le premier et le seul cas parmi l'ensemble des entretiens retenus.

Prénom*	Nom de l'entretien	principe 1 élève au centre	principe 2 social, coopération	principe 3 emotions, motivations	principe 4, péda diff.	principe 5, exigences et bien-être	principe 6 eval. Formatives /réussites	principe 7, connexions hor.	somme des lignes
Severinne	F30_Severine_40ans_15_CP_EE	1	1	1	1	1	1	1	7

Nous avons défini un Groupe 6 correspondant aux entretiens répondant à 6 des principes de l'OCDE, correspondant ainsi au groupe avec le plus de principes validés. Séverine constitue ainsi un Groupe 7, dont elle est l'unique représentante et le point marquant est le nombre de réponses se référant aux principes pédagogiques de l'OCDE en comparaison avec le nombre de réponses moyennes pour le groupe 6.

	F30-Severine	moyenne (Groupe 6)
1.1 elv au centre, actif	20	3
1.2 app. social, cooperation	16	4
1.3 emotions et motivations	2	2
1.4 peda diff. personnalisée	11	3
1.5 exigeant et bien-etre	7	3
1.6 evaluation formative	7	1
1.7 connexion horiz et parents	6	1
TOTAL	69	17

Séverine admet 69 segments sélectionnés évoquant les principes de l'OCDE contre une moyenne de 17 pour le groupe 6.

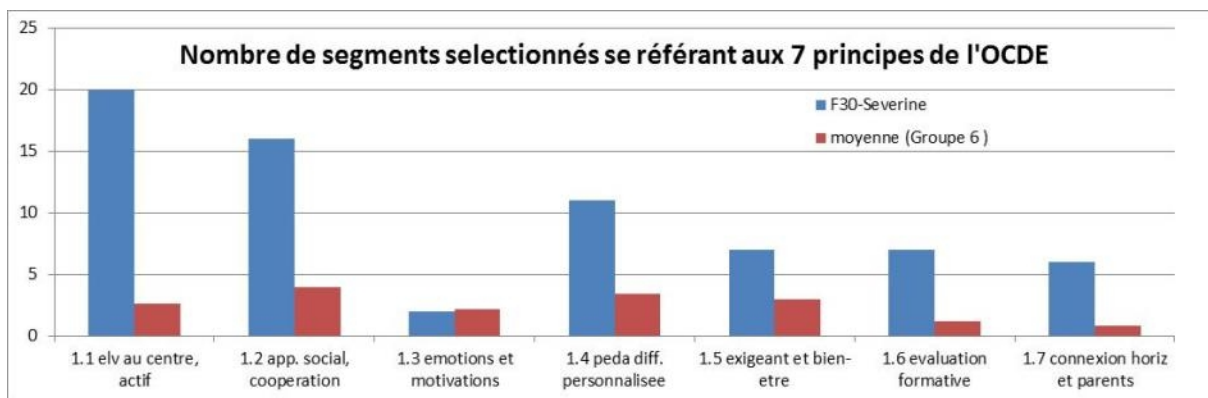


Figure 69 Le nombre de segments sélectionnés dans les entretiens se référant aux 7 principes de l'OCDE pour le cas de Séverine et en moyenne du groupe 6

Elle admet une majorité de réponses pour le principe 1 : placer l'élève au centre et le principe 2 : favoriser un apprentissage social. A l'exception du principe 3, elle surpasse la moyenne de l'ensemble des réponses du groupe 6.

Nous pouvons donc en conclure que dans notre échantillonnage, Séverine est l'enseignante qui représente le mieux les 7 principes de l'OCDE. Nous allons étudier ses réponses en détail afin d'analyser la différence avec les autres enseignants.

b) L'illustration des principes chez Séverine

Le principe 1 : Les apprenants au centre

La pédagogie de projet est le centre de la pédagogie de Séverine comme elle le précise formellement « Ouais, mon grand thème c'est la pédagogie de projet. » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 21).

Elle explique son choix de la pédagogie de projet, par le sens que cela donne aux apprentissages et le caractère interdisciplinaire de cette pédagogie :

J'étais persuadée que la pédagogie de projet était quelque chose qui était hautement important parce que pour moi c'est la pédagogie qui donne le plus de sens aux apprentissages aujourd'hui, enfin je veux dire c'est indéniable, puisqu'on est interdisciplinaire, on est transdisciplinaire (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 10).

Elle l'utilise en littérature afin de faire des parallèles entre les langues française et allemande, en sciences (élevage de papillons, de souris, ou de poussins), et à travers des projets qui se font sur l'ensemble de l'école et issus principalement de la culture anglo-saxonne comme le jour du livre « Book Day » ou la célébration des 100 premiers jours de classe.

Ces projets interclasses permettent aux enfants de travailler tous ensemble de la maternelle jusqu'au CM2, de développer ainsi la coopération et le travail d'équipe, d'être actifs et d'avoir aussi un côté ludique à l'enseignement :

Toute la section germanophone, donc de la maternelle jusqu'au CM2, on a monté un grand jeu de l'oie littéraire, donc on s'est retrouvés avec 6 classes, on a mélangé tous les âges et durant deux après-midi, les enfants ont eu des énigmes, des activités en rapport avec les livres qui ont été lus dans les classes germanophones pour le Book Day, ils ont eu des épreuves à résoudre en équipe (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 21).

Elle est influencée aussi par la pédagogie Montessori et la pédagogie Freinet. Elle prend et elle adapte ce qui lui semble intéressant à sa classe. Elle a ainsi du matériel Montessori car la manipulation est pour elle, essentielle dans une classe où les enfants ne maîtrisent pas tous la langue allemande, ou française :

En plus de toute manière, elle, je ne peux pas l'aider puisque je ne peux pas traduire en bulgare, je ne maîtrise pas le bulgare, et donc forcément les mathématiques c'est très porteur de sens puisqu'on doit travailler avec des quantités, donc forcément les quantités elles sont montrées donc oui, la manipulation est fondamentale dans nos enseignements (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 52).

Elle s'inspire aussi de la pédagogie Freinet, pour réaliser des tableaux pour le travail en autonomie. Comme pour les ceintures Freinet, cela permet aux enfants de s'entraider en demandant aux enfants plus avancés de l'aide. Elle commente que « *c'est des moments que moi je, j'adore parce que on fait de la métacognition, mais entre enfants.* » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 71).

Elle décrit que la pédagogie Freinet et pédagogie institutionnelle a même été un élément déclencheur dans sa pédagogie :

C'est clairement la pédagogie institutionnelle de Freinet qui a été pour moi un... ça, c'est... à partir du moment où j'ai compris la manière dont ça fonctionnait, j'étais à la fac, j'avais euh... une dame qui était directrice de l'école Freinet à la ville L (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 64).

Nous découvrons que l'Ecole européenne promeut fortement aussi ce principe de projet ou de pédagogie active.

La pédagogie de projet est « *quelque chose qui intrinsèquement est demandé* » à l'Ecole européenne (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 48). Séverine précise que si ce n'est pas demandé directement dans une fiche de poste, elle avait mis ce point en avant lors de son entretien :

C'est quelque chose que j'ai mis en avant parce que je le savais, que c'était quelque chose qui était demandé. Il suffit de lire effectivement les principes fondamentaux qui, qui régissent l'esprit européen, qui règne dans, dans notre école, donc forcément ça me paraissait logique que... que c'était intrinsèque à la chose, et je ne me suis pas trompée puisque effectivement c'est comme ça que ça fonctionne. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 48-49).

La pédagogie Montessori est valorisée dans l'école où une collègue est éducatrice Montessori et propose des formations internes à cette pédagogie :

Alors elle était avant dans des écoles Montessori, elle a une formation de montessorienne et elle a eu un poste ici à l'Ecole européenne, un poste d'ECEC, elle a un poste de soutien de la section francophone. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 55).

Le principe 2 : La nature sociale de l'apprentissage

L'entraide entre les élèves est de mise avec son adaptation des fichiers autocorrectifs de la pédagogie institutionnelle :

Plus on avance dans l'année, plus ça fonctionne tout seul, et du coup ça favorise aussi l'entraide parce qu'un enfant qui est arrivé à la page 44 alors qu'il a pas le droit d'aller plus loin alors que l'autre n'est que à la page 27, moi je fais "coucou, au secours y a quelqu'un qui a besoin d'aide", et automatiquement voilà, et là maintenant j'ai même plus besoin de dire aux enfants "y a quelqu'un qui a besoin d'aide", y en a qui y pensent de par eux-mêmes. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 71).

La gestion démocratique est un point très important pour Séverine, elle avait participé dans sa classe, avant l'Ecole européenne, au concours du parlement des enfants afin de proposer la journée de l'Europe, obligatoire dans toutes les écoles (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 62). Ce point a sans doute influencé fortement sa nomination à ce poste.

Généralement, elle affirme que l'entraide et la coopération sont des valeurs européennes. Séverine ainsi que les enseignants de l'Ecole européenne soutiennent donc ces valeurs en développant des situations pédagogiques qui les provoquent :

Ça facilite le travail d'entraide, voilà, donc ça ce sont des valeurs qui sont importantes pour l'Ecole européenne puisque ça rentre dans l'esprit européen : la solidarité, l'entraide, l'acceptation de l'autre et des autres cultures. Donc si on veut aller dans ce sens-là, il faut forcément que nous, professeurs, on provoque des moments durant lesquels ce genre de choses est possible (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 21).

Au sein de l'Ecole européenne, il existe un conseil des enfants. Dans chaque classe, ce conseil est relayé par un conseil de classe. Le principe est aussi très similaire aux conseils de pédagogie Freinet et pédagogie institutionnelle, puisqu'ils utilisent des propositions, des compliments ou des critiques :

Par contre, nous avons un conseil des enfants. Donc dans chaque classe, et ça commence dès le CP, pas en maternelle mais dès le CP, en P1, nous avons deux élèves délégués et la directrice adjointe maternelle primaire, nous communique régulièrement une date, et puis donc elle... elle... se retrouve avec ces élèves délégués dans une salle et chaque élève délégué doit venir avec des idées, des propositions, des compliments ou des critiques qui émanent effectivement de leur classe. Ce qui veut dire que forcément nous les collègues avant, en amont, ont dû tenir effectivement un conseil de classe. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 62).

Le principe 3 : Les piliers de l'apprentissage : émotions et motivations

Séverine est consciente de l'impact des émotions sur les apprentissages à travers ses lectures sur les neurosciences, elle les décrit comme un point essentiel dans l'apprentissage. Elle dégage de plus que parler une autre langue admet un « côté émotionnel » fort :

Et, plus spécifiquement j'ai également lu beaucoup d'ouvrages sur qu'est-ce qui se passe au niveau neurologique dans l'apprentissage des langues étrangères. Ça m'a permis de comprendre beaucoup de choses, ben de mon enfance tout simplement, sur pourquoi il y avait un moment donné une langue qui dominait plutôt que l'autre, le côté affectif qui

est très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère, etc. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 8).

Quant à la motivation, le cas des journées à thème présentes au sein de l'école sont assez emblématiques de cette recherche de motivation. En effet, l'apprentissage à travers le jeu et en équipe est primordial dans ces journées.

Le principe 4 : La reconnaissance des différences individuelles et le principe 6 : Des situations de réussite et une évaluation formative.

L'autonomie est un de ses leitmotivs « *Cette année les, enfin les trois dernières années surtout, euh..., le grand mot d'ordre c'est autonomie et auto-évaluation* » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 67). Elle explique enseigner 50% du temps de manière plus frontale et 50% du temps, les élèves travaillent en autonomie :

Voilà. Et donc, y a des moments euh... de travail frontal, c'est-à-dire que chaque enfant doit effectivement faire le même exercice en même temps puisque c'est ce qui est demandé notamment pour le cahier de mathématiques, en allemand je fais la même chose quand il y a des phases de lecture ou quand on a des phases de travail sur fiches qui sont en rapport avec euh..., la leçon du jour, donc voilà, tout le monde doit forcément faire le même travail en même temps. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 67).

Pour la partie en autonomie, elle s'est inspirée des ceintures de pédagogie institutionnelle en les réhabilitant aux cahiers d'exercices définis par l'école. L'avancée par numéro de page et par série de livres permet aux élèves de visualiser les avancées de chacun, de demander de l'aide à leurs camarades si besoin, et surtout de travailler à son rythme propre. A certaines pages, il y a une obligation de venir la voir, pour faire le bilan de l'avancée. Il y a aussi des pages où il est nécessaire de s'arrêter et d'attendre que le cours ait lieu :

Chaque tableau est en rapport avec un cahier de travail [...] je me suis dit le reste des cahiers d'exercices qui sont utilisés par mes élèves, une fois que les consignes sont claires, y a même des consignes qui ne sont pas écrites parce qu'à partir du moment où on observe l'exercice, l'enfant est normalement en capacité de comprendre lui-même le travail qui est demandé, donc c'est déjà une première forme d'autonomie. Euh..., pour certains élèves, pour être sûre qu'ils aient bien compris le travail je leur demande de la formuler, la consigne, et une fois que c'est fait ils travaillent chacun à leur rythme dans les cahiers (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 67).

Elle s'inspire aussi des plans de travail de pédagogie institutionnelle avec des travaux obligatoires et des pictogrammes pour choisir leur propre organisation. Elle décrit ainsi minutieusement son organisation. Si cela lui demande beaucoup de travail de préparation, elle apprécie ses plans de travail qui permettent une véritable différenciation et un apprentissage de l'autonomie :

Une fois que le travail obligatoire était fait, ils regardent les pictogrammes au tableau et les aides visuelles que je leur laisse, pour s'organiser. Alors parfois il y a un ordre qui est imposé : par exemple en ce moment il y a un cahier qui doit absolument être fini pour les vacances, c'est le cahier d'écriture des chiffres. Y en a qui ont fini depuis longtemps, y en a qui ont toujours 5 pages à faire. C'est pour ça que là par exemple sur ce tableau-là, j'ai une partie des noms qui ont été barrés avec une mention PND derrière, ça veut dire eux

ont terminé. Donc forcément ils vont travailler dans l'autre cahier qu'il leur reste. Sauf que dans l'autre cahier, pareil, la maîtresse a dit parce que les compétences sont avancées jusqu'à la page 52, on peut pas aller plus loin. Donc je me retrouve avec mes petits champions de mathématiques qui eux, ben sont là, alors c'est bien beau d'aider les autres mais à un moment donné faut quand même euh..., faire un petit peu quelque chose pour soi, et donc du coup, encore quelque chose qui demande beaucoup de temps et d'organisation, ben j'ai forcément beaucoup de travaux en avance [...], ça va être des tâches plus complexes. Ca va être des exercices qui ne sont pas obligatoires et qui ne sont vraiment donnés qu'en appoint pour ces élèves qui sont en attente de nouveaux travaux parce que ceux qui leur seront demandés même en autonomie seront déjà faits. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 75).

Dans des moments complètement libres, où je leur dis "bon bah voilà, maintenant vous avez le droit de travailler de manière complètement libre dans n'importe quel cahier, mais par contre pensez au fait que vous devez faire un travail en langue 1 et en mathématiques. L'ordre et le cahier que vous utilisez m'est égal, mais toujours avec indication que, du temps quoi." Je travaille sans sabliers, hein, c'est simplement sur indication de l'horloge, la grande et la petite, pour qu'ils sachent exactement jusqu'à quelle heure, en fait, j'ai le temps de faire ci et ça, et euh... (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 102).

Elle a repris avec cette adaptation des ceintures, celui des fichiers autocorrectifs de la pédagogie institutionnelle. Ce ne sont pas des couleurs mais le numéro de la page des cahiers fournis à toutes les Ecoles européennes qui indiquent la progression des élèves :

Donc c'est de la réelle auto-évaluation. Et plus on avance dans l'année, plus ça fonctionne tout seul, et du coup ça favorise aussi l'entraide parce qu'un enfant qui est arrivé à la page 44 alors qu'il a pas le droit d'aller plus loin alors que l'autre n'est que à la page 27, moi je fais "coucou, au secours y a quelqu'un qui a besoin d'aide", et automatiquement voilà, et là maintenant j'ai même plus besoin de dire aux enfants "y a quelqu'un qui a besoin d'aide", y en a qui y pensent de par eux-mêmes. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 71).

Ce système lui permet d'évaluer informellement le niveau des élèves, et les difficultés rencontrées « Moi, visuellement, ça me permet de voir qui évolue, dans quel cas il est, à quelle vitesse. » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 102), quant aux élèves, ils s'autocorrigent.

Au sein même de l'école, la différenciation passe aussi par un système de décloisonnement :

On travaillait beaucoup en décloisonnement dans l'école, c'est-à-dire que le mercredi matin, on avait mis en place par niveau, CE2-CM1, CM1-CM2 euh... une tâche sur laquelle chacun travaillait mais on avait fait des groupes de niveau donc il y avait des CE2 qui travaillaient avec des CM1, ou avec des CM2, etc... (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 14).

Le principe 5 : L'exigence et le respect du bien-être des apprenants

La bienveillance est une valeur fondamentale de sa pédagogie, « *forcément le mot d'ordre c'est le mot bienveillance, ça, c'est, ça paraît logique* » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 59). Elle le justifie, d'autant plus, par la situation exceptionnelle de l'École européenne qui est habituée à recevoir des enfants au parcours scolaire mouvementé, changeant fréquemment d'école en école européenne. Il est donc important de leur apporter cette sécurité à travers la bienveillance de l'enseignant.

De plus, une formation en communication non violente a eu lieu dans l'école, et a permis aux enseignants d'adopter ou de travailler une communication commune (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 57). Elle témoigne, que bien que ce ne soit pas explicite, elle sent que cette bienveillance est un accord tacite entre les enseignants de l'École européenne :

J'ai l'impression que de ce point de vue-là effectivement on, on a une espèce de fonctionnement tacite qui est clair entre nous, qui est clairement, là, de la bienveillance, faire en sorte que l'élève se sente le mieux possible dans sa classe. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 58-59).

Le principe 7 : Les connexions horizontales

A l'École européenne, les connexions sont plurielles et se réalisent sur 3 niveaux. Il existe de nombreux projets pour se connecter entre élèves de l'école, d'autres pour découvrir le monde en dehors de l'école et la nature environnante et enfin des projets et des temps spécifiques pour appréhender l'Europe, comme c'est le cas des heures européennes :

Quelque chose de particulier de nouveau dans l'école européenne, à chaque niveau, on a... un projet intersection qui est prédéfini. En P1 on va 4 fois à la ferme de la Buissière pour faire des sorties sur le thème de la nature et des 4 saisons, l'évolution de la nature au fil des 4 saisons. En P2 c'est une semaine de cirque, en P3 c'est une semaine d'escalade, en P4 c'est du kayak et en P5 c'est une classe transplantée, une classe verte, un voyage de classe pendant 4 jours (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 66).

c) Son identité professionnelle : une culture et des expériences passées avec les enfants

Séverine vient d'une famille d'enseignants sur 4 générations. « *je suis tombée dedans toute petite parce que le grand-père était instit et l'arrière-grand-mère était instit aussi, donc je suis la 4ème génération dans la famille.* » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 7).

Avant d'enseigner, elle a été animatrice scientifique, elle a travaillé dans des centres de vacances, des classes vertes. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 7).

Elle possède donc une culture familiale et des expériences passées dans le milieu de l'éducation avant d'être dans l'enseignement.

Travailler dans une école du type de l'École européenne correspond à une de ses idées avant même d'avoir été enseignante. Elle a été pensée dès son expérience en classe verte où elle s'occupait déjà des classes germanophones et où elle avait découvert ce type d'école. L'École européenne semble donc comme un aboutissement d'un projet sur très long terme pour Séverine :

Et en plus on accueillait déjà des écoles étrangères du fait de ma spécificité bilingue, je m'occupais des classes qui étaient germaniques, justement, germanophones, et notamment de l'Ecole européenne du Luxembourg. Donc j'ai déjà eu écho à ce moment-là qu'il y avait des écoles européennes qui existaient. Et dans le coin de ma tête, je l'ai toujours gardé ça, je me suis dit « un jour j'aimerais bien pouvoir enseigner dans ce type d'école là, parce que le fonctionnement me plaisait, il y avait le côté culturel et multiculturel en fait qui était très important pour moi. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 7).

Son rôle est double : la transmission de savoir mais aussi de développer les compétences sociales. Elle se rapproche donc dans sa conception de la pensée de l'OCDE :

J'ai un rôle de transmission de savoir, ça c'est indéniable, mais euh..., il n'y a pas que du savoir littéraire, mathématique, scientifique. Je pense qu'aujourd'hui, d'autant plus dans la société dans laquelle les enfants évoluent euh... Nous avons un devoir en tant que professeur de développer des compétences sociales. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 95).

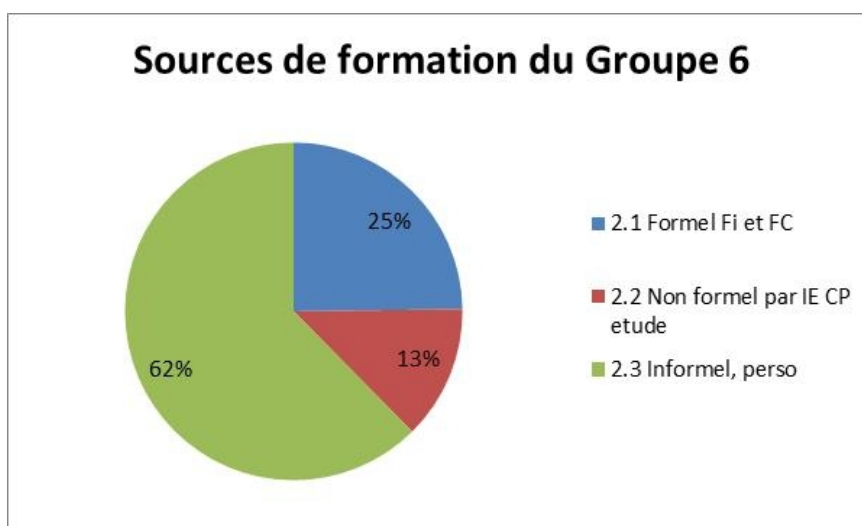
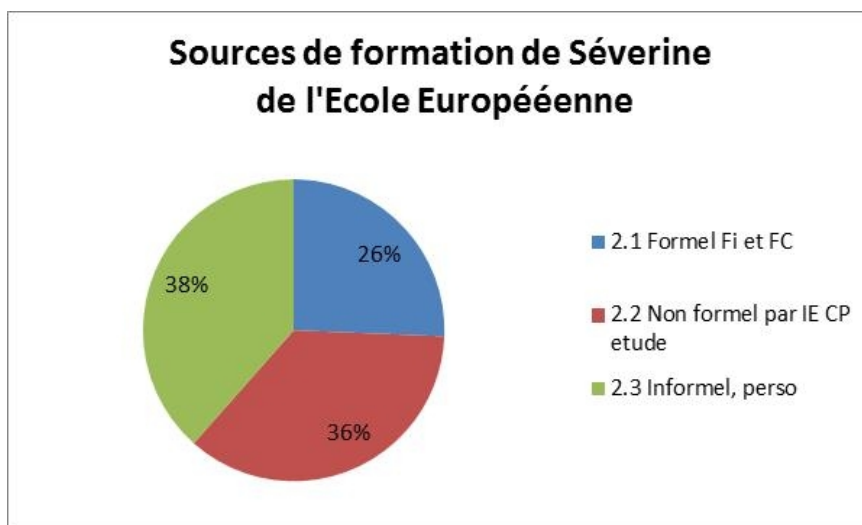
Elle a une conception de la tradition pédagogique qui se réfère au système de punition et de récompense, et en même temps, elle voit que la période est en plein changement, notamment par l'émergence de la communication non-violente, qui est maintenant de plus en plus connue par les enseignants :

Y a une chose que j'ai remarqué, et encore je pense qu'on s'en détache de plus en plus puisqu'il y a l'émergence de cette fameuse communication non-violente, c'est qu'il y a quand même beaucoup de classes et d'écoles qui fonctionnent avec un système de punition, de récompense. Ca je pense que effectivement, c'est peut-être, mais c'est vraiment purement subjectif, c'est une remarque purement personnelle, et je ne sais pas si c'est réellement fondé ce que je dis, mais c'est peut-être une observation que je peux faire. [...] En tout cas des personnes avec lesquelles j'en ai parlé, c'est, ce, c'est, déjà c'est un concept qui leur est au moins connu, dont ils ont déjà entendu parler, après la mise en place dans la vie quotidienne, scolaire... c'est une autre paire de manche (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 91-93).

3.3 L' INFLUENCE DES FORMATIONS AU SEIN DE L'ECOLE, ET L'INFLUENCE ALLEMANDE

a) L'influence des formations

Au niveau des formations, il est intéressant de noter les différences entre les sources de formation du groupe 6 et de Séverine en termes de pourcentage ou en valeur absolue. Séverine admet une répartition des sources de formation plus équitable que les autres enseignants de la cohorte. Sur les 3 types de formations formelles (26%), non formelles (36%) et informelles (38%) se répartissent plus ou autour d'1/3 à savoir de 26 à 38%, tandis que pour le groupe 6 : formations formelles (25%), non formelles (13%) et informelles (62%) présentent des inégalités fortes dans les sources, de 13% à 62%. En absolu, la formation informelle est dans la même gamme pour Séverine et pour la moyenne des enseignants du groupe 6 avec 15 segments évoqués pour chacun. La différence se porte au niveau des formations formelles et non formelles où Séverine a 2 à 4 fois plus de formations que le groupe 6.



	F30-Severine	moyenne (Groupe 6)
2.1 Formel Fi et FC	10	6
2.2 Non formel par IE CP étude	14	3
2.3 Informel, perso	15	15
TOTAL	39	23

Concrètement, les différences s'appuient sur plusieurs aspects. Au niveau des formations continues, elles sont demandées et correspondent exactement aux besoins de l'enseignant :

Je trouve moi des animations qui me plaisent et je m'y inscris et donc j'ai une date limite au niveau du secrétariat pour donner ma demande de formation, elle est acceptée ou pas, elle peut même être payée par l'école, et puis sinon je peux toujours effectivement essayer d'intégrer des formations du plan de formation traditionnel, là, le fait est que, n'appartenant pas à une circonscription donnée (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 57).

Il existe des journées pédagogiques banalisées, les veilles de vacances où la direction de l'école propose des formations en interne selon les intérêts ou les problématiques de l'école. Cette année, elle a ainsi suivi une formation en communication non violente, qui de plus était une formation active où « nous avons, nous -mêmes, pendant une journée, testé, testé la chose. » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 57) et une formation sur les enfants à haut potentiel. La direction utilise un vote se basant sur des propositions pour mettre en place ces formations :

On avait la possibilité de choisir de s'inscrire dans un tableau et de choisir parmi plusieurs propositions, euh, voilà. C'est quelque chose qui est particulier à notre école. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 57).

Il y a aussi des collègues étrangères qui continuent d'avoir accès aux formations dans leur pays d'origine :

Et puis après comme on a des collègues qui viennent de l'étranger, je pense notamment aux collègues allemands qui sont, qui participent à l'échange de proximité, elles, elles ont toujours encore accès à leurs formations en Allemagne, donc elles continuent toujours à accéder à ces formations pédagogiques. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 57).

Pour ce qui est des formations non formelles, le travail en tandem ou en équipe est fortement promu dans l'école européenne. Tous les jeudis soir sont réservés à ce travail d'équipe. Un temps est ainsi dédié à ce travail d'équipe et à la communication au sein de l'équipe. En même temps il correspond à un investissement supplémentaire en termes de réunions :

C'est énorme ! Le jeudi, le premier on a une séance plénière donc qui est l'équivalent du conseil des maîtres dans les autres écoles, le deuxième jeudi on travaille en niveau, donc P1, P2 de notre côté, et P3, P4, P5 du leur, donc ils ont des réunions, on a à chaque fois des coordinateurs et ensuite le troisième on se réunit les collègues par section linguistique. Et le quatrième jeudi est libre. Il n'est pas souvent libre, mais théoriquement il l'est en tout cas. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 24-25).

La continuité dans les pratiques pédagogiques s'effectue tout au long de l'école élémentaire, ce qui simplifie par exemple l'autonomie des élèves, mise en place dès le P1 et maîtrisée en P3 :

C'est là où je me suis rendue compte que si on le commence dès la P1, ça permet à ma collègue de P3 ou de P4 qui elle, est déjà un petit peu plus loin dans le travail en autonomie (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 102).

Finalement, au niveau des formations informelles, les différences sont moindres, elle passe par des lectures, par tâtonnement, ou par des échanges informels, et des réflexions entre collègues, comme pour les autres enseignants de la cohorte.

b) L'influence des pratiques pédagogiques d' autres pays

L'Allemagne a bien évidemment une forte influence du fait de son histoire personnelle et d'être une enseignante bilingue ayant effectué des stages en Allemagne:

J'ai choisi la voie bilingue parce que la spécificité m'intéressait du fait de mon, enfin de mon histoire personnelle, mon père est allemand, ma mère est française, mon père était

prof en Allemagne de mathématiques et d'informatique. Ma mère était prof d'allemand en France, euh... (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 7).

Les stages effectués en France et en Allemagne lors de sa formation à l'IUFM ont participé pleinement à sa réflexion sur l'enseignement :

L'IUFM de la ville A nous a donné la chance de pouvoir faire des stages en observation à l'étranger. Et donc moi je me suis retrouvée chez Frau D, c'était dans la ville allemande E, c'était dans une classe de CP et donc j'ai pu observer les pratiques allemandes pendant une semaine. Et déjà là j'ai observé des fonctionnements différents de ce que j'avais observé dans des autres stages, d'observation et en responsabilité dans des classes en France, voilà. Et donc j'ai pris à droite, à gauche, ce qu'il me plaisait et ce qui me paraissait porter du sens en tout cas. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 8).

Sa réflexion a été encore poussée par son expérience d'enseignante en Allemagne, et en tandem avec une collègue allemande. Le tandem a développé tout particulièrement ses connaissances en pédagogie de projet :

Je suis partie un an en Allemagne, dans la ville H, à l'école I, pour enseigner le français dans cette école qui était une école pilote et qui testait du français intensif. Donc c'était pas du vrai bilingue paritaire comme chez nous en France, comme on l'entend à moitié-moitié, et en plus la particularité là-bas c'est que j'avais mes cours de français que je donnais toute seule, de la première « erste klasse » à la « letzte klasse » et en plus, je me retrouvais dans des heures en tandem, [...] et donc j'ai eu la chance de travailler en tandem avec les collègues de la, donc pareil, du CP jusqu'au CM1 puisqu'en Allemagne (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 9).

La dernière influence vient des collègues étrangers qui effectuent des échanges et viennent par exemple à l'Ecole européenne. « Et puis après comme on a des collègues qui viennent de l'étranger, je pense notamment aux collègues allemands qui sont, qui participent à l'échange de proximité » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 57).

Il est intéressant du fait de la connaissance de Séverine de la culture en France (de l'intérieur) et en Allemagne, qu'elle pointe que l'enseignement en Alsace a un statut particulier en France qui n'est pas celui de la France mais dont elle sent le mélange entre la culture allemande et française :

D'une certaine manière si, parce que déjà il y a une chose, c'est que... le mode de fonctionnement et la manière de travailler, la culture du travail en Alsace n'est pas celle de la France. Ca c'est la première chose. Je suis bien placée pour le savoir puisque ma mère n'est pas alsacienne, mon père n'est pas alsacien non plus, ma mère est vraiment de la France de l'intérieur et mon père donc d'Allemagne. Euh..., ces différences de culture dans le travail, je les ai déjà ressenties dans les discussions que j'ai eues à la maison entre deux parents profs. Voilà. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 90).

Elle donne l'exemple du « système de récompense / punition peut être quelque chose de plus français que allemand ou que européen. » (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 91) et des compétences sociales et transversales plus allemandes par exemple et qui sont aussi plus connues en Alsace :

C'est quelque chose qui est très fortement ancré dans la pédagogie germanique, les collègues allemands en parlent régulièrement, et d'ailleurs dans la manière dont on rédige les bulletins, euh, la première grande partie de nos bulletins de l'école européenne, sont axés uniquement sur les compétences sociales et transversales. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 95).

c) L'influence de PISA

Elle ne ressent pas une influence plus grande de PISA, ou plus de discussion sur PISA en Ecole européenne qu'en école classique, voire même à l'inverse, elle en entendait plus parler à l'IUFM par son professeur d'allemand du fait du choc PISA en Allemagne.

Non, bizarrement non [par rapport aux discussions à propos de PISA à l'Ecole européenne]. Euh..., la période à laquelle on en parlait plus c'était quand je commençais ma carrière, parce que c'était un moment qu'était très important pour moi, c'est mon père, professeur d'allemand qui m'en a parlé. C'était le grand article, le grand sujet du Spiegel, le fameux voilà. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE Pos. 103-107).

Elle admet par contre un avis assez négatif sur les évaluations PISA qui n'ont pas de sens pour elle, en termes de différence entre les pays au niveau du rythme d'apprentissage, de pédagogie et de compétences travaillées :

On ne peut pas évaluer un élève ou un enfant si au moment où on lui demande de montrer ce qu'il a compris, s'il n'est pas dans un âge ou dans la capacité de le faire. Donc pour moi, tout ce qui est PISA, tout ce qui est évaluation, j'ai envie de dire que c'est, c'est, c'est quelque chose, oui c'est des directives qui viennent de plus haut pour avoir des statistiques et puis pour pouvoir comparer des choses qui à mon avis ne sont pas comparables. Le programme en math en allemand et le programme en math en français... En France il est pas le même, on va pas au même rythme, on travaille pas de la même manière. Donc euh, je, je ne vois pas vraiment comment on peut comparer pleins de systèmes éducatifs sur des compétences données alors que les compétences ne sont pas travaillées de la même manière d'un pays à l'autre. Voilà. Je, je pense que du coup, scientifiquement parlant, enfin en tant que, voilà, scientifique de base quand même, j'ai un souci avec ça. C'est biaisé, exactement. On ne peut pas comparer quelque chose qui n'est pas comparable. Voilà. (F30_Severine_40ans_15_CP_EE, Pos. 108).

En conclusion, pour le cas de l'Ecole européenne, il est intéressant de noter qu'il y a une adéquation entre les principes pédagogiques de l'Ecole européenne et l'identité professionnelle de l'enseignante, ce qui permet un plus grand esprit d'équipe et un travail en coopération des enseignants et une « harmonie » pédagogique au sein de l'école.

4. RETOUR SUR LES HYPOTHESES

4.1 HYPOTHESE 1 : L'INFLUENCE INTERNATIONALE DE PRATIQUES PEDAGOGIQUES APPARAÎT DANS LES PRATIQUES DES PROFESSEURS DES ECOLES

L'hypothèse 1 est validée. Sur les 28 enseignants de la cohorte (27 enseignants plus l'enseignante de l'École européenne), 79% appliquent, dans leurs pratiques pédagogiques, plus de la moitié des principes pédagogiques recommandés par l'OCDE et uniquement 21% moins de la moitié, ce qui laisse supputer qu'il y a bien une diffusion de ces idées

	7 principes	6 principes	5 principes	4 principes	3 principes	1 principe	total
nombre d'enseignants appliquant :	1	5	8	8	3	3	28
en pourcentage sur la cohorte	4%	18%	29%	29%	11%	11%	100%
	plus de la moitié des principes				moins de la moitié		
pourcentage d'enseignants appliquant :	79%				21%		100%

Pour les 28 enseignants, Ils utilisent en moyenne 4,3 principes pédagogiques sur les 7 principes.

Les principes les plus présents dans leurs pratiques ou leur discours sont :

- Le point 2 -La nature sociale de l'apprentissage et le point 5 -Etre exigeant et respecter le bien-être des apprenants (ou Tirer tous les élèves vers le haut) qui sont présents pour 89% des entretiens
- Les principes les moins appliqués ou cités sont le point 6 -Privilégier l'évaluation formative et le point 7 -Construire des connexions horizontales qui apparaissent respectivement pour 30% et 19% des entretiens.
-

La mise en relation avec nos variables (sexe, groupe d'âge, ancienneté, type d'école, etc..) ne présente pas de concordance entre le nombre de principes et les variables : groupe d'ancienneté, sexe ou type d'école. Par contre, elle présente une corrélation forte entre l'application de ces principes et la génération des enseignants : « digital natives », « génération X » et les plus de 54 ans, appelés aussi la génération des « baby-boomers ». Le nombre de plus de 54 ans étant de 2, nous ne tirons pas de conclusion pour cette génération.

	Digital natives	Gen X	B. Boomers	Total
1.1 elv au centre, actif	6	10	2	18
1.2 app. social, cooperation	8	15	1	24
1.3 emotions et motivations	8	8	2	18
1.4 peda diff. personnalisee	5	12		17
1.5 exigeant et bien-etre	9	14	2	25
1.6 evaluation formative	3	5		8
1.7 connexion horiz et parents	3	1	1	5
Σ SUM	42	65	8	115
# N = Documents	9 (33.3%)	16 (59.3%)	2 (7.4%)	27 (100.0%)

Tableau 8 Le nombre d'enseignants évoquant des principes selon la variable « génération »

Pour la génération des digital natives, le code « 1.5 exigeant et bien-être » apparaît pour l'ensemble des 9 documents suivi ensuite par les codes « 1.2 apprentissage social, coopération » et « 1.3 émotions et motivations » qui apparaissent dans 8 documents soit 89% des entretiens des digital natives. Nous pouvons conclure que ces principes sont les plus importants aux yeux de cette génération, en pointant en tête le principe « exigeant et bien-être ».

Pour la génération X, le principe le plus important est « 1.2 apprentissage social, coopération » suivi par « 1.5 exigeant et bien-être » par contre le code « 1.3 émotions et motivations » est en pourcentage moins présent dans le groupe de la génération X (8 documents sur 16 soit 50% des entretiens uniquement), nous pouvons peut-être voir un effet de génération sur ce thème qui est d'ailleurs à plusieurs reprises décrits comme à la mode.

Les 3 principes principaux	Pour les digital natives		Pour la génération X	
1	exigeant et bien-être	100%	apprentissage. social, coopération	94%
2	émotions et motivations	89%	exigeant et bien-être	88%
3	apprentissage. social, coopération	89%	pédagogie différenciée	75%

Pour cette hypothèse 1, nous pouvons conclure que les 6 principes pédagogiques de l'OCDE sont intégrés pour 79% de notre cohorte et qu'il existe un effet de génération sur les principes les plus appliqués. Pour les digital natives, les thèmes liés au bien-être et aux émotions apparaissent comme clés dans les discours, ce qui n'est pas le cas de la génération X.

4.2 HYPOTHESE 2 : LES ENSEIGNANTS N'IDENTIFIENT PAS DE LIEN ENTRE LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES QU'ILS UTILISENT, LES REFORMES NATIONALES OU LES RECOMMANDATIONS INTERNATIONALES.

L'hypothèse 2 est validée. Le changement de pratiques pédagogiques n'est pas lié directement aux réformes nationales. Les réponses aux logiques d'actions des enseignants face aux réformes et les représentations des réformes par les enseignants, nous permettent d'affirmer ce point.

En effet, 78% des enseignants témoignent que les réformes sont contradictoires, superficielles voire incohérentes, et seulement 15% qu'elles ont une suite logique qui va dans un sens positif.

	nombre d'enseignants	pourcentage de la cohorte
représentations négatives	21	78%
représentations positives	4	15%
sans avis	2	7%

Selon Coburn (2004) ou Janner-Raimondi & Lescouarch (2013), si les représentations des enseignants sur les réformes sont négatives, c'est à dire que les changements demandés ne correspondent pas à la croyance des enseignants, ils vont adopter des mesures d'évitement : comportement de rejet ou de conformité de façade, ou des mesures d'adaptation des changements donc de transformation selon leur propre conviction.

Les logiques d'actions confortent cette idée car 64% des enseignants, ayant précisé leur logique d'actions, admettent être dans une logique d'évitement ou d'adaptation contre 36% pour un changement dans leurs pratiques.

Logiques d'actions	nombre d'enseignants	pourcentage par rapport aux enseignants qui ont répondu
aucun changement ou d'apparence	16	64%
changement de pratiques	9	36%
total de réponses	25	100%

Nous pouvons nous demander si ce pourcentage de changement plus important que le pourcentage de représentations positives signifie que certains enseignants hésitent à avouer qu'ils ne suivent pas exactement les réformes par rapport à leur devoir de fonctionnaire d'obéissance hiérarchique.

L'absence de lien entre les réformes nationales et les recommandations internationales par les enseignants est aussi validée à travers les réponses sur PISA. 4 enseignants soit 15% des enseignants de la cohorte perçoivent un lien entre les réformes et les résultats à PISA, notamment dans les discours du ministère mais ils le perçoivent comme une pression supplémentaire ajoutant une activité à travailler pour les enseignants, sans que les raisons profondes et les apports de ce nouveau travail soient expliqués. PISA est aussi perçu comme un résultat subi par les enseignants.

De plus, les informations connues par PISA sont sommaires et donnent lieu à des représentations négatives pour 85% des enseignants sur les 20 enseignants ayant parlé de PISA. 15% uniquement ont une représentation positive qui pourrait être source de changement. Sur les 85% restant, les enseignants se sentent critiqués au nom de PISA et ne pensent pas que les résultats soient utilisés de manière constructive par le gouvernement.

4.3 HYPOTHESE 3 : LES IDEES DE NOUVELLES PRATIQUES PEDAGOGIQUES SE TRANSFERENT PRINCIPALEMENT A TRAVERS UN RESEAU LOCAL

L'hypothèse 3 n'est que partiellement validée. Les idées de nouvelles pratiques se développent par un réseau local, notamment lors d'interaction sociale directe avec des pairs, ou d'autres acteurs de l'éducation mais pas uniquement et les réseaux de diffusion ne sont pas que locaux.

Un nombre de sources diverses sont évoquées, non pas de l'ordre de la formation, mais comme source de réflexion, comme un moyen d'engranger une réflexion de manière générale sur ses propres pratiques qui représente la première pierre vers un changement. A travers la catégorie 2, nous les résumons dans la figure ci-dessous.

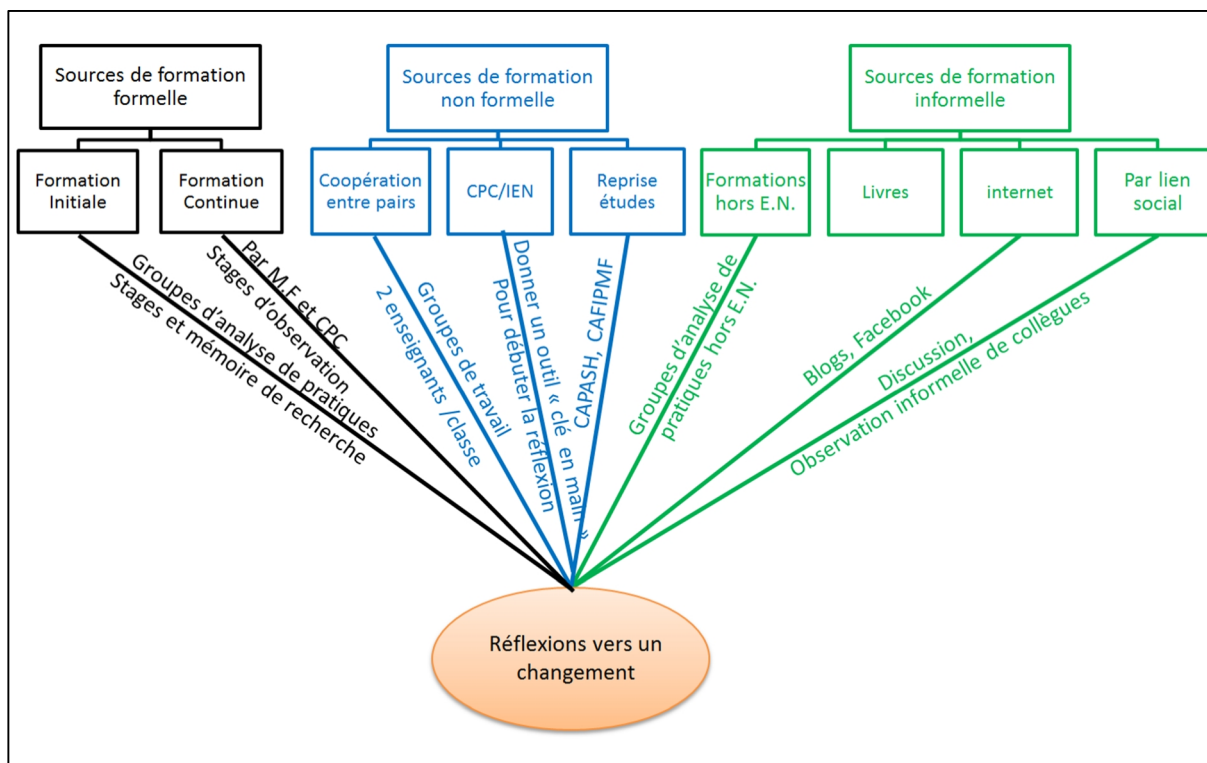


Figure 70 Les sources de formation favorisant une réflexion vers un changement de pratiques pédagogiques

Il apparaît que la réflexion vers un changement de pratiques pédagogiques est présente dans les 3 catégories : formelle, non formelle et informelle et dans chaque catégorie, des démarches impliquant des interactions sociales sont présentes comme :

- les stages d'observation ou en responsabilité ;
- les groupes d'analyse de pratiques de l'Education nationale ou hors Education nationale ;
- la coopération entre les pairs organisée par le MEN.

Les informations sur ces sujets sont largement référencées dans la littérature et ne sont pas nouvelles (Altet et Chartier, 2006; Perrenoud, 2002). Ils apparaissent avec d'autres sources comme les mémoires de recherche, ou la reprise d'étude comme le CAPASH ou le CAFIPMF, qui ne sont pas directement liés à une implication sociale mais qui se retrouvent dans l'objectif de former un praticien réflexif dans l'objectif de professionnalisation du métier d'enseignant (Marcel, 2005; Perrenoud, 2001; Wentzel, 2009). L'apport positif décrit dans la littérature des démarches réflexives,

est ainsi confirmé dans notre recherche mais nous nous intéresserons aux sources qui ne sont pas documentées directement dans le cadre d'une formation professionnalisante.

a) Une influence de réseaux locaux associatifs et de la sphère privée

Pour visualiser, les influences, nous effectuons un tableau bilan entre les influences positives (en bleu) et négatives (en rouge) sur le changement de pratiques.

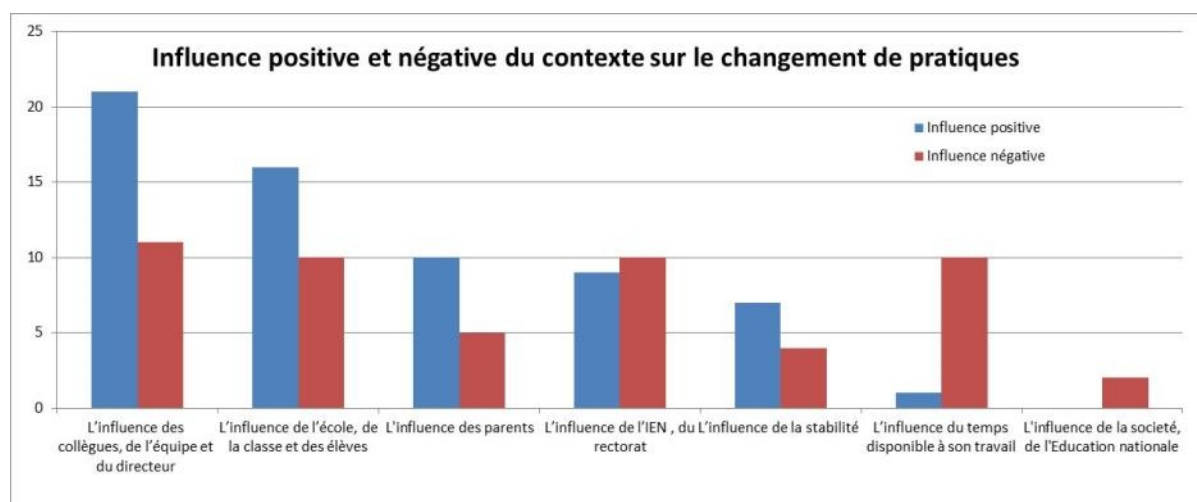


Figure 71 Les influences positives et négatives du contexte sur le changement de pratiques

Le bilan entre les facteurs positifs et négatifs témoigne de 4 éléments globalement positifs :

- les relations professionnelles locales : les collègues, l'équipe et le directeur ;
- l'environnement local : l'école, la classe et les élèves ;
- les relations avec les parents de l'école ;
- et la stabilité dans un poste.

L'influence de la hiérarchie (IEN, rectorat) a un bilan assez neutre. L'influence négative la plus importante est le temps disponible à son travail en dehors des heures de cours, ce qui révèle que les conditions personnelles de vie, situation familiale ou matrimoniale, rentrent en compte dans les obstacles aux changements de pratiques. Les changements de pratiques sont ainsi largement portés en dehors du temps professionnel. La formation et la réflexion sur sa pédagogie sont ainsi censées prendre du temps sur la vie privée.

Nous concluons, dans les facteurs positifs, que le contexte local a un fort impact car les relations professionnelles locales, l'environnement local et la relation avec les parents de l'école sont des influenceurs positifs. Cependant, étudions les moyens de diffusion afin d'appréhender l'origine des sources.

Nous examinons tout particulièrement le cas des liens sociaux. Nous nous attardons sur les liens sociaux et non les interactions sociales. En effet, tous les échanges organisés entre pairs par le MEN, les groupes intercycles ou les groupes de travail entre enseignants pour un projet d'école ne mènent pas à un changement de pratiques. De même, la présence de collègues dans une école ne conduit pas forcément à des échanges. Afin que les échanges avec les collègues aient lieu, la présence d'un lien de confiance représente une composante essentielle. Une affinité idéologique, de conceptions pédagogiques ou une reconnaissance de la valeur en tant qu'enseignant ou expert de l'interlocuteur donnent lieu à un lien social et non seulement à une interaction sociale.

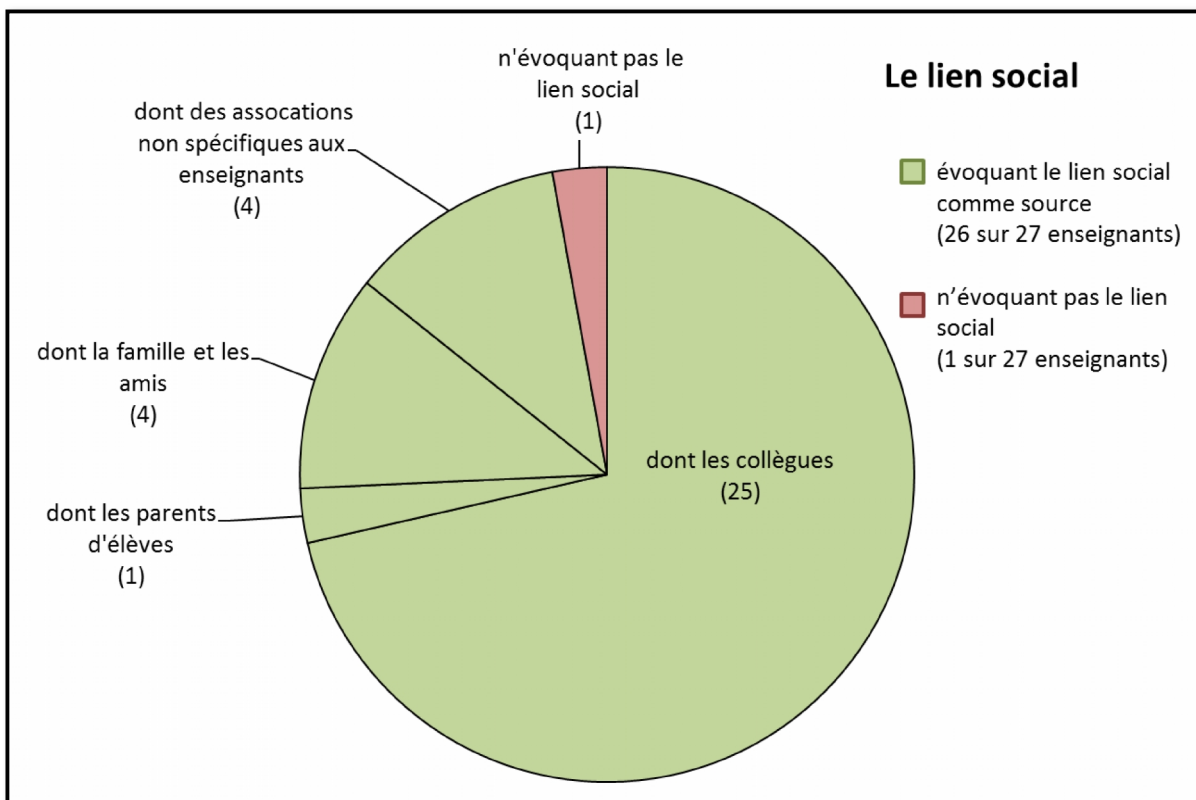


Figure 72 La répartition des sources de formation informelle par lien social, en nombre d'enseignants évoquant le lien social et la source de lien social.

Jérôme et Brigitte exposent parfaitement cette nécessité d'une confiance, de l'écoute de collègues

Je me souviens de ben de discussion avec un... une personne avec je... qui a fait qui faisait de la pédagogie qui est partie à la retraite et juste cette année qui faisait de la pédagogie institutionnelle sur la ville B, qui était pour moi de ce j'ai vu, j'ai visité sa classe 2 fois, etc. c'est un truc euh wouaw, c'était wouaw, c'était quelque chose quoi puis quelqu'un en plus d'humble dans sa manière de faire donc qui est assez étonnant, pas qui est étonnant mais à la différence de certains ensei euh... on a va dire formateurs enfin qui pensent tout croire etc. et que et que lui euh quelqu'un qui... on voit le travail qui faisait, comment ça fonctionnait, comment ça roulait son truc et euh ben ce gars en en (F14_Jerome_44ans_18_CM1/2_REP_E8)

Voilà. C'est euh... Je pense que le côté relationnel est, est primordial en fait quand on présente quelque chose, après il faut laisser la place à l'interaction. Parce que on est allés à pas mal de conférences, en fait, je me rends bien compte en fait que il y avait une conférence au départ, des gens ont posé une question et la réponse était mais complètement à côté. Et là on observe les gens, et ils décrochent tout de suite. Ils n'ont plus confiance. Donc on se dit bon ben voilà, la personne est là, elle veut placer son truc, ok, mais elle est pas, elle nous entend pas, elle est pas près de nos réalités, et du coup cette personne-là décroche mais nous aussi h.ein. (F19_Brigitte_55ans_33_CE1_N_dir).

Sans ce trio d'affinité, de confiance et de non-jugement, les échanges n'ont pas lieu

"Oui donc les collègues, c'est essentiellement des... après ça dépend des écoles, j'étais dans une école pendant 1 an, et c'était pas les échanges avec les collègues qui m'auraient fait évoluer car il n'y en avait pas. (F23_Isabelle_43ans_18_CP_N_B_E23).

Les liens sociaux sont cités à 96% comme sources de changements dont 92% (25 sur 27 enseignants) à travers les pairs et 4% à travers d'autres personnes.

Nous allons diviser notre étude en 2 sous-parties : les liens sociaux avec les collègues et autres acteurs de l'éducation et les liens sociaux de la sphère privée :

- Dans les liens sociaux avec les collègues, les discussions entre collègues qu'elles soient sous la forme d'échanges sont citées à 96% comme source d'information vers un changement, cela passe donc par une simple conversation avec des collègues, à être investi dans une association réservée aux enseignants comme une association d'éducation nouvelle. Un travail partagé sur la base de l'entraide et de la coopération entre collègues est nommé à 15%, l'observation informelle de pratique de pairs comme source d'inspiration représente 11% des réponses des enseignants.
- Dans les liens sociaux de la sphère privée, 15% citent le cadre associatif non spécifique aux enseignants comme les associations sportives, citoyennes ou d'éducation populaire. Les associations non spécifiques aux enseignants promeuvent des compétences qui sont jugées intéressantes pour l'éducation en classe et sont porteuses d'idées de changement. Les associations sportives favorisent par exemple les compétences de coopération, la persévérance, la maîtrise de soi, les associations citoyennes ou d'éducation populaire encouragent les compétences de collaboration, d'ouverture, de respect, de tolérance ou de responsabilité. Ces compétences sont portées par le ministère comme des points de développement. Le manque de repère ou de formation pour les mettre en œuvre pousse, peut-être, les enseignants, à chercher dans des repères extérieurs à l'éducation, ayant plus d'expériences sur ce domaine. 15% évoquent les discussions avec les amis, la famille ou les parents d'élèves. Les non-enseignants, comme les parents d'élèves, de nos jours, ont leurs conceptions pédagogiques voire des méthodes pédagogiques, ce qui signifie que les informations sur l'éducation et de l'enseignement sont largement diffusées à un grand public.

Nous avons donc quatre moyens de diffusion reliés à des liens sociaux que nous décrivons sous la forme de réseaux :

- le réseau des pairs et autres acteurs de l'éducation (effet local) ;
- un réseau privé qui correspond aux amis, à la famille (effet local) ;
- un réseau associatif spécifique aux enseignants. Il s'agit de réseaux car ces associations ne sont pas seules mais portées par un réseau national (effets local et national). Ce sont des associations comme les associations d'éducation nouvelle Freinet-pédagogie institutionnelle, ou Montessori, le CEMEA et l'OCCE qui ne sont pas nouvelles dans le paysage de la formation des enseignants ;
- un réseau associatif non spécifique aux enseignants comme une association d'éducation populaire ou l'association Colibris qui est une association pour une transition écologique et sociétale. Il apparaît ici de nouveaux acteurs qui ont une portée nationale.

L'autre point novateur, mis en avant par notre recherche est l'existence d'un chevauchement du sujet de l'éducation entre la sphère privée et la sphère professionnelle. Le sujet de l'éducation à l'école, sans doute avant réservé aux enseignants, est maintenant rentré dans un domaine public, dans des associations au but plus large que l'enseignement.

Afin de mieux comprendre comment les informations sur l'éducation et l'enseignement se sont diffusées à un grand public, nous étudions un dernier type de réseau : l'utilisation d'internet et plus précisément les réseaux sociaux virtuels.

b) Les réseaux sociaux virtuels comme pierre de réflexion et de formation

D'après les entretiens des enseignants, ils récupèrent des idées pédagogiques par des moyens disponibles à tout public. 74 % se réfèrent à l'utilisation d'internet : l'utilisation aléatoire d'un moteur de recherche comme Google, la visualisation de vidéos sur des sites comme YouTube et pour 33% l'utilisation du réseau social Facebook.

Les sites sur Facebook concernés sont soit pour le public enseignant, soit pour un public large. Dans le cas des pages destinées aux enseignants sur Facebook, il apparaît des groupes porteurs des principes pédagogiques de l'OCDE (bien que nous ne puissions faire un lien direct avec l'OCDE), comme le bien-être à l'école, ou des groupes promouvant des pédagogies alternatives, ou plus généralement sur un niveau scolaire (CP, CM1) ou une difficulté scolaire (les dys).

Facebook, à la différence des blogs pour enseignants, ne permet pas de récupérer des séances ou des outils pour construire son cours mais il est considéré comme un diffuseur d'idées pour suivre, pour « se mettre à jour » sur les dernières méthodes pédagogiques. Il est vu aussi comme une source de formation à travers la possibilité de visualiser des vidéos, des conférences, ce dernier point renvoie à la même utilité que YouTube.

Nous concluons que grâce à l'appartenance à des groupes plutôt que des pages à suivre, le besoin de groupes et d'échanges est comblé par les réseaux sociaux.

La question est de savoir si un effet de groupe d'âge est observé avec l'utilisation d'internet et des réseaux sociaux.

	Digital natives	Gen X	B. Boomers	Total
par internet	41.2%	39.3%	33.3%	39.6%
par des lectures diverses	52.9%	53.6%	66.7%	54.2%
par la télé/la radio	5.9%	7.1%		6.3%
Σ SUM	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
# N = Documents	9 (33.3%)	16 (59.3%)	2 (7.4%)	27 (100.0%)

Tableau 9 L'interrelation entre le groupe d'âge et les sources d'information informelle

Le tableau montre peu de différence entre les digital natives et la génération X en termes de pourcentage qui utilise internet (41.2% vs 39.3%), l'âge ne semble pas avoir un impact, cependant l'utilisation d'internet est différente comme indiqué par le tableau

	Digital natives	Gen X	B. Boomers
des sites/blogs d'enseignants	40.0%	28.6%	50.0%
Facebook	26.7%	19.0%	50.0%
une recherche aléatoire par mots-clés	13.3%	23.8%	
de vidéos/documentaires	6.7%	9.5%	
des sites officiels pour les enseignants (eduscol, IFE...)	6.7%	9.5%	
des sites d'associations pédagogiques	6.7%	9.5%	
des sites/publications de chercheurs			
Σ SUM	100.0%	100.0%	100.0%
# N = Documents	9 (33.3%)	16 (59.3%)	2 (7.4%)

Tableau 10 L'interrelation entre le groupe d'âge et les sources d'information issues d'internet

Dans notre échantillon, il apparaît que la génération X favorise les sites et les blogs d'enseignants et la recherche aléatoire tandis que les digital natives se tournent principalement sur les sites puis sur Facebook. Une étude quantitative serait nécessaire pour généraliser cette conclusion.

4.4 HYPOTHESE 4 : LA FORMATION A CES NOUVELLES PRATIQUES PAR LES PROFESSEURS DES ECOLES A LIEU DE MANIERE INFORMELLE

L'hypothèse 4 est validée. Afin d'établir ce résultat, nous résumons les sources de formation dans les 6 figures ci-dessous. Chacune relie un principe avec les sources nommées dans nos entretiens. Il apparaît que les deux premiers principes sont ceux où les formations sont les plus importantes et aussi les plus diverses. Le principe où le moins de formations est évoqué est le principe 3 : Emotions et motivations, et le principe 6 : Des situations de réussite et une évaluation formative. Aucune formation désignée ne considère le principe 7 : les connexions horizontales dans le sens de développer des partenariats avec la communauté locale et des liens avec les parents.

a) Les sources de formations informelles vs les autres sources selon les 7 principes

Pour le principe 1, les sources de formation informelle sont majoritaires et les livres représentent la source première de formation.

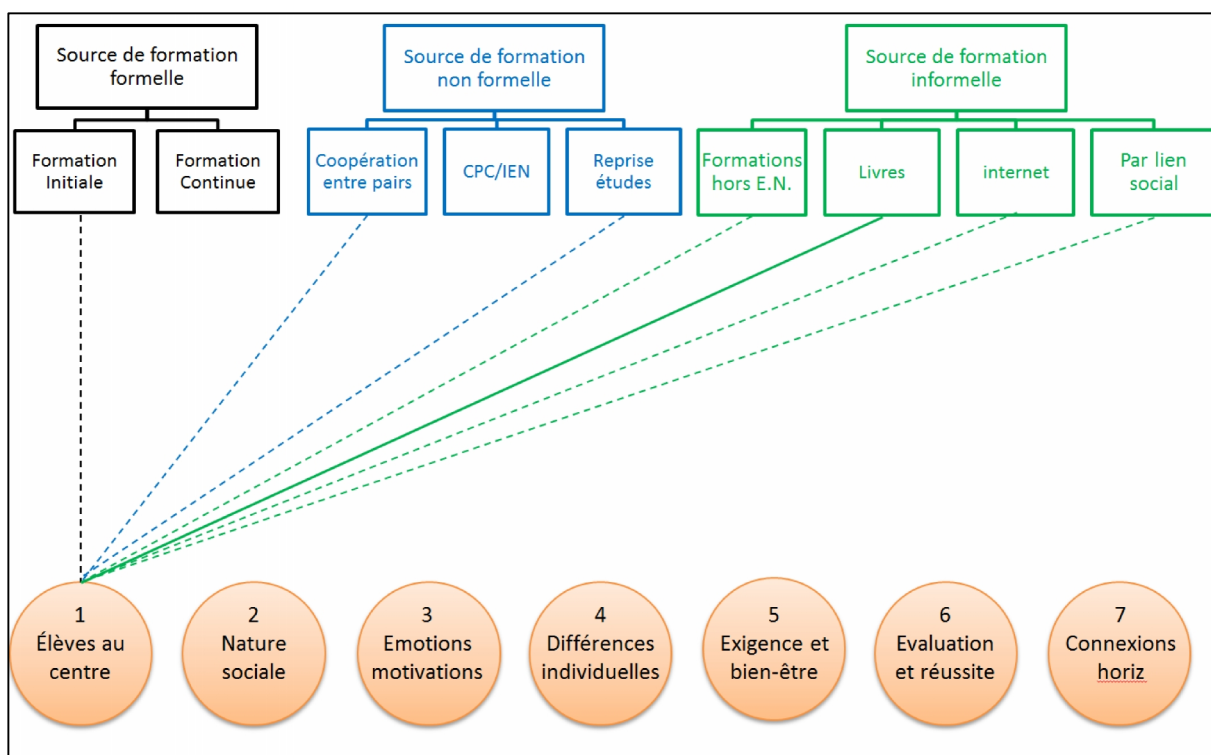


Figure 73 Le principe 1 de l'OCDE et ses sources de formation associées. Les traits sont proportionnels au nombre d'enseignants évoquant la formation et le principe relié : un trait en pointillé de 1 à 5 enseignants, un trait fin de 6 à 10 enseignants, un trait épais plus de 11 enseignants.

Pour le principe 2, les sources de formation informelle sont majoritaires et les livres et les formations hors EN représentent les sources premières de formation.

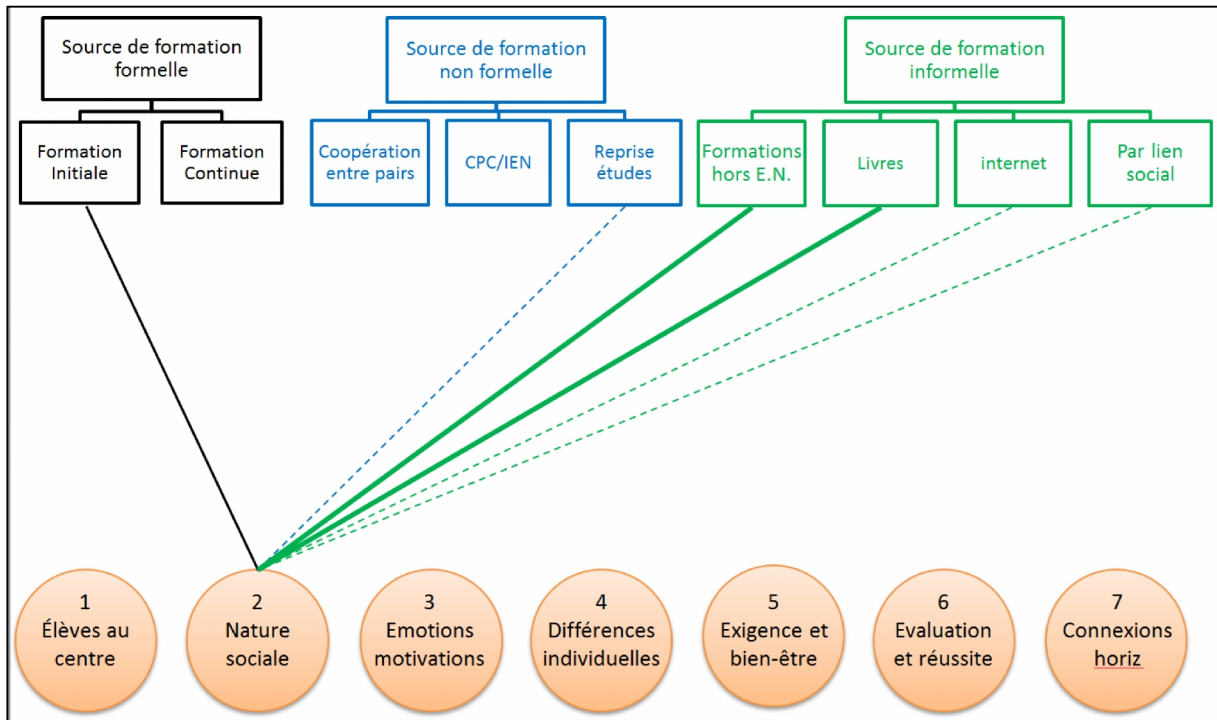


Figure 74 Le principe 2 de l'OCDE et ses sources de formation associées

Pour le principe 3, la source de formation majoritaire est informelle et correspond aux livres

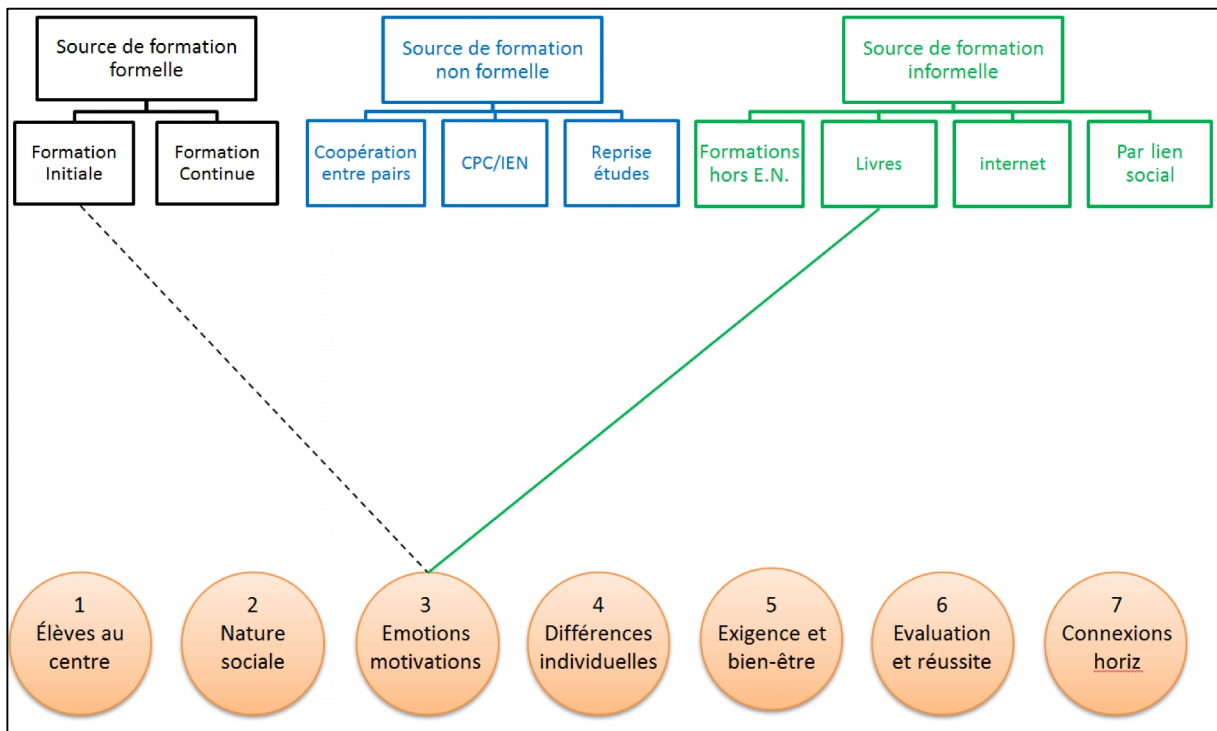


Figure 75 Le principe 3 de l'OCDE et ses sources de formation associées

Pour le principe 4, les sources de formation informelle sont majoritaires et dans une proportion équivalente entre les formation hors Education nationale, les livres, par internet et par lien social.

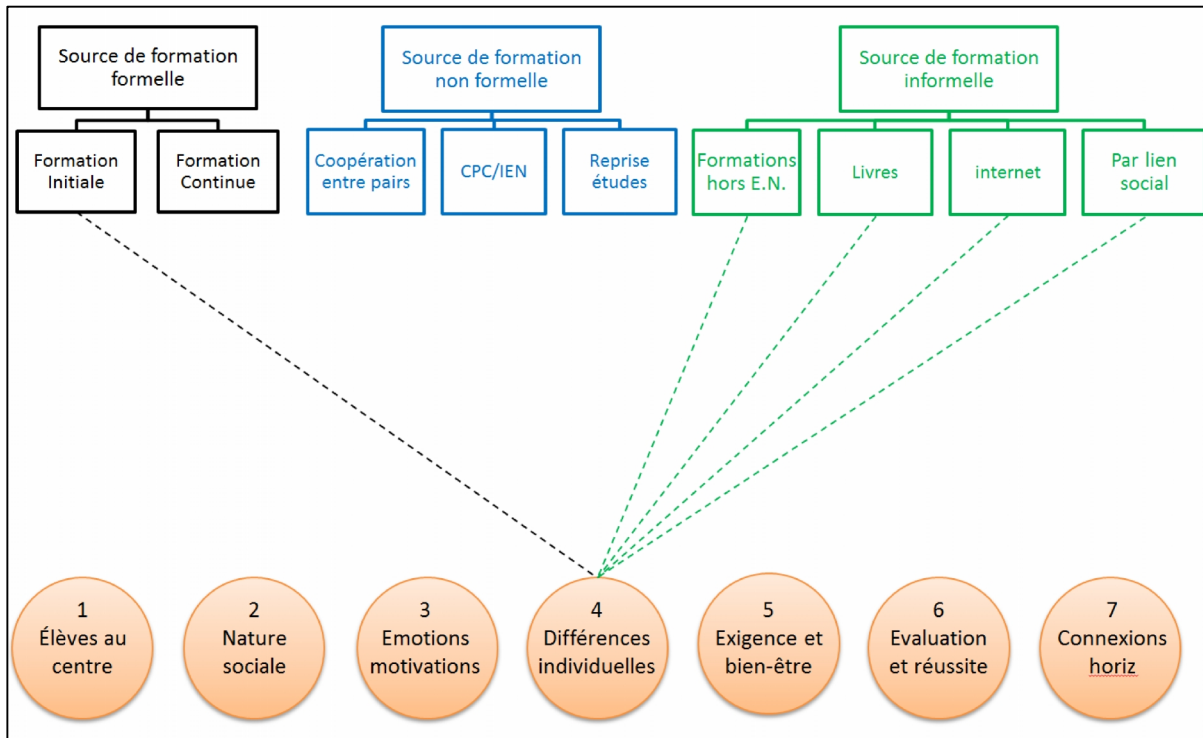


Figure 76 Le principe 4 de l'OCDE et ses sources de formation associées

Pour le principe 5, les sources de formation informelle sont majoritaires et les livres représentent les sources premières de formation.

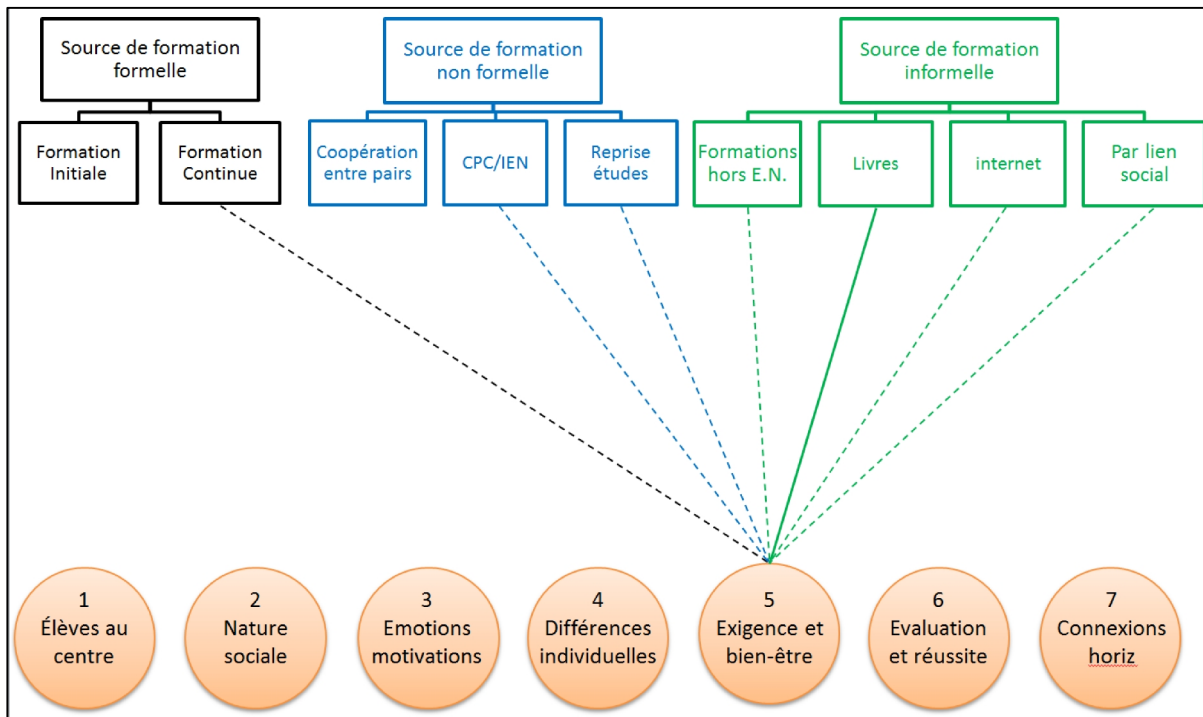


Figure 77 Le principe 5 de l'OCDE et ses sources de formation associées

Pour le principe 6, les sources de formation non formelle et informelle sont équivalentes et les livres et les groupes organisés par le MEN représentent les sources premières de formation.

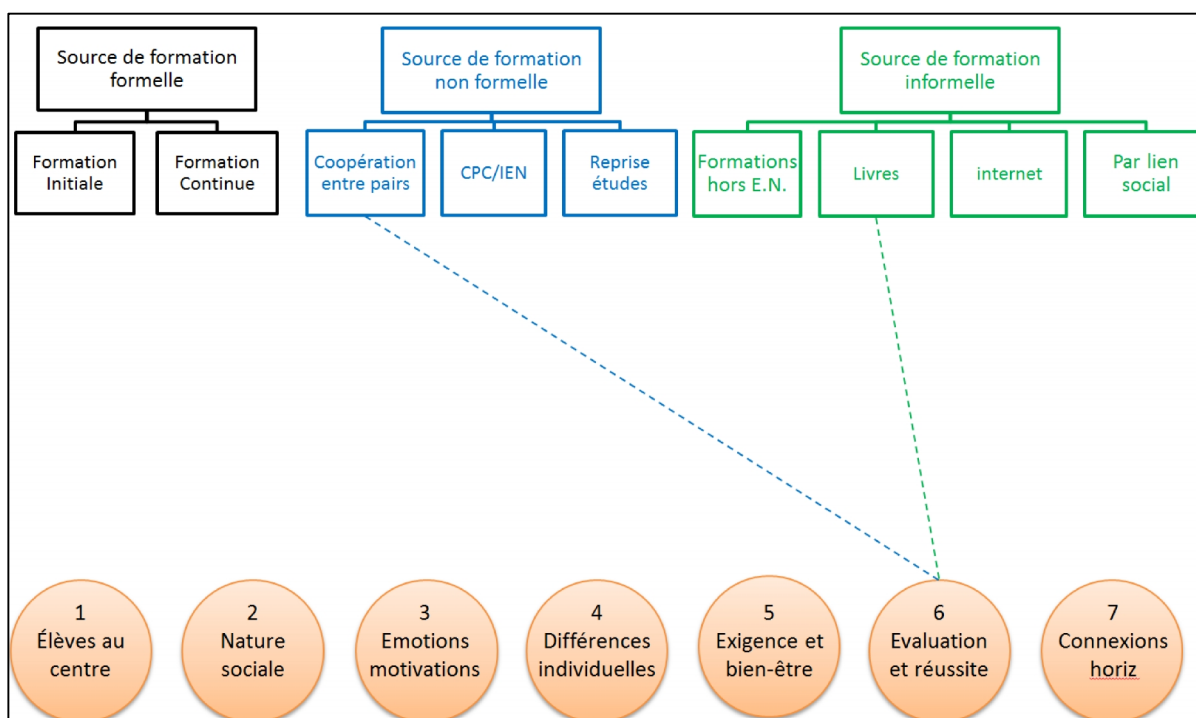


Figure 78 Le principe 6 de l'OCDE et ses sources de formation associées

En résumé, sur les 7 principes, les sources de formation évoquées se récapitulent dans les tableaux suivants. Nous avons mis un poids de 1 lorsque 1 à 5 enseignants ont signalé cette formation, un poids de 2, pour 6 à 10 enseignants, et un poids de 3 pour plus de 11 enseignants évoquant cette source.

	sources de formation formelle	sources de formation non formelle	sources de formation informelle
principe 1	1	2	5
principe 2	2	1	8
principe 3	1	0	2
principe 4	1	0	4
principe 5	1	2	5
principe 6	0	1	1
principe 7	0	0	0
Total	6	6	25

Les sources de formation informelle sont de loin les plus citées par la cohorte d'enseignants, contre un poids équivalent pour les sources de formation formelle et non-formelle.

De plus, l'étude de l'identité professionnelle fait apparaître une composante importante qui confirme cet intérêt pour les formations informelles avec l'idée qu'« on enseigne ce qu'on est » pour 60% de la cohorte interviewée. Ainsi les enseignants se forment à ce qui fait sens pour eux, à ce qui correspond à leurs croyances. Devant cette personnalisation recherchée de la formation, nous pouvons comprendre l'attrait pour les formations informelles.

Quant à leurs croyances, la perception de leur rôle en tant qu'enseignant montre qu'à 45% des enseignants le discours sur le développement des compétences pour l'épanouissement de l'élève est rentré comme l'objectif principal de l'enseignant.

b) La différence entre les groupes adeptes des 6 principes de l'OCDE et le groupe adepte d'1 seul principe de l'OCDE

Nous effectuons une autre comparaison entre le groupe suivant le moins des principes de l'OCDE (groupe 1) par rapport à celui qui suit le plus de principes (groupe 6). Les résultats montrent que les formations non-formelles ne sont pas les seules lacunes pour le groupe 1.

Nous croisons ces résultats avec ceux obtenus en catégorie 1. Les fonctions de MAXQDA de « code Matrix Browser » (Navigateur de la matrice des codes) et de « code relation browser » (Navigateur de relation des codes) permettent de relier les codes et des groupes de documents.

Nous créons 5 groupes de documents dans MAXQDA, selon le nombre de principes de l'OCDE évoqués par les enseignants. Sur 7 principes, 6 enseignants ont signalé un intérêt ou une utilisation de 6 principes (Groupe 6), ou 5 principes pour 8 enseignants (Groupe 5), ou 4 principes pour 8 enseignants (Groupe 4), ou 3 principes pour 3 d'entre eux (Groupe 3), aucun n'a évoqué uniquement 2 principes, et 3 enseignants ont cité 1 principe uniquement (Groupe 1).

Dans le tableau ci-dessous, nous relierons chaque groupe (et la totalité des 27 enseignants) aux principes et aux sources de formation. Chaque carré indique la présence de phrases incluant ce thème, la largeur du carré est proportionnelle au nombre de phrases : 1 point indique de 1 à 9 phrases, le carré augmente avec chaque dizaine.

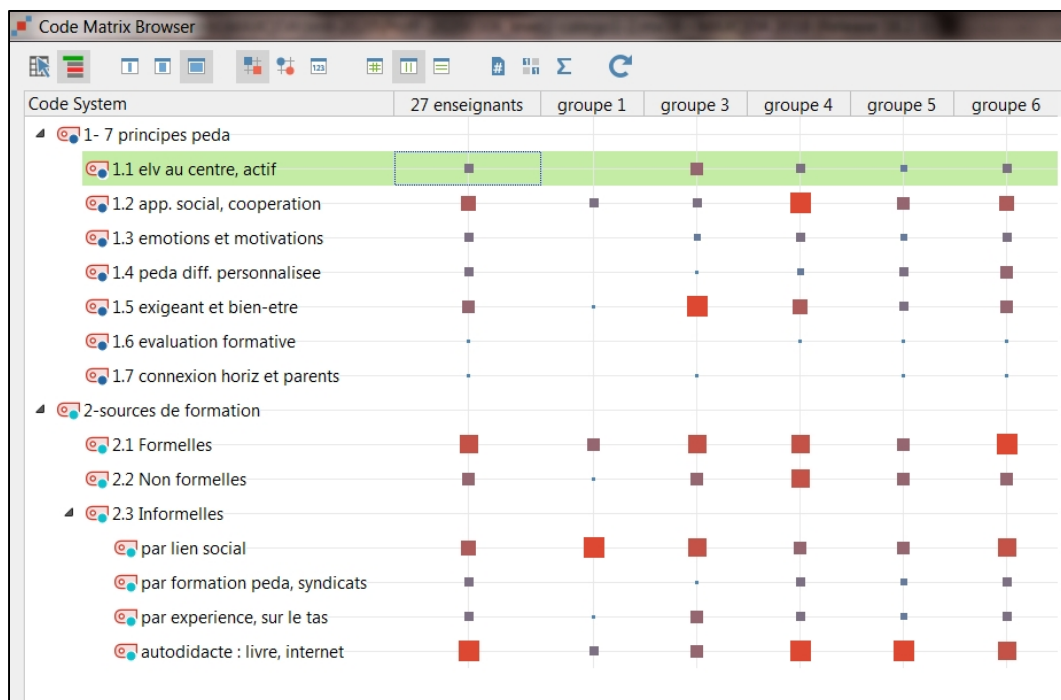


Figure 79 L'interrelation entre les codes et les 6 groupes d'enseignants (le groupe 6 valide 6 principes de l'OCDE, le groupe 5 valide 5 principes jusqu'au groupe 1 ne validant qu'un seul principe)

Au niveau de la catégorie 2, nous avons décomposé les sources informelles en 4 cas afin de mieux identifier les sources informelles prépondérantes (les sources formelles et non formelles étant mieux connues et identifiées).

Il apparaît que les sources formelles sont présentes pour l'ensemble des groupes, les sources non-formelles sont très peu présentes pour le groupe 1.

Quant aux sources informelles, le lien social est extrêmement présent pour l'ensemble des groupes, voire la quasi unique source informelle pour le groupe 1. Les formations complémentaires par les associations pédagogiques, syndicales ou privées sont inexistantes pour le groupe 1. Le groupe 1 est aussi celui qui apprend le moins par expérience et autoréflexion sur son enseignement ou de manière autodidacte par des livres ou à travers internet. Cela nous laisse penser que le lien social étant plutôt porteur de l'idée de la réflexion de changement, le groupe 1 s'est arrêté à cette phase d'idée et n'a pas engrangé une formation sur la pratique.

Nous concluons ainsi que les principes pédagogiques de l'OCDE passent principalement par les points faibles du groupe 1 à savoir :

A travers les formations non-formelles :

1. La coopération organisée par le MEN, les interactions avec le CPC et l'IEN, et la reprise d'étude.

A travers les formations informelles

2. Les formations hors Education Nationale (privées ou associatives).
3. Sur le tas, par réflexion sur son propre enseignement.
4. De manière autodidacte à travers les livres.
5. De manière autodidacte à travers des informations collectées sur internet.

5. CONCLUSION SUR LA QUESTION DE RECHERCHE

Notre question de recherche est la suivante « Pourquoi et comment certains enseignants changent de pratiques pour aller dans le sens des 7 principes pédagogiques de l'OCDE, qui promeuvent le développement des compétences sociales et émotionnelles ? ».

Les 4 hypothèses nous permettent de mettre en avant trois explications principales aux changements de pratiques pédagogiques.

En premier lieu, il existe des difficultés ressenties comme grandissantes par les enseignants face à l'accélération du nombre de réformes depuis 15 ans, et des demandes ministérielles jugées aussi bien contradictoires, sans logique profonde, qu'incohérentes et ne permettant pas l'adhésion par notre cohorte d'enseignants. Afin de répondre à leurs difficultés, les enseignants cherchent des réponses par eux-mêmes. Ils tentent ainsi de colmater les brèches entre les demandes institutionnelles, leurs valeurs pédagogiques, et leur perception du rôle d'enseignant.

En deuxième lieu, la perte d'appartenance du corps de métier avec les changements des instituts de formations et la valorisation de la professionnalisation, associée à une dévalorisation par la société, mènent les enseignants à chercher une valorisation par leurs pairs, à se regrouper par groupe d'affinité.

En troisième lieu, l'individualisation de l'enseignant est prônée comme une valeur forte : « on enseigne comme on est ». Elle reflète aussi les valeurs d'individualisme de la société qui se retrouvent dans de nombreux pays de l'OCDE et dans les valeurs du néolibéralisme.

Au niveau des moyens pour accéder au changement, nous le décomposons en 2 étapes, tout d'abord la prise d'informations sur de nouveaux concepts pédagogiques ou pratiques pédagogiques, puis dans une deuxième étape, la formation pour un changement effectif vers d'autres pratiques pédagogiques.

La première étape concerne la diffusion des concepts. Il apparaît clairement que le discours mondialisé sur l'éducation, avec entre autres, l'importance du bien-être des élèves, de l'épanouissement personnel de l'élève et le développement des compétences sociales et émotionnelles, correspondant au discours tenu par l'OCDE, soit entré dans la sphère des enseignants. La diffusion de ces concepts est internationale et elle touche tous les niveaux : les politiques, les chercheurs, les enseignants, les parents ou les personnes lambda. Ce discours est particulièrement intégré par la génération X, même si certains principes de l'OCDE comme de mettre l'enfant au centre et de favoriser la coopération ne sont pas récents et étaient déjà portés par l'éducation nouvelle et la loi d'orientation Jospin de 1989. Il semble difficile de définir les raisons de cette diffusion, notamment d'établir un lien direct entre les résultats à PISA et l'ensemble des acteurs de l'éducation. Ainsi nous nous appuyons sur la théorie des acteurs-réseaux que nous développerons dans la partie suivante pour expliquer cette diffusion et leurs nombreux points de diffusion. Une nouveauté apparaît, cependant, dans cette diffusion, les idées de changement de pratiques pédagogiques circulent beaucoup plus par la sphère privée, par les amis, la famille, ce qui prouve la contagion générale de concepts pédagogiques dans la société. Nous nous posons la question suivante : est-elle due à l'augmentation de la diffusion d'idées éducatives ou au principe « d'accountability » qui rend la famille responsable face à l'éducation de leur enfant à l'école ?

La diffusion est internationale mais elle subit une adaptation plus nationale que locale. Cette adaptation ne passe pas par le discours du ministère de l'éducation nationale mais il est largement relayé par d'autres réseaux nationaux comme des réseaux associatifs ou des réseaux sociaux. Les sources de formation informelle, les plus citées par la cohorte, vont dans ce sens.

La Figure 80 ci-dessous permet de résumer comment naît l'idée de se former vers de nouvelles pratiques, d'après les entretiens de notre cohorte. Il apparaît 3 grandes catégories de diffusion : à travers le lien social, à travers la réflexion sur sa posture d'enseignant et à travers des réseaux sociaux réels ou virtuels. De plus, les liens sociaux avec les pairs sont effectifs uniquement si un lien de confiance, d'affinité pédagogique et de non-jugement est installé.

En gras dans ce schéma, apparaissent les points manquants au groupe d'enseignants validant le moins de principes pédagogiques de l'OCDE (groupe 1) , par rapport au groupe validant au moins 6 des principes pédagogiques. Nous les considérons ainsi comme les plus influents pour diffuser les idées de l'OCDE, sans qu'un lien direct avec l'OCDE soit établi.

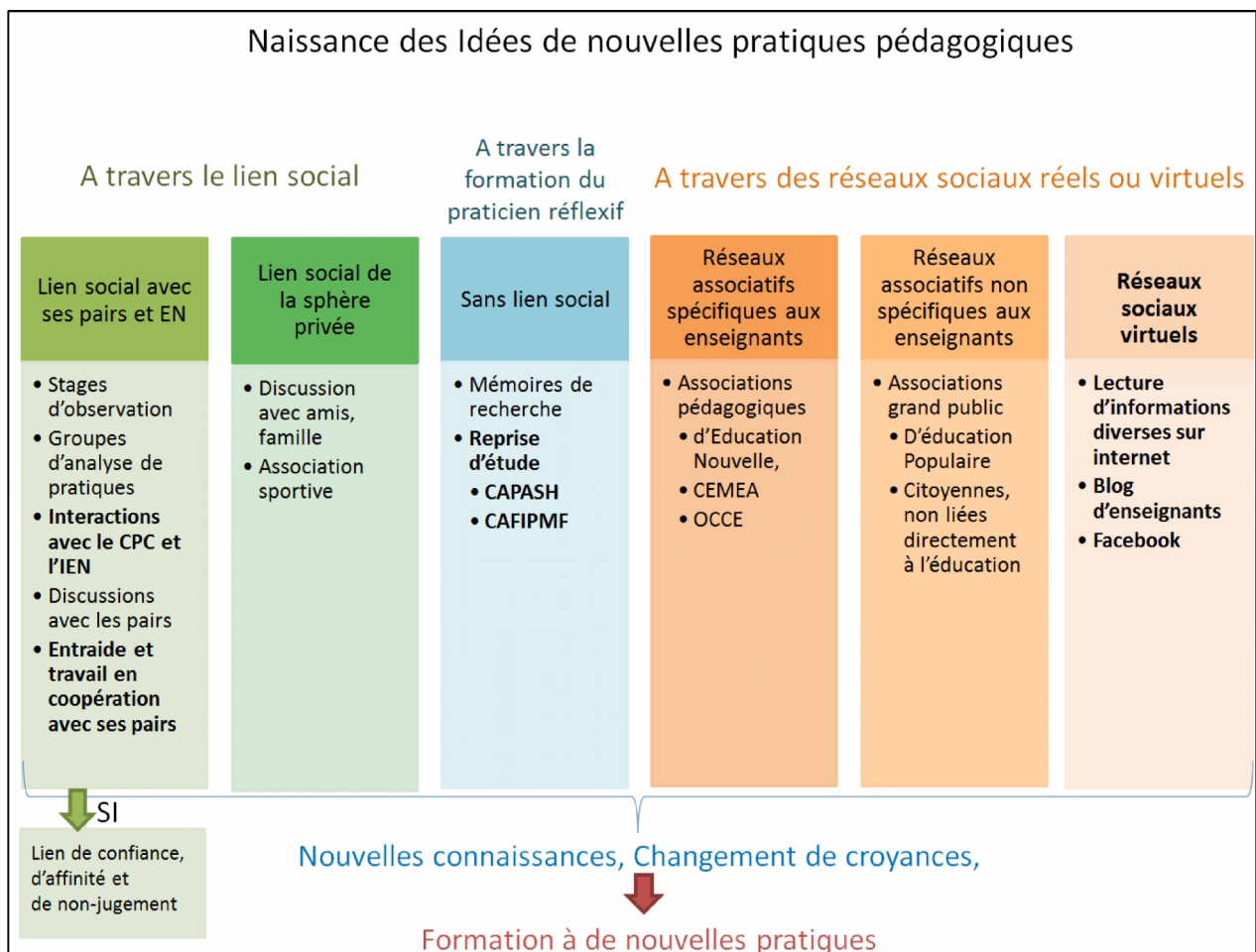


Figure 80 La naissance des idées de nouvelles pratiques pédagogiques

La deuxième étape concerne la formation vers d'autres pratiques pédagogiques (Figure 81). Les changements se font principalement par des formations informelles. Ils ne sont pas portés par les réformes et les dispositifs du ministère de l'éducation nationale. Les logiques d'actions d'évitement, ou d'adaptation face aux réformes, exprimées majoritairement par les enseignants, renforcent ce point.

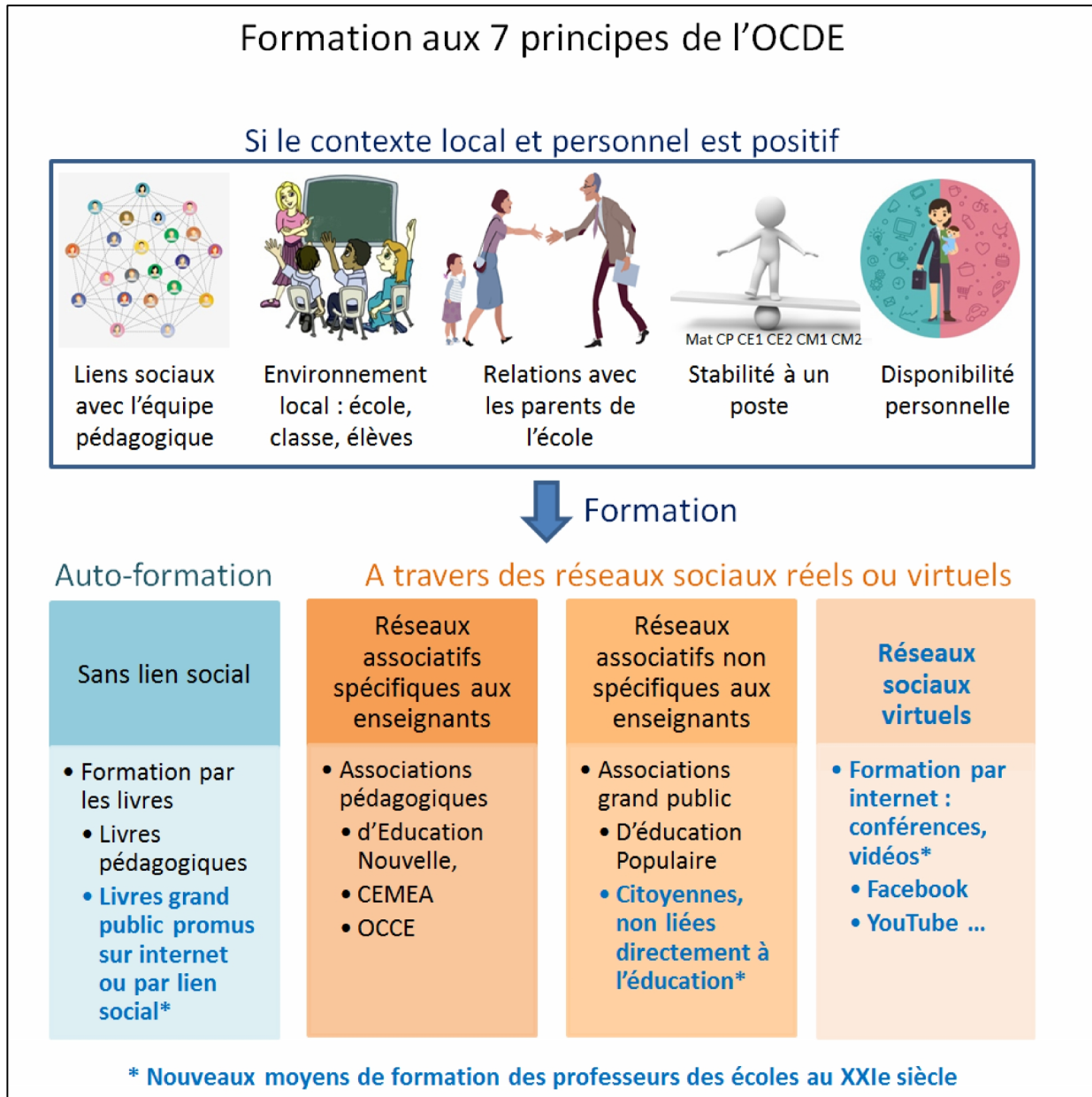


Figure 81 Les moyens de formation aux 7 principes pédagogiques de l'OCDE

Nos résultats montrent une nécessité d'un contexte local positif pour entamer le changement. Cela correspond à l'existence de liens sociaux avec l'équipe pédagogique de l'école : des collègues au directeur, un environnement favorable aux changements au sein de l'école, des difficultés en classe et avec les élèves qui ne surpassent pas la bonne volonté de l'enseignant, et des relations de respect mutuel et de confiance entre l'enseignant et les parents de l'école. Il apparaît aussi un contexte professionnel : une stabilité à un même poste dans un même niveau et finalement un contexte

personnel par rapport à ses disponibilités individuelles. Ce contexte permet d'appréhender dans de bonnes conditions un changement effectif de pratiques pédagogiques.

Les moyens de formation passent par l'autoformation : par la lecture de livres et manuels pédagogiques, de chercheurs en Sciences de l'éducation ou de pédagogues mais aussi par des livres grand public qui abordent des auteurs vulgarisant certaines disciplines scientifiques comme la pédiatrie, la psychanalyse ou les neurosciences (Boris Cyrulnik, Stanislas Dehaene, ou Catherine Gueguen), à des ouvrages plus personnels sur sa propre expérience (Céline Alvarez) ou des approches relevant plus de développement personnel. Des thèmes comme la parentalité ou l'éducation positive, les émotions, et la méditation (Isabelle Filliozat, Eline Snel) sont ainsi abordés et mis en place sous la forme de pratiques en classe.

Les enseignants se forment aussi à travers des réseaux associatifs : les associations pédagogiques d'éducation nouvelle, comme Freinet ou pédagogie institutionnelle ou de pédagogie active comme CEMEA sont largement connues du public enseignants et font partie du paysage des formations, depuis de nombreuses années. D'autres associations comme des associations d'éducation populaire qui touchent aussi au domaine de l'éducation sont aussi très proches de l'Education nationale et peuvent être agréés par l'Education nationale si « *elles proposent des activités éducatives complémentaires aux enseignements dans le respect des projets d'école et d'établissement* » (MEN, 2020).

La nouveauté en termes de moyen de formation se situe sur l'augmentation des associations citoyennes ou écologiques qui promeuvent un mode de vie et englobent des sujets éducatifs et pédagogiques ouverts à tous comme le cas de l'association Colibris ou du projet Euroasis de Strasbourg qui relie écologie, permaculture, co-working, art et une école alternative, et qui offre en son sein des formations pour développer ce projet comme par exemple des formations à l'holocratie, utilisable aussi en gestion de projet de classe. Ainsi, le recours à des associations réservées aux enseignants et des associations non spécifiques, qui prônent des concepts pédagogiques sont symboliques de l'ouverture à un tout public, des connaissances et des sujets, avant réservés aux enseignants. La pédagogie, auparavant aux mains des acteurs de l'éducation ou de certaines associations pédagogiques, subit donc une dispersion par de nombreux acteurs.

Finalement, les derniers réseaux de formation sont les réseaux sociaux virtuels et l'intrusion des géants du numérique : Facebook, Google, YouTube comme moyens de formation. Le cas spécifique de Facebook, par la formation de groupes, ramène à ce besoin d'appartenance à des groupes d'affinité. Toute la stratégie de Facebook réside d'ailleurs dans ce paradoxe rassurant que tous les autres utilisateurs et médias semblent avoir une pensée unifiée en nourrissant un flow d'idées analogues. Facebook renvoie à d'autres plateformes, pour la formation, comme des vidéos de pratiques pédagogiques en France ou dans d'autres pays, ou des conférences; par des récits et des partages d'expériences et de matériels ; ou en faisant la promotion de livres, de matériels spécifiques ou de formation privés correspondant aux attentes de l'utilisateur Facebook, et faisant rentrer une marchandisation de la formation et des besoins des enseignants.

Chapitre 6. DES COURANTS, DES ACTEURS, ET DES MOYENS DE DIFFUSION PROPRES AU XXIE

"It is likely that most of what you currently learn at school will be irrelevant by the time you are 40... My best advice is to focus on personal resilience and emotional intelligence."

Yuval Noah Harari,

Ce dernier chapitre soulève des points de discussion des résultats. Nous mettons en exergue 3 sujets.

Tout d'abord, nous discutons des raisons et de l'impact du phénomène de formation vers les compétences sociales et émotionnelles s'effectuant de manière informelle.

Ensuite, nous proposons d'utiliser la théorie des acteurs-réseaux de Callon & Ferrary (2006) afin de comprendre la complexité des relations reliant les concepts, les acteurs et les moyens de diffusion des principes pédagogiques.

Nous terminons sur la progression de deux courants de recherche touchant la société et se retrouvant au sein des préoccupations des professeurs des écoles : les recherches sur le bien-être et sur les neurosciences.

1. UNE FORMATION VERS LES COMPETENCES SOCIALES ET EMOTIONNELLES MAJORITAIREMENT PAR L'INFORMEL

Nous avons analysé que le changement vers les pratiques pédagogiques préconisées par l'OCDE a lieu principalement lors des formations informelles.

Nous soulevons 2 questionnements suite à ce résultat : quelles en sont les raisons et les répercussions ?

1.1 LES RAISONS D'UNE FORMATION MAJORITAIREMENT INFORMELLE

Les 3 niveaux d'analyse : global, national et académique permettent de mettre à jour des explications à ce phénomène.

a) Au niveau global, la complexification de la société et l'internationalisation

La société est en plein changement menant à une complexification de cette dernière. Comme le présentent Voogt & Roblin (2012) :

« La mondialisation et l'internationalisation auxquelles s'ajoute le développement rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) modifient en continu la façon dont nous vivons, travaillons et apprenons. » (Voogt et al., 2012, p. 299)

La société est devenue plus complexe, les changements rapides et nombreux, et de nouveaux défis ont fait leur apparition qui affectent aussi l'éducation. En effet, la société fait face à des questionnements de plus en plus globaux. A des questions sociétales : crises financières, hausse du chômage, accroissement des inégalités, s'ajoutent des questions culturelles : tensions locales, communautaires ou interculturelles, plus grande mobilité de la population ; des questions environnementales : développement durable, réchauffement climatique, migration ; des questions techniques : informations constantes, fake news, nouvelles formes de socialisation... ; et des questions personnelles : développement personnel, recherche de bien-être ou du bonheur (OECD, 2006, 2013b). L'éducation porte le poids de ce changement et les enseignants restent des acteurs essentiels pour préparer à ces transformations de la société. Cependant, devant cette complexité, leur mission devient de plus en plus confuse, ce qui est renforcé par des valeurs à développer semblant parfois opposées comme promouvoir l'individualisme et la coopération (Morel et al., 2017).

Face à cette société en changement, les organisations internationales ont trouvé comme réponses d'élargir les formations formelles à celles de non-formelle et d'informelle. En effet, l'apprentissage informel est vu comme une solution pour s'adapter plus rapidement à cette société en effervescence. Comme le remarque Boutinet dans son article sur « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes » :

« Ce sont en effet eux qui nous aident à nous adapter aux changements inédits auxquels nous nous trouvons sans cesse confrontés. Aussi ces apprentissages sont-ils appelés à prendre une importance déterminante au regard des apprentissages institués qu'ils entendent relayer et parfois supplanter. » (Boutinet, 2013, paragr. 1).

Le développement d'une formation informelle est donc appuyé par l'internationalisation. Cristol & Muller résumant ce point en le mettant en lien avec l'émergence de la société de la connaissance. Ils supposent qu'elle représente une nouvelle manière de mainmise des instances internationales sur les pratiques de terrain.

« Il est ainsi possible d'avancer que les notions de formel, de non-formel et d'informel ont été d'abord utilisées par les instances internationales dans une visée de structuration de la formation et de l'éducation au sein des économies les moins développées puis dans une visée d'adaptation des salariés aux conditions de la « société de la connaissance » et enfin dans une visée de mesure et d'évaluation dans une perspective plus gestionnaire. D'un projet politique portant sur l'éducation et la formation, les notions ont glissé vers une vision technique de mesure et de suivi des pratiques. Ce faisant, les notions sont utilisées par les instances internationales comme moyen de définir et de distinguer des champs d'action pour prendre des décisions. » (Cristol et al., 2013, paragr. 17).

En effet, dans les années 1970, ce sont les organisations internationales telles que la Banque mondiale, Le Conseil de l'Europe (1971) ou l'UNESCO (1972) qui diffusent l'idée de trois niveaux d'éducation et notamment l'importance, dans les pays en voie de développement, d'un autre moyen d'éducation appelée alors éducation permanente, diffuse ou fortuite. La terminologie de formel, non formel, informel est posée par Coombs & Ahmed en 1974 (Brougère et Bézille, 2007). Dans le rapport du Conseil de l'Europe, la globalisation apparaît comme raison d'être de ces différentes formations et le rapport promeut « *la participation active de l'apprenant au processus de formation* » (Brougère et al., 2007).

Par la suite, les apprentissages informels ne cessent d'apparaître dans les écrits des organisations internationales. Ils sont reconnus par l'UNESCO en 1998 comme « *un axe de développement d'une nouvelle culture scientifique et technologique.* » (Cristol et al., 2013, paragr. 70). Ils représentent un des objectifs de développement de l'Union européenne dans le cadre de la formation tout au long de la vie (Union Européenne dans le *Mémorandum 2000, renforcé lors de la task force Measuring Life Long Learning* en 2006)

Quant à l'OCDE, un rapport, en 2010, s'intitulant « *Reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels : Les pratiques des pays* » est dédié à l'influence grandissante des formes d'apprentissages non formels et informels et définit comment les intégrer dans un cadre légal, suite à leur analyse dans 22 pays (OECD, 2010b).

Les organisations internationales approuvent ainsi les formations informelles car elles vont dans le sens des valeurs prônées par le néolibéralisme comme l'autonomie, la flexibilité ou l'employabilité. L'ensemble est rendu possible grâce à l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication. Cristol & Muller résumant l'influence du changement global des sociétés vers le néolibéralisme sur les formations selon 3 axes. La manière de former et de se former est modifiée

- *dans l'espace (un espace géographique restreint qui devient un espace élargi avec des contacts latéraux dans l'usage des TIC) ;*
- *le temps (l'horizon temporel passe du long au court terme) ;*

- *et dans les relations entre les activités (ces activités qui étaient délimitées par des frontières claires jusqu'ici sont devenues poreuses). (Cristol et al., 2013, paragr. 29).*

Pour Brougère & Bézille (2007), l'appui des organisations internationales, pour d'autres formes de formation, rentre aussi dans le dessein de globaliser des pratiques dans les systèmes éducatifs. La formation informelle permet d'influencer les pratiques, selon leur conception de la société sans passer directement par la voie hiérarchique gouvernementale.

La notion d'éducation permanente, première traduction de *Lifelong Education* est conçue comme un projet de globalisation de l'approche de l'éducation. Elle a pour but de combler la brèche entre les formations formelles et les besoins du marché. Elle souhaite résorber les tensions entre apprentissages informels et formels et entre apprentissages intentionnels et non intentionnels. L'éducation permanente constitue, en quelque sorte, « *le principe organisateur* » d'une éducation tout au long de la vie (Forquin, 2002, p. 21). Cette idée bouleverse les conceptions traditionnelles de l'éducation en substituant à la vision d'un système hiérarchisé organisé, autour de la suprématie de l'instance scolaire, une vision décentrée dans laquelle « *toutes les activités sociales comportent potentiellement une dimension éducative, peuvent être occasion ou objet d'éducation* » (Brougère et al., 2007, paragr. 111).

Wagnon & André (2018) dénoncent une privatisation des systèmes éducatifs de cette manière, c'est-à-dire en transformant le système éducatif par l'extérieur, suivant une mouvance néolibérale. Ce système de formation permet, d'un côté, de diminuer les dépenses publiques liées à la formation des enseignants (UNESCO, 2016), et de l'autre, de mettre aux mains d'acteurs privés la formation des enseignants, ce qui représente un nouveau marché extrêmement lucratif.

b) Au niveau national, des réformes et des formations incomplètes pour un changement

Cristol & Muller (2013) définit les apprentissages informels comme le trait d'union entre un travail en pleine mutation et les besoins en formation des enseignants. Les modifications, dans la formation des maîtres, n'a pas permis l'avènement d'une identité professionnelle unie. Dès 1989, le principe d'une formation continue « commune » pour les professeurs des écoles, lycées et collèges, posée par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, ne déclenche pas les répercussions escomptées mais entraîne plutôt une réserve des professeurs qui choisissent de se regrouper par affinité (Lebeaume, 2018). Les formations professionnalisantes, exprimées par les expressions telles que « *praticien réflexif* », « *tutorat* », ou « *pratiques effectives* » se retrouvent bloquées par la culture professionnelle sur le terrain et un manque d'accompagnement au changement (Lebeaume, 2018). Rayou & Van Zanten, (2004) résumant ainsi cette opposition par :

« Le modèle de formation du « praticien réflexif », qui remplace depuis la création des IUFM en 1989 celui de « l'homme cultivé », accepte comme limite l'inadéquation entre les réalités de la formation et les programmes de formation » (Rayou et al., 2004).

L'Education nationale semble aux prises avec un paradoxe. D'un côté, elle souhaite développer des compétences, elle met en place de nombreuses réformes éducatives, voire enjoint des changements de pratiques pour les enseignants; et de l'autre côté, nous pouvons nous demander si les moyens de

mettre en place ces changements et l'implication des enseignants, dans cette démarche, sont assez considérés. La description de la mise en place de l'approche par compétences, en France, comme une « solution molle » par Houssaye (2014) appuie cette conception. Rey (2016), lors d'une méta-analyse sur les conditions pour qu'une réforme soit appropriée par les acteurs de terrain, définit que la conjonction de trois processus est nécessaire et il situe ainsi le changement dans une approche systémique.

1. L'action stimulante et structurante de ressources et d'acteurs de référence. Ce point passe par une action publique capable de définir des objectifs atteignables et compréhensibles et une nécessité d'intégrer les enseignants au changement (« empowerment » des enseignants). Rey (2017, p. 21) souligne le besoin « *d'une problématisation préalable* » avec les enseignants pour les motiver. L'ensemble demande un encadrement par une communication solide sur les objectifs et les stratégies.
2. Un travail collaboratif intense. Différents exemples sont cités comme le travail collectif, des organisations apprenantes, des journées d'échanges, ou de rassemblement, et des mises en réseau des acteurs et des écoles. Ces actions aident les enseignants à obtenir la valorisation et le soutien par leurs pairs et permettent la motivation vers le changement.
3. Une orientation pédagogique importante. Par exemple, un leadership partagé du MEN et du directeur est une solution largement citée (Normand, 2010).

Rey (2017) souligne que l'imposition, de façon autoritaire, de nouvelles pratiques, des dispositifs d'évaluation et de contrôle se révèle, au contraire, improductive et marque un manque de confiance dans les enseignants et une défiance envers la hiérarchie. Quant aux changements par « dispositifs », ils comportent le risque de ne rester qu'à un niveau de prescription.

Les réponses des enseignants de notre cohorte, sur le caractère obligatoire voire incohérent des réformes, leur logique d'adaptation, montrent certainement une faiblesse au niveau de « l'empowerment » des enseignants par le ministère. Quant aux dernières incitations fortes comme le livret orange en lecture pour les classes de CP, elles se rapprochent d'une imposition de façon autoritaire plutôt que de l'inclusion des enseignants sur une problématique globale.

Bien que le MEN s'appuie sur les discours des organisations internationales et sur l'importance de développer des compétences cognitives, sociales et affectives, nous pouvons nous demander si les solutions considérées, pour un changement en profondeur vers une approche pédagogique différente, sont adéquates.

c) Au niveau académique, la complexité du métier sur le terrain et les offres de formations.

Au niveau local, il apparaît des manques dans la formation en termes de correspondance entre questionnements des enseignants et accès aux formations.

Le métier d'enseignant se complexifie. Janner-Raimondi & Lescouarch (2013), dans leurs entretiens avec des enseignants pratiquant leur métier depuis 20 ans et plus, mettent en valeur que les enseignants estiment qu'en 20 ans, la relation aux élèves et les élèves a changé que ce soit en termes de motivation, de manière d'apprendre que dans la relation.

Normand & Derouet (2011) rejoignent la complexification du métier en reliant le pilotage par les résultats mené par le ministère, la complexification de la mission des enseignants et la diversité des élèves depuis la loi Haby.

« Parallèlement aux changements dans la formation, les fonctions et les missions des enseignants dans l'établissement scolaire ont été complètement révisées (Butt & Gunter, 2007). Les enseignants ont dû prendre en charge la diversité des élèves, les faire progresser selon un apprentissage individualisé, respectueux de leur culture et de leur niveau d'acquisition, tout en obtenant des résultats mesurables. Ils ont étendu leur rôle en dehors de la classe en devenant des formateurs de leurs collègues dans l'établissement, des chefs de projet ou des coordonnateurs transdisciplinaires, des relais de la direction de l'établissement, des « facilitateurs » pour expérimenter ou innover, des chercheurs enquêteurs sur leurs propres pratiques, des formateurs de terrain, des responsables d'équipes, des animateurs de réseau. Ces enseignants sont évalués non seulement au regard de leur expertise disciplinaire et de l'atteinte de leurs objectifs, dans leur capacité à participer à la politique de l'établissement et au travail en équipe, à être innovant, à entretenir leurs compétences professionnelles et même parfois à mettre en œuvre efficacement les réformes. » (Normand & Derouet, 2011, paragr. 30).

Les enseignants de la cohorte soulèvent des problèmes grandissants, des manques en gestion de classe ou sur le relationnel avec les élèves dont ils ressentent ou ont ressenti un besoin, des manques en termes de conseils pratiques et d'outils clé en main. Ils sont en demande d'outils de réflexion notamment en début de carrière ou pour résoudre des problèmes concrets du quotidien. Nous pouvons donc apercevoir dans la résurgence des pédagogies alternatives comme c'est le cas avec la pédagogie Montessori actuellement (Wagnon, 2019a), avec la stabilité des inscriptions pour les mouvements Freinet ou de la pédagogie institutionnelle, la recherche de ces outils clés, de ce besoin de guidance pédagogique. Nous retrouvons cette idée dans la cohorte lorsqu'ils évoquent leur début dans le métier. Ceux qui sont allés vers d'autres pédagogies ou ceux qui estiment avoir eu trop de liberté pédagogique ont éprouvé cette faiblesse. Les enseignants pourraient ainsi ressentir une adéquation entre la formation et leur besoin et leur questionnement pour répondre à leurs difficultés quotidiennes.

1.2 UN PARALLELE AVEC LE CAS DE L'ÉCOLE EUROPEENNE ET LA SITUATION GEOGRAPHIQUE DE L'ACADEMIE

Le cas de l'École européenne est emblématique de la différence de répartition des différentes sources de formation. Nous le citons comme un exemple concret d'une autre répartition entre les 3 types de formation qui aboutissent à un développement des compétences sociales et émotionnelles dans l'école. En effet, il apparaît que, pour un résultat proche avec le groupe 6 qui suit 6 des principes pédagogiques de l'OCDE et l'École européenne qui suit la totalité des 7 pratiques pédagogiques, la répartition entre les différentes sources de formation est très différente

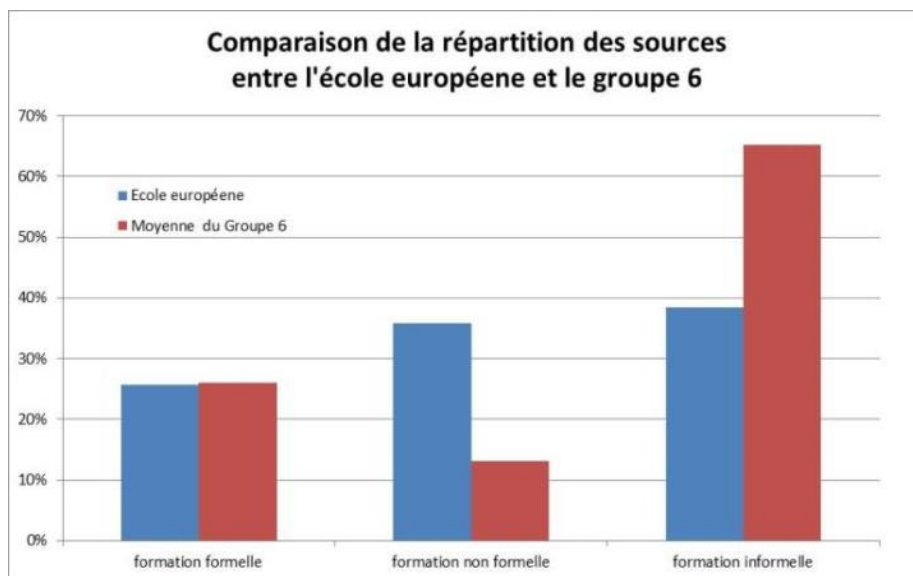


Figure 82 Comparaison entre les sources de formation pour le cas de l'enseignante de l'Ecole européenne et le groupe 6

Dans le Figure 82, il apparait que, tandis que la plus grande partie de la formation pour le groupe 6 se passe de manière informelle (en rouge), la répartition entre les sources formelle, non formelle et informelle s'avère plus équilibrée pour l'Ecole européenne (en bleu). Nous admettons que la sélection effectuée dans le choix des enseignants pour l'Ecole européenne est sans doute portée vers des enseignants à l'idéologie proche des 7 principes pédagogiques de l'OCDE mais nous nous posons la question si la différence, en termes de formation non formelle et informelle entre l'Ecole européenne et le groupe 6, n'expliquerait pas aussi que l'ensemble des principes soit mis en valeur dans cette école.

En effet, à l'Ecole européenne, la formation non formelle et notamment à travers le renforcement de coopération entre collègues et le leadership du directeur est plus important que dans les écoles publiques classiques. La formation non formelle représente 35% pour l'Ecole européenne contre 12% pour le groupe 6. Dans un même temps, l'enseignante de l'Ecole européenne admet que cette école demande un investissement supplémentaire en termes de temps dédié pour les travaux en coopération entre enseignants et les réunions. Le groupe 6, dans ce sens est libre de la répartition du temps imparti à sa formation, ce qu'il utilise largement pour se former de manière informelle. Le groupe 6 a une motivation intrinsèque forte pour se former de façon autonome, ce qui n'est pas aussi manifeste pour les autres groupes. A l'inverse, les enseignants de l'Ecole européenne ont une nécessité moindre en formation informelle (39% contre 64% pour le groupe 6). Il semble donc que leurs besoins et leurs questionnements soient couverts avec leurs collègues et dans les réunions.

Un autre point d'influence peut aussi être la présence de collègues étrangers ou ayant suivi des formations à l'étranger qui amènent des pistes supplémentaires à des enseignants. L'enseignante de l'Ecole européenne interviewée nomme à plusieurs reprises l'influence de ses collègues allemands dans son enseignement. Cette réflexion est partagée par d'autres enseignants de notre cohorte qui ont eu une expérience ou des échanges avec l'Allemagne. Une des caractéristiques de notre étude vient de sa situation en Alsace à la frontière allemande. Nous considérons cette situation géographique comme un avantage pour se former à des pratiques développant des compétences sociales et émotionnelles. Il serait intéressant de faire une étude similaire avec une autre académie pour le confirmer.

1.3 LES REPERCUSSIONS DE LA FORMATION INFORMELLE

Le développement des formations informelles s'explique ainsi par l'influence des organisations internationales, porté par les valeurs du néolibéralisme. Il est mis en place en France par des réformes allant vers une tendance progressive du système éducatif. Sur le terrain, ces changements ont peut-être manqué d'accompagnement dans les formations formelles et non-formelles si nous nous comparons avec le cas de l'École européenne. Mais quelles sont les répercussions de bénéficier d'une formation informelle plus développée que les formations formelles ou non-formelles ?

a) Une absence d'uniformité des pratiques des enseignants

La première répercussion est un manque d'uniformité des pratiques pédagogiques. La répartition des enseignants appliquant de 1 à 7 principes pédagogiques de l'OCDE est révélatrice du côté aléatoire vis-à-vis de l'approche pédagogique utilisée par les enseignants. Chaque enseignant peut se retrouver à un moment de sa carrière en opposition avec les attentes pédagogiques des parents, ce qui est d'autant plus fort que le système éducatif est dans une optique d'"accountability" et que les parents ressentent qu'ils ont leur mot à dire en plus d'avoir des idées éducatives de plus en plus poussées.

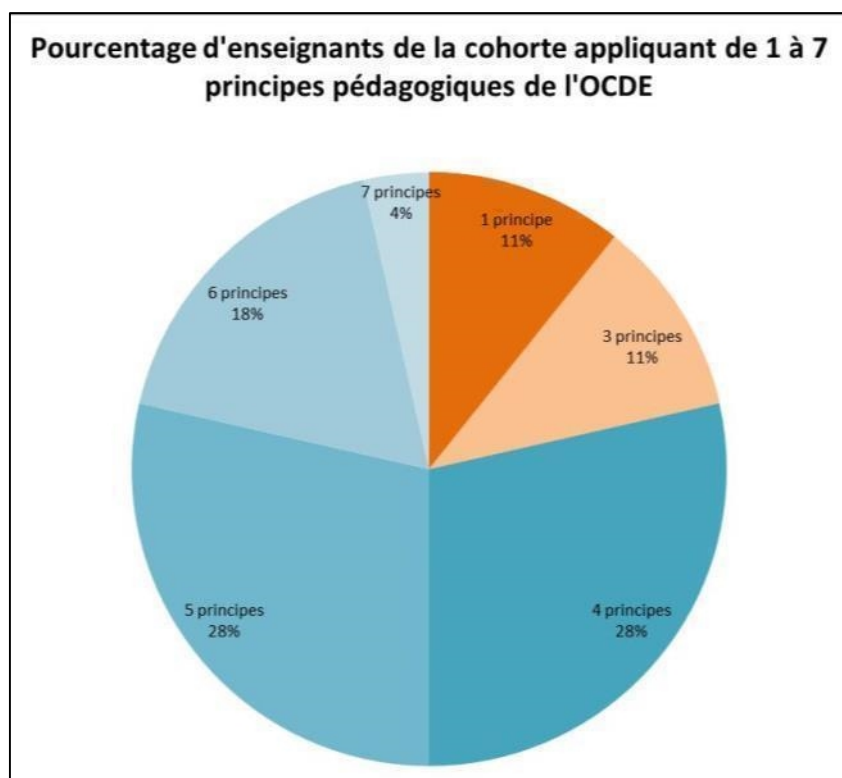


Figure 83 La répartition en pourcentage des enseignants de la cohorte suivant le nombre de principes de l'OCDE appliqué

Au-delà d'un jugement positif ou négatif sur le bienfait d'appliquer l'ensemble de ces principes ou non, nous voyons deux conséquences à ce manque d'uniformité : pour les enseignants, la perte de repère stable qui rend l'entrée dans le métier plus difficile et qui peut expliquer une des causes de démission (Jarraud, 2019), et pour ceux qui utilisent des principes pédagogiques ne correspondant pas au climat de l'école, des sentiments de déviance ou de rejet pouvant être difficiles à vivre et qui sont mis en valeur par l'importance du contexte dans le changement (chapitre 5.2).

Pour les parents, il ressort aussi une perte de repères, pouvant entraîner une méfiance envers le système public. Nous pouvons d'ailleurs nous poser la question si cette défiance n'entraîne pas, pour les classes favorisées ou ceux pouvant se le permettre, à préférer un choix vers des instituts privés offrant une lignée pédagogique clairement identifiée. Ce phénomène pourrait donc être préjudiciable pour le système public avec une ségrégation de ce dernier concernant ceux qui ne peuvent se permettre un autre système. La crise des écoles publiques américaines, qui s'est cristallisée il y a 20 ans (Labaree, 1997), est représentative de cette problématique. L'issue a su trouver un compromis avec les *charter schools* portées par la fondation de Bill et Melinda Gates (Au et al., 2016). En effet, les *charter schools* ont été une réponse offerte aux parents d'élèves face à une dégradation de l'enseignement public, et ne pouvant s'offrir les services d'écoles privées extrêmement chères aux Etats-Unis (jusqu'à 20 000 euros/an). Les *charter schools* sont des écoles américaines laïques à gestion privée c'est-à-dire que leur financement est public, elles sont gratuites mais sont fondées par des associations privées d'enseignants, de parents d'élèves ou de groupes communautaires. Elles se nomment *charter schools* car elles se basent sur une charte définissant les valeurs et les objectifs de l'école suivis par l'ensemble de la communauté de l'école. Elles bénéficient d'une très large autonomie dans l'enseignement et dans les programmes scolaires grâce à l'appui législatif et au soutien financier de la fondation Gates. Une fondation d'un géant du numérique détient ainsi une influence décisive sur le système éducatif d'un pays et sur le type de pédagogies attendues dans de nombreuses écoles.

Au-delà de l'entrée d'acteurs des affaires sous la forme de philanthropie comme pour Bill Gates, une deuxième entrée des acteurs privés se base sur une marchandisation du système éducatif de manière générale

b) La marchandisation du système éducatif

L'éducation fait partie intégrante de l'économie à travers la notion d'économie de la connaissance. Les répercussions, au niveau national, sont des modifications dans l'organisation du système éducatif et la mise en place du nouveau management public. Cependant, nous pouvons aussi voir un intérêt économique dans le développement des formations informelles. En effet, celles-ci ont pour avantage, d'enlever la responsabilité directe du ministère dans les performances de ses enseignants et de diminuer les coûts de formation. Ce qui n'est pas financé directement par le ministère, en termes de formation, représente alors un coût soit direct pour l'enseignant : achat de livres, participation à des conférences ou à des formations privées sur ses fonds propres, soit indirect sur son temps personnel ou en « temps de cerveau disponible »⁴⁸.

En plus de ce coût, un risque de dérive par la commercialisation de produits « à la mode », c'est-à-dire d'un impact de la publicité des produits, pose la question de qui fait la mode et comment elle se diffuse. La cohorte utilise l'expression « à la mode » pour définir ces notions qui se retrouvent de manière diffuse dans de nombreux médias ou conversations d'origines diverses. Ces notions peuvent être une pédagogie comme la pédagogie Montessori, une pratique comme la méditation, un livre comme « Calme comme une grenouille » ou un concept comme celui de bienveillance.

Entre apport pédagogique, personnel ou aspect économique, il est difficile de savoir quelle est l'efficacité et l'apport de l'ensemble des produits proposés. Par exemple, dans l'hypercommercialisation des produits estampillés Montessori, qui se retrouvent extensivement dans

⁴⁸ Expression de Patrick Le Lay « *Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible* » dans son livre *Les Dirigeants face au changement* (2004) afin d'exprimer que TF1 vend de l'attention aux annonceurs publicitaires.

les magasins de jouets, ou les librairies. L'éducateur Montessorien reconnaît une dénaturation de la philosophie de Montessori et des outils n'ayant rien en commun avec les principes Montessoriens. Actuellement, une myriade de possibilités s'ouvre, sans être dans tous les cas vérifiées selon des procédés validés mais clairement aux mains d'un business. Il rentre ainsi en compte un nouveau pouvoir d'influence : celui du marketing pour faire des choix pédagogiques.

Dans ces stratégies marketing, de nombreux acteurs privés utilisent les besoins des enseignants. Nous pointons, entre autres, l'entrée des grandes entreprises multinationales et, notamment, les GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft) dans l'économie de l'éducation. En effet, Microsoft est partenaire d'un programme de développement avec l'UNESCO pour favoriser l'utilisation de la technologie pour améliorer l'éducation (World Economic Forum, 2016a). Plusieurs articles du New York Times dénoncent comment Google prend le contrôle de l'éducation aux États-Unis, notamment en proposant des tablettes et des applications gratuites (New York Times, 2017, 2018b) suivi par une stratégie identique dans un système de compétition par Apple (New York Times, 2018a). Apple propose aussi son « Apple Teacher Learning Center » qu'il présente comme des « Ressources pour le corps enseignant » aussi bien en termes de cours que comme moyen de partage (Apple, 2020). Des cours numériques sur des iPads sont aussi désormais proposés en Allemagne (Süddeutsche Zeitung, 2019). Aux Pays-Bas, des écoles privées dites Steeve Jobs sont nées en 2013 sous l'égide d'un entrepreneur et chaque élève apprend à l'aide de son propre iPad (De Cock, 2017). Avec cette influence des GAFAM, nous reprenons la problématique du New York Times qui pose la question suivante avec l'accès de Google aux classes américaines : « Est-ce le meilleur modèle à suivre ? » (New York Times, 2018b).

Si Google, Apple, Microsoft, ou Amazon ne sont pas cités directement dans notre cohorte en France, l'influence peut s'entrevoir en filigrane. Les algorithmes de Google et d'Amazon influencent le choix de pratiques, de livres et de manuels. Par exemple, le livre « *Calme et tranquille comme une grenouille* » est présenté, en premier choix, sur le site Amazon, lors de la recherche de livre par mots-clés « classe calme », du fait des 700 évaluations positives. Est-ce que l'effet de mode de ce qui se vend bien ne serait pas aussi créé majoritairement par les GAFAM dans un unique but de profit ?

Quant à Facebook, il est largement cité, dans la cohorte, comme 1^{er} moyen de réflexion et de formation pour de nouvelles pratiques, ce qui pose la question de la neutralité de Facebook, comme moyen de formation, et les influences économiques derrière les pages, les groupes ainsi que les publicités ciblées. La polémique sur les élections de Trump et l'aide du cabinet de Cambridge Analytica ont montré le pouvoir d'influence de Facebook (Le Monde, 2018, 2020).

En guise de conclusion, les influences des recommandations de l'OCDE sur les pratiques pédagogiques sont extrêmement diverses : elles vont de différents organismes internationaux, à des acteurs privés en passant par les GAFAM. Elles sont influencées par des pairs, par des lectures, par des forums, des associations qu'elles soient pédagogiques ou citoyennes. Mais comment sont-ils tous reliés ?

2. DES ACTEURS ET DES MOYENS REUNIS DANS LA THEORIE DES ACTEURS-RESEAUX

Notre première théorie est de considérer le modèle de développement de Bronfenbrenner (1994) « *ecological model of human development* ». Ce modèle permet de visualiser les cercles d'influence des différents acteurs. Le World Economic Forum (2016a) propose ce modèle dans le rapport « *Nouvelle vision de l'éducation pour favoriser l'apprentissage social et émotionnel grâce à la technologie* ».

Le modèle est présenté dans la Figure 84 et il est issu du rapport du WEF. Si nous considérons les enseignants et leur changement de pratiques, nous pouvons considérer qu'ils sont influencés par les relations interpersonnelles (pairs, parents, amis), la communauté (interactions sociales facilitées par internet, les forums, et les marchés économiques), les institutions (MEN, chercheurs, investisseurs) et les structures, les politiques et les systèmes (organisations internationales, gouvernement, entreprises privées).

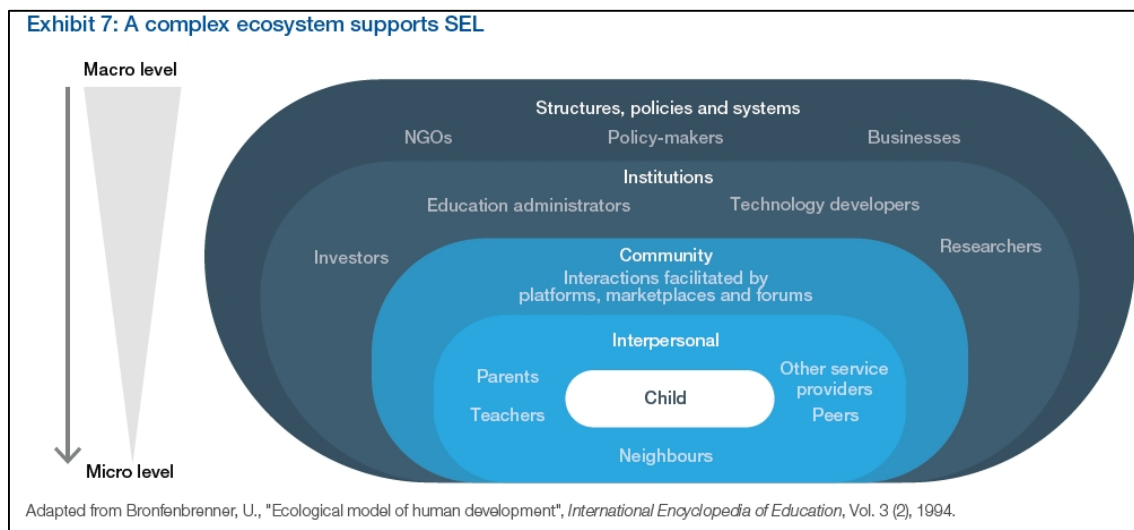


Figure 84 Le modèle de développement de Bronfenbrenner (1994)

Cependant, nous trouvons ce modèle incomplet car il présente une sectorisation entre les groupes et une hiérarchisation des informations passant par un cercle pour arriver à celui inférieur. Nous préférons un modèle en réseau qui représente mieux la complexité des relations entre l'ensemble des acteurs. La théorie des réseaux sociaux, comme celle de Granovetter (1983), ou de Ball (2012), est largement utilisée pour étudier les réseaux au niveau des politiques éducatives (Menashy et Verger, 2019). Cependant, cette théorie nous semble aussi imparfaite car les points de réseau se limitent à des individus ou des groupes d'individus (organisations, ministère, entreprises...).

Finalement nous établissons un parallèle avec la théorie des acteurs-réseaux de Callon & Ferrary (2006). La théorie des acteurs-réseaux se distingue de la théorie des réseaux sociaux sur plusieurs aspects. Nous décrivons les 5 raisons qui nous dirigent vers cette théorie. En 1^{er} lieu, chaque nœud est un acteur pouvant représenter un individu, une organisation, un pays, un laboratoire de recherche, un Think tank, mais aussi un élément non-humain comme une notion, du matériel, un livre ou encore un site, un blog ou un forum (Callon et al., 2006).

En 2^{ème}, les acteurs et les réseaux sont considérés comme des entités autonomes et l'acteur « se définit par l'ensemble des relations qu'il entretient avec les autres, et qu'il transforme à son tour » (Collin et al., 2016, p. 164).

En 3^{ème}, l'acteur-réseau a l'avantage de mettre, sur un même niveau, les acteurs quelle que soit leur taille, et quelle que soit leur implémentation : locale ou globale car le pouvoir d'influence sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant ne dépend pas de la taille et du lieu de l'émetteur (Callon et al., 2006). Ainsi, un blog d'un enseignant et une organisation internationale ont le même poids, leur pouvoir dépend du nombre de connexions. Un événement isolé localement pourra prendre une influence prépondérante après avoir été relayé, de nombreuses fois, comme nous le montre la diffusion des fake-news dans la circulation mondiale.

« Il n'y a pas de point qui soit faible ou fort par nature, qui dispose ou non de ressources, mais il y a simplement des assemblages, des arrangements, des constructions, des configurations qui font qu'un point devient fort ou devient faible » (Callon et al., 2006, p. 37).

En 4^{ème} lieu, à l'intérieur des réseaux, le transport de l'idée est représenté par les connexions qui expriment une traduction. Les connaissances sont ainsi le résultat de multiples traductions (Collin et al., 2016). La traduction permet « d'établir un lien intelligible entre des activités hétérogènes » (Callon, in Latour (1992), p. 65). En effet, Callon se base sur la sociologie de la traduction pour développer cette théorie.

En dernier lieu, le réseau permet de visualiser les canaux de diffusion c'est-à-dire les enchaînements d'acteurs aboutissant à une traduction finale par les enseignants.

2.1 DES ACTEURS CONSOLIDÉS AU XXI^E SIÈCLE

Afin d'illustrer la théorie des acteurs-réseaux, nous utilisons 3 noms d'acteurs mentionnés par la cohorte : Céline Alvarez et son utilisation de la pédagogie Montessori, Isabelle Peloux et son instauration de la pédagogie de la coopération ainsi que Catherine Gueguen et sa diffusion des liens entre empathie et apprentissage à partir des neurosciences. Nous remonterons, à partir de ces acteurs à la diffusion des compétences du 21^e siècle et aux organisations internationales.

a) Un réseau de C. Alvarez au WEF en passant par le Think tank de l'Institut Montaigne

Céline Alvarez est une ancienne professeure des écoles, autrice du livre « *les lois naturelles de l'enfant* » vendu à plus de 220 000 exemplaires. Dans ce livre, la pédagogie Montessori est mise en avant, la justifiant par les recherches en neuroscience.

L'illustration de la pédagogie Montessori par cette autrice est représentative de la médiatisation qu'a connue cette pédagogie. Bien que vieille de 100ans, elle recueille un regain d'intérêt depuis le début des années 2010 (Huard, 2019; Viaud, 2017; Wagnon, 2019a). L'effet médiatique, dans la promotion de cette pédagogie au grand public la décrit comme une pédagogie qui permet la réussite à l'image d'anciens élèves Montessoriens comme les fondateurs de Google Larry Page et Sergei Brin, Jeff Bezos le créateur d'Amazon ou les princes et princesses William, Georges, Harry, et Charlotte (Wagnon, 2019a). Cependant, la diffusion au milieu enseignant a lieu principalement grâce à des blogs, des sites, des forums et des réseaux sociaux sur internet (Huard, 2019). Elle revient sur les premiers blogs de diffusion, celui d'Aline « *Petit à petit... Montessori* », éducatrice Montessori qui utilise cette

pédagogie avec ses enfants à la maison avant de la mettre en place dans sa classe de maternelle en 2010. Elle est suivie en 2011 par le forum de discussion les « enseignants du primaire » sur le sujet « *Montessori, la révélation* » dont le nombre de messages explose entre 2011 à 2013. Il est suivi par d'autres forums et blogs, le cas du blog « *Fofy à l'école* » qui admettra plus de quatre millions de visites ou de nombreux groupes sur Facebook. En 2015, alors que la diffusion continue de s'étendre, la médiatisation de l'expérience de Céline Alvarez, dans une école maternelle de la banlieue parisienne donnera une nouvelle connaissance au grand public. Céline Alvarez présente cette pédagogie à travers son site. Elle fournit des tutoriels en ligne et gratuits sous forme de vidéos et elle propose la mise en lien des enseignants souhaitant suivre cette pédagogie. Elle utilise tous les canaux des réseaux sociaux dont Facebook, Twitter et Instagram, pour faire connaître et promouvoir son adaptation de la méthode.

La médiatisation de Céline Alvarez marque une 2^{ème} vague d'enseignants convaincus par les apports de Montessori mais aussi un tournant dans leur formation à la pédagogie Montessori. La formation, si elle reste toujours dans le domaine de l'informel, est décrite plus théorique pour la 1^{ère} vague « Montessori » de 2011 à 2015, à base des lectures de M. Montessori (Huard, 2019), de formations privées de nombreuses heures, tandis que la 2^{ème} vague suit principalement une formation accélérée de 2 jours par Céline Alvarez et l'utilisation directe de nombreux outils clé en main que Huard désigne comme la mise en place d'une pédagogie « Montessori-Alvarez ».

L'utilisation de la pédagogie « Montessori-Alvarez » cristallise tous les écarts d'une formation informelle entre l'aspect puriste d'une pédagogie versus dénaturation de celle-ci, entre formation longue de 900 h versus une formation de 2h, entre la lecture de nombreux ouvrages d'une pédagogue reconnue à la lecture d'une expérience de terrain, entre un groupe d'échanges de pratiques sur du long terme et l'utilisation de réponses rapides et directement utilisables à la demande. De ce fait, Alvarez compte autant de supporteurs que de détracteurs à l'image de la chercheuse De Cock qui dénonce un véritable business pédagogique aux effets pouvant être délétères pour les enseignants (De Cock, 2017).

Nœuds autour de C. Alvarez : le Think tank de l'Institut Montaigne et JM Blanquer, le ministre de l'Éducation nationale actuel

L'institut Montaigne est lié à l'expérience de Céline Alvarez par 2 intermédiaires : en premier lieu, Jean-Michel Blanquer a soutenu l'expérience de Céline Alvarez en tant que directeur de la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire). Jean-Michel Blanquer est un partisan de ce Think tank, avec qui il a collaboré pour des rapports ou dans le cadre du comité directeur dont il est membre (Libération, 2017). Sa conseillère spéciale, Fanny Anor est une ancienne membre du Think tank. Les discours de Blanquer sont décrits par Libération comme empreint des mots-clés de l'institut Montaigne :

« Dans la cour du ministère, lors de la passation de pouvoir le 17 mai, Jean-Michel Blanquer imprime tout de suite la marque de l'Institut Montaigne avec des formules types, telles que «libérer les énergies», «différenciation des parcours», «sciences cognitives», «expérimentation», «rôle essentiel des chefs d'établissement», «excellence»... » (Libération, 2017).

Dans son livre « *L'École de demain : Propositions pour une Éducation nationale renouvelée* », JM Blanquer débute par le travail réalisé « *dans le cadre de l'institut Montaigne et avec le soutien d'un*

groupe d'acteurs et d'experts des questions éducatives animés par le souci commun de faire progresser l'école » qui lui ont permis d'écrire ce livre.

En deuxième lieu, Céline Alvarez obtient un financement spécial pour le matériel et l'ATSEM-Montessori grâce à l'association « Agir pour l'école », considérée comme un satellite expérimental de l'institut Montaigne (Libération, 2017). Le projet de Céline Alvarez s'oriente ainsi vers une classe expérimentale Montessori, avec un matériel et des moyens coûteux financés en grande partie par des fonds privés et difficilement reproductible nationalement. Cependant, cette expérimentation a pour objectif de tester une méthode pour la réussite des élèves d'une école publique en réseau d'éducation prioritaire. Pour cette raison, la chercheuse De Cock dénonce un usage néolibéral des pédagogies alternatives fortement appréciées par un certain milieu socio-professionnel, dans une quête du profit plutôt que d'une véritable expérimentation pour améliorer l'école publique. (De Cock, 2017).

Nous nous intéressons à cet intermédiaire qu'est l'institut Montaigne. Cet institut est un Think tank indépendant. Un Think tank est un « laboratoire d'idées » ou un « espace de réflexion », en français (Nétange, 2008) et indépendant de l'Etat. Selon Sénéchal (2011), un Think tank se caractérise, par 3 critères : une structure non publique financée de manière privée ; un lieu d'élaboration d'idées à visée politique ; un objectif d'influencer le débat politique (*politics*) et l'action publique (*policies*).

Les Think tanks se différencient des lobbies car ils touchent à de nombreux thèmes, mais aussi des syndicats ou de minorités organisées car ils ne manifestent pas et enfin des cabinets de conseils (*consulting*) car ils n'ont de but lucratif.

Ils sont extrêmement nombreux et prestigieux en Angleterre et aux USA. Les Think tanks anglo-saxons sont connus pour avoir une influence sur les gouvernements européens (Sénéchal, 2011). En France, leur notoriété est plus récente et remonte au début des années 90 sous l'influence de PDG du CAC 40, et ils deviennent de plus en plus influents comme l'explique Sénéchal :

« Il dispose d'une puissance de feu importante, produit notes, études et rapports en série, contracte des stratégies de lobbying auprès des décideurs publics extrêmement sophistiquées, dispose de créneaux médiatiques conséquents où des petites mesures, où des idées sont avancées. Les think tanks comme l'Institut Montaigne sont capables de produire de l'expertise sur tous les sujets et de diffuser cette expertise par de nombreux canaux – leur accès aux décideurs publics aussi bien qu'à l'espace public augmente sans cesse. De par les moyens dont ils disposent et leurs modalités de fonctionnement, semblables à celle d'une entreprise légère, les think tanks se montrent extrêmement réactifs : ils s'avèrent, quand ce n'est pas eux qui le façonnent directement, capables de coller à l'agenda public de manière extrêmement serrée » (Sénéchal, 2011)

L'institut Montaigne a pour mission « *d'œuvrer pour l'efficacité de l'action publique, la cohésion sociale et la compétitivité de notre économie.* » (Institut Montaigne, 2020). Cet institut est porté par une lignée néolibérale et financé par plus de 160 entreprises privées dont de nombreuses issues du CAC40 (Institut Montaigne, 2020). L'éducation est un de ses axes forts d'expertise. Il est, de plus, proche du ministère de l'Education nationale, bien que ce Think tank se présente comme apolitique. Laurent Bigorgne, le directeur de l'institut Montaigne, est un proche d'Emmanuel Macron qu'il a conseillé, lors de sa campagne pour les questions portant sur l'éducation, l'enseignement supérieur et la recherche (Libération, 2017). En tant que président de la république, le choix de JM Blanquer

semble porté par les attentes de l'institut. Blanquer est un fervent défenseur de l'innovation, du numérique et des neurosciences promues par l'Institut (Institut Montaigne, 2016). En 2010, Blanquer continue la diffusion des idées du Think tank, en nommant Stanislas Dehaene. Dehaene est un professeur en neurosciences, référencé maintes fois sur le site de l'institut Montaigne, comme conseiller scientifique à la DGESCO.

L'institut Montaigne est l'acteur en France qui a traduit et relayé, dans son rapport le schéma des 16 compétences clés pour le 21e siècle créé par le World Economic Forum (Institut Montaigne, 2016, p. 16-17),.

Le Tableau 11 ci-dessous, est tiré de l'institut Montaigne et tweeté par un inspecteur de l'Education Nationale, en juin 2016, et repris par un média : Le Figaro en juillet 2016. Il sera, par la suite, retweeté de manière plus large par un grand public (125 retweets pour l'inspecteur et 47 pour le Figaro) avant d'être intégré par de nombreux autres acteurs.

annexe 3.
²⁰ Menés par le Boston Consulting Group (BCG) pour le World Economic Forum, « *New Vision for Education, Unlocking the Potential of Technology* », 2015. Le BCG a contribué à la réalisation du présent rapport de l'Institut Montaigne.

<< [Sommaire](#) >>

I. LA RÉVOLUTION NUMÉRIQUE BOUSCULE
LE MODÈLE DE L'ÉCOLE TRADITIONNELLE

tences et ces qualités, certaines sont déjà au cœur des missions portées par l'école française – former des citoyens dotés d'un esprit critique, par exemple –, d'autres sont traditionnellement moins valorisées par notre système éducatif – comme la promotion de la créativité ou le sens de l'initiative.

16 compétences-clés pour le 21 ^e siècle		
Socle fondamental	Agilité intellectuelle	Qualité de caractère
Ce que tu sais	Ce que tu fais avec ce que tu sais	Comment tu interagis avec le monde
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lettres 2. Mathématiques 3. Culture scientifique 4. Informatique et code 5. Culture financière 6. Éducation civique 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Esprit critique 8. Créativité 9. Communication 10. Collaboration 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Curiosité 12. Prise d'initiative 13. Persévérance 14. Adaptabilité 15. Prise de décision 16. Ouverture au monde

Tableau 11 Le tableau issu du rapport de l'institut Montaigne (2016) : « Le numérique pour réussir dès l'école primaire »

Philippe Roederer @PhilRoederer Follow

16 compétences-clés pour le 21e siècle | rapport @i_montaigne #ecolenumerique institutmontaigne.org/res/files/publ ...

Socle fondamental	Agilité intellectuelle	Qualité de caractère
Ce que tu sais	Ce que tu fais avec ce que tu sais	Comment tu interagis avec le monde
1. Lettres 2. Mathématiques 3. Culture scientifique 4. Informatique et code 5. Culture financière 6. Éducation civique	7. Esprit critique 8. Créativité 9. Communication 10. Collaboration	11. Curiosité 12. Prise d'initiative 13. Persévérance 14. Adaptabilité 15. Prise de décision 16. Ouverture au monde

12:32 AM - 12 Jun 2016

125 Retweets 83 Likes

Pole_et_mike @Pole_et_Mike · 29 Jun 2016
 Replying to @PhilRoederer @laurecotebasque @i_montaigne vue la compétition, la puissance de travail est toute aussi importante!

keywitt @keywitt1 · 12 Jun 2016
 Replying to @PhilRoederer @i_montaigne culture financière!!!! ah bon c'est quoi?

Tweet de Philippe Roederer, inspecteur de l'Éducation nationale

Christine Boursin @chboursin Follow

#RH Les compétences à avoir au 21e siècle via @LeFigaro_Emploi & @AliceVachet #infographie

Les compétences à avoir au 21^e siècle

Capacité de lecture et d'écriture	Compétences	Traits de caractère
(Comment les étudiants appliquent les compétences de bases pour les tâches quotidiennes)	(Comment les étudiants appréhendent les défis périlleux)	(Comment les étudiants appréhendent un environnement en changement)
1 Lecture 2 Savoir compter 3 Culture scientifique 4 Culture financière 5 Culture des technologies de l'information et de la communication 6 Culture générale et civique	7 Esprit critique/ résolution de problèmes 8 Créativité 9 Communication 10 Collaboration	11 Curiosité 12 Initiative 13 Résilience 14 Adaptabilité 15 Leadership 16 Conscience culturelle et sociale

13/05/2016 Infographie LE FIGARO

2:13 AM - 30 Jul 2016

47 Retweets 35 Likes

Tweet pour le Figaro⁴⁹

Nœud autour de l'institut Montaigne : le World Economic Forum (WEF)

Le World Economic Forum présente, en 2015, un graphique sur les compétences du 21^e siècle dans son rapport « New vision pour l'éducation » et celui-ci est repris sur le site internet du WEF. Il est aussi référencé sur le site de l'Institut Montaigne.

Exhibit 1: Students require 16 skills for the 21st century

21st-Century Skills

- Foundational Literacies** (How students apply core skills to everyday tasks):
 - Literacy
 - Numeracy
 - Scientific literacy
 - ICT literacy
 - Financial literacy
 - Cultural and civic literacy
- Competencies** (How students approach complex challenges):
 - Critical thinking/ problem-solving
 - Creativity
 - Communication
 - Collaboration
- Character Qualities** (How students approach their changing environment):
 - Curiosity
 - Initiative
 - Persistence/ grit
 - Adaptability
 - Leadership
 - Social and cultural awareness

Lifelong Learning

Note: ICT stands for information and communications technology.
 Image: World Economic Forum, New Vision for Education (2015)

Tableau du World Economic Forum (2015) sur les compétences du 21^e siècle sur le site du WEF (2016)

EDU/EDPC(2018)45/ANN2 | 7

Figure 1. 21st century skills

Exhibit 1: Students require 16 skills for the 21st century

21st-Century Skills

- Foundational Literacies** (How students apply core skills to everyday tasks):
 - Literacy
 - Numeracy
 - Scientific literacy
 - ICT literacy
 - Financial literacy
 - Cultural and civic literacy
- Competencies** (How students approach complex challenges):
 - Critical thinking/ problem-solving
 - Creativity
 - Communication
 - Collaboration
- Character Qualities** (How students approach their changing environment):
 - Curiosity
 - Initiative
 - Persistence/ grit
 - Adaptability
 - Leadership
 - Social and cultural awareness

Lifelong Learning

Schéma en page p7 du rapport de l'OCDE du 24 octobre 2018 sur « Future and Education Skills 2030 » reprenant exactement le schéma du WEF (2015)

⁴⁹ <https://twitter.com/wef/status/708261576483213312>

Ce même schéma est repris, aussi, en 2018, par l'OCDE dans un rapport « Future of Education and Skills 2030 : Conceptual Learning Framework » (OECD, 2018b, p. 7). Il reprend exactement le schéma du WEF bien que la référence au WEF ne soit pas indiquée sous le schéma, mais mentionnée uniquement dans le texte par rapport à un travail réalisé par le WEF.

Conclusion : diffusion entre organismes à but non lucratif nationaux et organisations internationales

Dans cette partie de réseau, il apparaît que l'OCDE n'a été qu'un des nœuds, ayant repris une vulgarisation d'une connaissance créée par le WEF. Cette information est ainsi passée par 2 organisations internationales, un Think tank, un inspecteur de l'éducation nationale et un média avant d'être retweeté plus largement. Le lien entre l'organisation internationale et le document en anglais est ainsi réalisé par un Think tank national dans ce cas : l'institut Montaigne,

Nous avons pu analyser, au Chapitre 2, comment le passage des organismes nationaux américains comme p21 ou ATC21s ont influencé l'OCDE dans la description des compétences du 21^e siècle. Nous pouvons considérer que ces associations nationales, comme l'institut Montaigne, sont aussi des diffuseurs des idées des organisations internationales. Ils permettent une traduction et une vulgarisation notamment à travers les réseaux sociaux classiques.

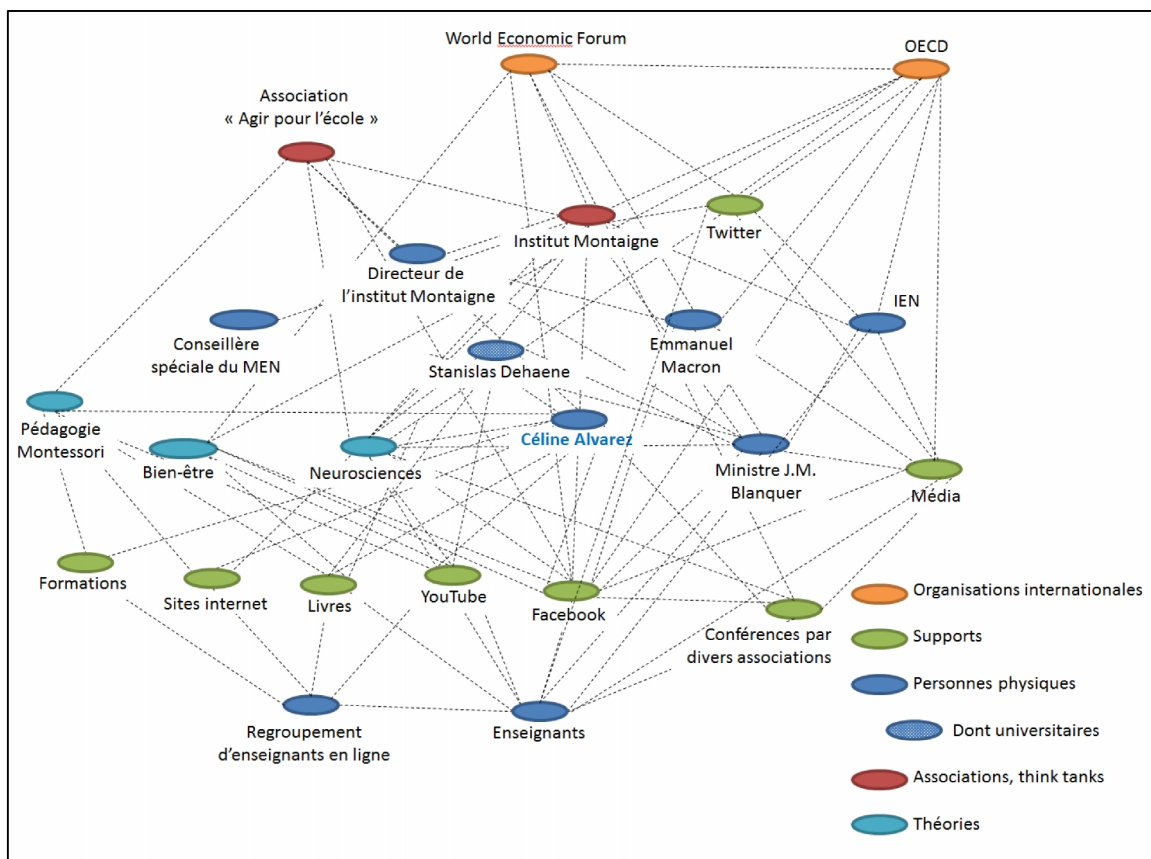


Figure 85 Exemple d'une partie du réseau à partir du nom de « Céline Alvarez » donné par la cohorte et s'appuyant sur la théorie des acteurs-réseaux

b) Un réseau de I. Peloux à l'ONG Ashoka en passant par l'association les Colibris

Isabelle Peloux est fondatrice et directrice de l'École du Colibri. L'école du Colibri est une école primaire privée sous contrat située dans la Drôme aux Amanins où se situe le centre agro-écologique, développé par Pierre Rabhi. Rabhi est un écrivain, agriculteur et écologiste français, à l'origine du mouvement citoyen des Colibris. Isabelle Peloux est aussi l'auteur d'un livre : « L'école du Colibri-la pédagogie de la coopération » (Peloux et Lamy, 2014).

La pédagogie de l'école du Colibri se base en partie sur les pédagogues de l'Éducation Nouvelle (Freinet, Montessori, Steiner) dans un principe de mélange et d'adaptation à la vie actuelle et pouvant répondre aux problématiques sociétales comme les questions écologiques. Cette pédagogie se base sur l'éducation à la citoyenneté et à la paix, qui n'est pas sans rappeler les programmes du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2020b, 2020a) ou de l'UNESCO (UNESCO, 2018). Elle peut se décomposer en 3 niveaux : être en paix avec soi-même (cours de méditation, gestion des émotions, développement de l'autonomie), être en paix avec les autres (coopération, ateliers philosophiques, gestion des conflits, apprentissage par les jeux et temps spécifiques d'apprentissage à la paix) et être en paix avec l'environnement (élevage, jardinage, et développement de comportements éco-citoyens).

Nœuds autour d'Isabelle Peloux : Néo-bien-être ou le printemps de l'éducation

Isabelle Peloux intervient dans de nombreuses conférences pour présenter son école, détailler ses méthodes, sa pédagogie ou sa philosophie éducative. Ses conférences sont soit grand public comme la « *conférence de lancement de la (R)évolution des Colibris* » pour le mouvement citoyen des Colibris, soit spécifiques à l'éducation comme les conférences « *Le printemps de l'éducation* » organisées par l'association du même nom. « *Le printemps de l'éducation* » est un mouvement citoyen dont l'objectif est de réunir les acteurs de l'éducation autour de la diversité éducative et des innovations pédagogiques (Printemps éducation, 2020). Peloux participe aux ateliers du « *bonheur à l'école* » de la fabrique Spinoza, un Think tank dédié au bonheur citoyen. Elle est invitée pour partager des webconférences comme celle organisée par le magazine Kaizen, un magazine présentant des solutions écologiques et sociales alternatives.

Elle participe aussi au « *festival des écoles de la vie* » et aux congrès « *Innovation en éducation* », mis en place par l'association Néo-bien-être. Cette association est un « *réseau et agence de communication entièrement dédiés aux thérapeutes et professionnels du bien-être, aux médecines douces et au développement personnel depuis 2003.* » (Néo-bien-être, 2015). Le but est de développer le bien-être de la société de manière globale, avec une partie dédiée à l'éducation. Son credo est « *un corps sain dans un esprit sain* ». Elle promeut le bien-être sous toutes ses formes mettant en réseau des professionnels du bien-être, recommandant des livres, des films, des documentaires, mettant en place un forum, un agenda bien-être. Son fondateur, Julien Peron, est aussi un conférencier, un réalisateur de film sur le sujet du bonheur et un sur l'école. Il a travaillé en collaboration avec l'UNESCO sur un projet « *Les futurs de l'éducation* ».

Si la mission première est de mettre en réseau des thérapeutes et des professionnels du bien-être, l'association présente une large section spécifique au sujet de l'éducation (Néo-bien-être, 2020b). Dans cette section, elle présente son école « *l'école de la vie* » et une carte de l'ensemble des écoles alternatives en France, sous-tendant l'idée que le bien-être est accessible prioritairement dans les écoles alternatives. Elle propose des accompagnements et des coachings pour les enseignants ou les

parents et diffuse ses conceptions éducatives à travers les congrès : « *le festival des écoles de la vie* »⁵⁰ et « *Innovation en éducation* »⁵¹.

« *Le festival des écoles de la vie* » fait intervenir des enseignants d'écoles alternatives privées dont Isabelle Peloux , mais aussi Sophie Rabhi , issue aussi de l'association Colibris qui a monté une école démocratique ainsi que Caroline Sost, de l'école « living school » à Paris, pour une éducation écologique et holistique. Il présente aussi des coachs en bien-être, des chercheurs et des présidents de Think tank tels qu'Alexandre Jost de la « Fabrique Spinoza ». Dans les thèmes des conférences abordées dans ce festival, nous retrouvons 6 des 7 principes de l'OCDE (à l'exception des évaluations) que nous illustrons dans le Tableau 12. Il se dégage un accent particulier sur les notions d'épanouissement ou de bien-être qui rappellent les concepts proposés par l'OCDE depuis son livre « *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social* »(OECD, 2001a, p. 2).

Conférences "festival de l'école de la vie"	Principe 1 : Mettre les apprenants au centre et encourager leur implication active	Principe 2 : Encourager la nature sociale et l'apprentissage coopératif	Principe 3 : Considérer les 2 piliers de l'apprentissage : émotions et motivations	Principe 4 : Reconnaître les différences individuelles	Principe 5 : Etre exigeant et respecter le bien-être des apprenants)	Principe 7 : Construire des connexions horizontales
Pascale Haag « L'éducation positive à l'école : concilier plaisir d'apprendre et épanouissement du potentiel des enfants » (2019)	1		1			
Candice Marro « Intégrer la méditation dans l'enseignement - Apports pour les élèves et les enseignants » (2019)					1	
Caroline Sost « S'épanouir à l'école et changer le monde » (2019)	1					1
Alexandre Jost « Vers un système éducatif au service de l'épanouissement : sciences, idées folles et propositions	1					
Catherine Dumonteil Kremer « Des émotions pour grandir ensemble » (2019)			1			
Virginie Bertrand « Réveille ta joie et ton potentiel ! » (2019)				1		
Jacques de Coulon « Le yoga dans l'éducation pour faire face aux enjeux de l'ère numérique » (2019)					1	
Séverine Miranda « Repenser l'autorité avec la communication coopérative » (2019)		1				
Sandra Meunier et Marjorie Piechocki Iacchetti « Conférence pédagogique audacieuse sur la pédagogie de la joie et le bien-être					1	
Bruno Giuliani « Atelier philo et méditation à l'école » (2018)		1			1	
Ilona Boniwell « Psychologie positive dans l'éducation » (2018)					1	
Anne Aël Gombert « Etre heureux pour bien apprendre, bien apprendre pour être heureux » (2018)			1			
Tarisayi de Cugnac « Les 5 clés pour que votre enfant exprime son plein potentiel » (2018)				1		
Laure Reynaud « programme d'éducation positive » (2018)					1	
Bruno Hourst « Les « intelligences multiples » (2018)				1		
Anouche Hovnanian « L'éducation Montessori : une aide à la vie » (2017)	1					
Geneviève Bastet « Prévenir le conflit et le harcèlement en milieu scolaire par la communication bienveillante et la Médiation par		1				
Jean Michel Vincent « L'intelligence collective au service des enfants, des jeunes et des enseignants : du mieux vivre ensemble		1				1
Joëlle Richardière « Apprendre à lire les difficultés scolaires de l'enfant en langage non verbal » (2017)				1		
Michel Claes « L'éducation émotionnelle, stratégies et outils pédagogiques » ? (2016)			1			
Sandrine Cerdan « Communication bienveillante » (2016)		1			1	
sur 21 conférences	4	5	4	4	7	2

Tableau 12 Le lien entre les thèmes des conférences du festival de l'école de la vie et les principes de l'OCDE

50 <https://www.festival-ecole-de-la-vie.fr/qui-sommes-nous/>

51 <https://www.innovation-en-education.fr/>

Au congrès « *Innovation en éducation* », les mêmes intervenants qu'au festival, peu ou prou, participent. La session de 2021 promet 10 conférenciers dont Arno Stern et son fils André Stern, Sophie Rabhi, Isabelle Filliozat, Jonathan Lehmann, Isabelle Peloux, Philippe Nicolas, Leslie Cutterand, Rébecca Sfedj, Ilona Boniwell, Caroline Sost, Laure Reynaud, Alexandre Jost, Anne-Marie Gagnard et Sandra Meunier pour un nouveau regard sur l'Éducation (Néo-bien-être, 2020a).

Le congrès se présente comme « *un point de départ, une porte ouverte pour échanger, envisager de nouvelles options et continuer à avancer dans cette voie qui nous rassemble : tendre vers une éducation meilleure. [...]. Les solutions existent, c'est un rendez-vous à ne manquer sous aucun prétexte* » (Néo-bien-être, 2020a).

Ce festival et ce congrès, qui ont débuté à partir de 2014 à Montpellier et à Paris, se montrent comme fournissant des réponses possibles pour concilier éducation et bien-être des élèves mais aussi des futurs citoyens. Elles mélangent les sources issues de la recherche, du développement personnel et même de l'ésotérisme. Ses conférences associées sont le plus largement reléguées et diffusées sur les réseaux sociaux. Le festival admet, par exemple sur le site Facebook plus de 110 000 likes, sa chaîne YouTube de 32 000 abonnés et 11 600 sur son compte Instagram.

Nœud autour de l'école du Colibri : l'ONG Ashoka

Autour de l'école du Colibri dont la directrice est I. Peloux, nous retrouvons Ashoka. Ashoka est une organisation non gouvernementale d'envergure internationale. Elle vise à mettre en réseau « *les entrepreneurs sociaux dont les innovations répondent aux enjeux de société dans tous les domaines (santé, environnement, éducation...)* » (Ashoka, 2020b). Son crédo est « *Tous acteurs de changement* ».

Dans le domaine de l'éducation, Ashoka partage les concepts de compétences du 21^e siècle, notamment présentées dans une interview d'Andreas Schleicher de l'OCDE, directement sur le site d'Ashoka (Ashoka, 2015b). Ashoka met en valeur les 4 C des compétences du 21^e siècle, comme le montre des sujets tels que « *Communication and collaboration: teaching children 21st century skills Global Citizenship in the 21st Century 1st century skills* » (Ashoka, 2017). La créativité est présentée par le pédagogue anglais Sir Ken Robinson (Ashoka, 2015a) et Ashoka promeut plus généralement des outils et des guidances pour développer, en classe, les compétences sociales et émotionnelles avec un programme dédié à l'empathie et le bien-être (Ashoka, 2020a, 2020c).

Ashoka sélectionne des écoles pour faire partie des *Changemaker Schools*, qu'elle définit ainsi :

« Les Changemaker Schools sont des établissements scolaires – publics, privés, urbains, ruraux, confessionnels ou non – qui font de la démocratie, de la citoyenneté et du vivre-ensemble la colonne vertébrale de leur proposition pédagogique, tout en favorisant l'acquisition des savoirs fondamentaux. Ils créent des environnements d'apprentissage qui responsabilisent les enfants/jeunes et favorisent le développement de qualités d'empathie, de coopération, de prise d'initiative, de leadership pour leur permettre de contribuer à transformer positivement la société à leur échelle. » (Ashoka, 2020a).

En France, Ashoka a repertorié 13 établissements scolaires comme des changemaker schools dont l'École du Colibri, d'Isabelle Peloux et The Living School de Caroline Sost depuis 2014.

Ashoka organise aussi des conférences : les *Ashoka Talks*. Isabelle Peloux a participé à plusieurs Ashoka talks tels que « Redessinons l'Éducation à propos de l'éducation » en 2015, en 2018 et en 2020 sur le thème « L'estime de soi, ça se travaille ! » (Peloux, 2015, 2018, 2020).

Finalement, Ashoka produit aussi des documentaires qui soutiennent leurs principes pédagogiques. A l'image du documentaire réalisé par Judith Grumbach « *une idée folle* » qui met en lumière des écoles et des collèges, privés ou publics, et innovants dans leurs pratiques et choisis par Ashoka (Ashoka, 2016). La bande annonce du film sur Facebook obtient plus d'1 million de vues. Le journal Le Monde, dans la critique de ce film, appuie sur les valeurs de bien-être avec « *des enfants heureux, des enseignants épanouis, engagés, ayant à cœur de montrer que bienveillance et exigence ne sont pas deux valeurs opposées* ».et conclut sur des préoccupations qui rejoignent « *une attente sociétale forte* » (Le Monde, 2017).

« La question qu'il pose n'est pas inédite : quelle école faut-il pour former les citoyens du futur ? Il n'empêche, elle rejoint une attente sociétale forte : celle d'une école où chaque enfant serait traité comme une exception, centrée sur le goût d'apprendre, la confiance en soi, l'entraide, l'autonomie, la créativité, l'apprentissage du vivre-ensemble... » (Le Monde, 2017).

Conclusion : d'une ONG internationale Ashoka à des regroupements nationaux

Dans ce 2^{ème} exemple, nous partons d'une organisation non gouvernementale Ashoka qui s'étend dans le monde entier avec des branches nationales aux ramifications multiples et au profil divers : associations, Think tank, réseaux, écoles

Le graphisme ci-dessous reprend le réseau de diffusion à partir de Ashoka dont l'immensité, les ramifications sont étonnantes par leur ampleur et leur diversité ainsi que par le pouvoir des réseaux associées à l'image de Néo-bien-être. La diffusion se fait par des conférences. Nous pouvons découvrir le concept de bien-être personnel et dans la société et les thèmes de l'éducation s'entremêlent dans ces conférences et dans ces associations.

Ces associations et organisations sont surtout extrêmement actives sur internet et les réseaux sociaux. Leur impact est difficilement quantifiable en termes de nombres de personnes touchées. La rediffusion de telle ou telle conférence sur Facebook ou l'effet de bouche à oreille entre les enseignants admet un rôle majeur dans la diffusion. Nous supposons, cependant, que ces associations et organisations sont des traductrices du motif cognitif du bien-être à l'école pour l'épanouissement futur qui est valorisé par 90% des enseignants de notre cohorte ainsi que par l'OCDE. Nous reprenons l'expression de Malet (2010) qui formule l'hypothèse que la diffusion vers les enseignants passe par la fréquence de ces « mots d'ordre », c'est-à-dire ce bruit de fond commun porté par les organisations et les associations.

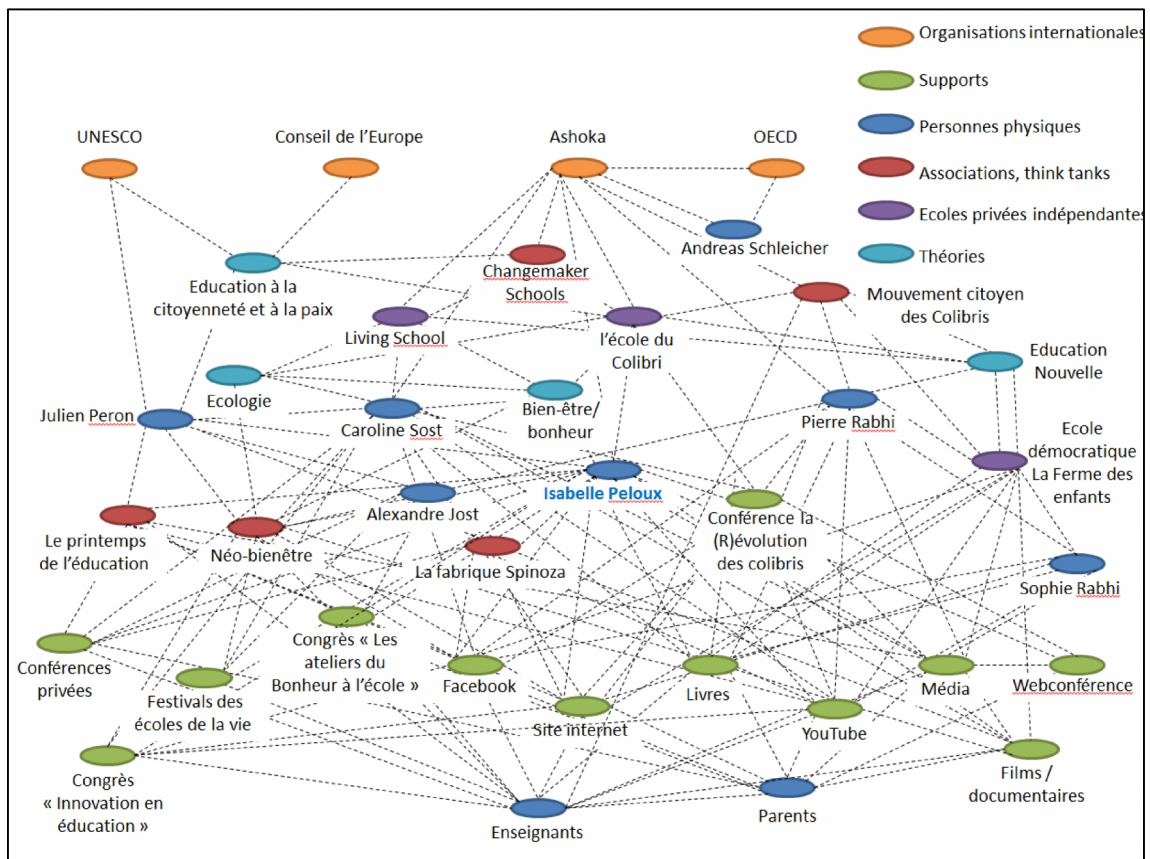


Figure 86 Exemple d'une partie du réseau à partir du nom de « Isabelle Peloux » donné par la cohorte et s'appuyant sur la théorie des acteurs-réseaux

c) Un réseau de C. Gueguen à l'OMS en passant par le Lab School network

Ce dernier exemple part de Catherine Gueguen, pédiatre spécialisée en soutien à la parentalité et communication non violente. Elle est autrice de nombreux ouvrages dont « *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau* » et « *Heureux d'apprendre à l'école, comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation* » où elle s'appuie principalement sur la recherche sur les neurosciences.

Elle participe à de nombreuses conférences telles que la conférence Tedx « *Et si on changeait le regard sur l'enfant ?* » (226 000 vues sur (Gueguen, 2015)) et elle anime des groupes de travail pour des médecins, des éducateurs ou des parents.

Elle affirme qu'une éducation fondée sur la bienveillance et l'empathie contribue au bon épanouissement de l'enfant sur les plans aussi bien cognitifs qu'émotionnels.

Nœud autour C.Gueguen: la Fondation SEVE et l'association *Emergences*

Catherine Gueguen fait partie du conseil d'orientation de la fondation SEVE (Savoir Etre et Vivre Ensemble) qui promeut les ateliers de philosophie et de méditation dans les écoles (SEVE, 2020). Leur objectif est de développer des compétences de savoir-être et vivre-ensemble chez les enfants pour leur bien-être personnel et pour former les futurs citoyens de demain. Le fondateur est le philosophe, sociologue et écrivain, Frédéric Lenoir dont les livres traitent de bonheur, de bien-être, et de spiritualité.

La fondation SEVE travaille avec l'Éducation nationale autour de 3 grands projets : l'éducation à la citoyenneté et la solidarité, l'éducation à la paix, et l'éducation au discernement dans les médias. Elle est aussi en lien avec la chaire UNESCO afin de rejoindre chercheurs et praticiens. Son conseil d'orientation regroupe aussi des psychiatres : Christophe André et Boris Cyrulnik, des psychothérapeutes tels qu'Isabelle Filliozat, le chercheur en Sciences de l'éducation Philippe Meirieu, ou le moine bouddhiste et écrivain Matthieu Ricard, maître en méditation (SEVE, 2018).

Mathieu Ricard est aussi le parrain de l'association de pleine conscience *Emergences*, fondée par Ilios Kotsou, Docteur en psychologie, formé à l'approche de Palo Alto et à la méditation « mindfulness ». Il écrit des ouvrages sur les émotions et la psychologie positive. *Emergences* se présente comme une association dont le but est « *Se changer, changer le monde* » à travers des cours de pleine conscience (mindfulness) (Emergences, 2020b). Elle propose des activités, des conférences, des ateliers et des retraites. L'association est aussi accessible sur Facebook sous le nom de Prezens (Prezens, 2020).

Le lien avec l'éducation se situe à travers une vision de la pleine conscience qui apporte à tout niveau de la société « *Pour développer des compétences fondamentales afin d'aborder le monde avec confiance, ouverture et bienveillance.* » (Emergences, 2020d). Ils promeuvent ainsi un programme pour l'école « *Pleine conscience à l'école* », ils organisent des conférences telles que « *Eco-éducation : éduquer pour la transition* » qui relie développement durable et compétences socio-émotionnelles. Des conférences pour le bien-être des enseignants comme « *La pleine conscience pour les enseignants* » sont proposées (Emergences, 2020d, 2020a, 2020c). Ils sont de plus liés avec d'autres associations comme le Lab School Network, l'A.M.E (Association Méditation Enseignement) et Education Universelle France et se rapproche ainsi du courant des neurosciences, en invitant Catherine Gueguen pour la conférence « *L'apport des neurosciences affectives et sociales à l'éducation* » (Emergences, 2018).

Nœuds autour C. Gueguen : l'association *ScholaVie* et la société de conseil *Positran*

C. Gueguen est citée en livre de référence par l'association ScholaVie (ScholaVie, 2020b). Cette association a pour but de « *mettre les compétences sociales et émotionnelles au cœur de l'éducation* » et « *d'œuvrer pour le bien-être des jeunes et de ceux qui les accompagnent.* » (ScholaVie, 2020a). Elle se base sur les apports de la psychologie positive et notamment de Seligman (Seligman et al., 2009), de la chercheuse française spécialisée en psychologie positive: Rebecca Shankland (Shankland et al., 2016, 2017, 2018), ainsi que de Sir Ken Robinson (2013)⁵². ScholaVie promeut les compétences socio-émotionnelles qu'elle nomme « *compétences du bien-être et de la résilience* », telles que la confiance en soi, la motivation, la gestion des émotions et du stress, l'empathie, la gratitude, la créativité, la bienveillance et le développement des forces de caractère. Cette association a été créée en 2016 par la professeure en psychologie positive Ilona Boniwell et une enseignante Laure Reynaud, formée à la pleine conscience et à la discipline positive. L'association propose des formations et des outils d'éducation positive et de développement des compétences socio-émotionnelles.

L'association se réfère, dans sa mission, aux compétences clés du 21^{ème} siècle selon la description du cadre de compétences de l'OMS. L'OMS tient lieu de support scientifique dans leur objectif. Elle effectue des formations pour les enseignants pour développer les compétences sociales et

⁵² Ils sont tous cités dans la rubrique « ressources » sur le site de ScholaVie in <https://scholavie.fr/fr/article/46/ressources>

émotionnelles à l'aide de conférences, ateliers et journées de formation. Elle est aussi à l'origine d'un manuel pédagogique sous les éditions Retz « *Développer les compétences psychosociales au cycle 3* » (Reynaud, 2019).

Elle est extrêmement active sur Facebook et le lien vers ScholaVie donne lieu à de nombreuses pages connexes d'autres associations ayant des recommandations en éducation, liées au courant 2 et 3 comme l'association « *Education non violente* » pour une éducation positive qui propose des cercles de paroles et des formations payantes pour les professionnels de l'enfance, ou la « *Fondation SEVE* » (ScholaVie, 2020c).

Positran est une société de conseil en psychologie positive directement reliée à ScholaVie car dirigée, en France, par la chercheuse Ilona Boniwell, la fondatrice de ScholaVie. Sur son site Facebook, Positran se présente comme :

« Une société de conseil dont l'objectif est d'amener à la transformation de chaque individu grâce à la psychologie positive. Elle est spécialisée dans le conseil et la formation dans le domaine de la psychologie positive, le bien-être, les changements personnels et organisationnels, le coaching de dirigeants, le leadership, la résilience et l'éducation positive à travers le monde » (Positran, 2020b).

Elle propose de diffuser le bien être, travailler sur le développement personnel, pour les entreprises et sur le thème de l'éducation positive pour les écoles. Positran se réfère aux programmes de l'OCDE (Positran, 2011). Elle est extrêmement active sur l'ensemble des réseaux sociaux : Facebook, Instagram et à sa propre chaîne YouTube⁵³. Elle utilise la psychologie de la transformation positive et travaille avec de grandes entreprises comme clients tels que le Club Med, Sodexo, Bouygues Télécom, Pepsico ou BNP Paribas. Son objectif est que ses clients atteignent l'excellence, tout en appuyant sur son expérience dans le développement des compétences psychosociales. Elle propose des outils fondés sur la recherche en psychologie positive et des formations.

Sur son site, les compétences socio-émotionnelles et les compétences du 21^e siècle sont un thème clé dans leur discours : « *Positran propose l'apprentissage des compétences du 21^{ème} siècle qui sont demandées aux enfants, et qui ne sont pas forcément enseignées dans les programmes scolaires.* » (Positran, 2020a).

Nœud autour C. Gueguen et d'associations: le Think tank Fabrique Spinoza

Catherine Gueguen a participé aux « ateliers du bonheur à l'école » organisés par le Think tank La Fabrique Spinoza. Ce Think tank a été créé, en 2011, par Alexandre Jost et il a pour objectif « *de replacer le bonheur citoyen au cœur du débat public* » (La Fabrique Spinoza, 2020). Sa devise est « *le bonheur au cœur de notre société* ». Il travaille avec des institutions nationales et internationales comme l'OCDE, l'ONU, le conseil économique social et environnemental et le ministère de l'Éducation Nationale.

Son champ d'action est très large et une partie est dédiée à l'éducation et la formation. Il a mis en place, depuis 2014, « des ateliers du bonheur à l'école », sponsorisé par d'autres associés comme le « festival pour l'école *de la vie* » de Néo-bien-être (La Fabrique Spinoza, 2018). Dans la plaquette de présentation des 3^{èmes} ateliers du bonheur à l'école, qui ont eu lieu en 2017 (La Fabrique Spinoza,

⁵³ site <https://www.positran.fr/> Facebook <https://www.facebook.com/Positran/>, Instagram https://www.instagram.com/positran_conseil/ et une chaîne YouTube <https://www.youtube.com/user/iboniwell>

2017), il apparaît comme parrain du philosophe Frédéric Lenoir. La conférence de clôture est réalisée par Bruno Giuliani, le directeur de la fondation SEVE et s'intitule « *la philosophie du bonheur à l'école* ». Isabelle Peloux présente « *la pédagogie coopérative au service de l'épanouissement* » ; Laure Arnaud, de ScholaVie, donne une conférence sur « *jouer avec les compétences du bonheur* » ; la chercheuse Pascal Haag, fondatrice du Lab School network « *Mieux concilier bien-être, santé et travail quand on est enseignant* » ainsi que la chercheuse Rebecca Shankland présente « *Gratitude, climat de classe et qualité des apprentissages* ». D'autres praticiens du terrain ou chercheurs participent à ses ateliers du bonheur. La Fabrique Spinoza se retrouve, ainsi, comme un lien entre les associations ScholaVie, Néo-bien-être et le printemps de l'éducation, la fondation SEVE et Le Lab School network.

Nœud autour de SEVE et Spinoza : le Lab School Network

Le Lab School Network est un réseau d'acteurs de différents horizons : chercheurs, enseignants, associations, institutions, représentants des pouvoirs publics, dont l'objectif est d'expérimenter une école qui répond aux enjeux du XXI^e siècle en rejoignant les avancées de la recherche aux praticiens (LabSchool, 2020). Le principe des Lab Schools est américain, il se base sur la recherche-action. Ces "écoles laboratoires" connaissent un développement international. En France, Pascale Haag, chercheuse à l'École des Hautes Etudes en Science Sociales (HESS), a créé, en 2015, le réseau et la première école pilote à Paris en 2017. Le site web propose un blog, des podcasts, des vidéos pour diffuser leurs idées et leurs résultats. De plus, Pascal Hagg a travaillé et publié avec la chercheuse Rebecca Shankland qui étudie le bien-être, le climat scolaire et le développement des compétences psychosociales.

Nœud autour de Scholavie : l'OMS

En 2000, lors du Forum mondial de l'Éducation, l'Organisation Mondiale de la Santé, l'UNICEF, l'UNESCO et la banque mondiale ont décidé de travailler conjointement afin de définir un programme de santé à l'école à partir du développement des life skills ou des « compétences nécessaires dans la vie courante » (UNESCO et al., 2000). Ce programme s'appuie sur les *Life Skills education for children and adolescents in schools* de l'Organisation Mondiale de la Santé (World Health Organization, 1994) et les travaux de l'UNICEF sur les *Life Skills* (UNESCO et al., 2000, p. 2). L'UNICEF, la banque mondiale et l'UNESCO travaillent en lien avec l'OCDE comme vu au Chapitre 1.2.

Conclusion : des changements bottom-up encouragés par du top-down

Ce dernier réseau présente 2 particularités. En premier lieu, il rassemble une grande diversité de regroupements : organisations internationales, associations, Think tank, fondation, société de conseil, Lab School. En deuxième lieu, il admet le plus grand nombre d'universitaires.

Les nouveaux acteurs d'influence, que sont les Think tanks, les fondations ou les associations liées au bien-être sont porteurs d'un changement du système scolaire par le bas (bottom-up). Cependant, ils s'appuient et légitiment leurs idées par le haut (top-down). Le top down est dirigé par les organisations internationales, qui elles-mêmes, se basent sur les résultats de la recherche répondant à une lignée idéologique néolibérale.

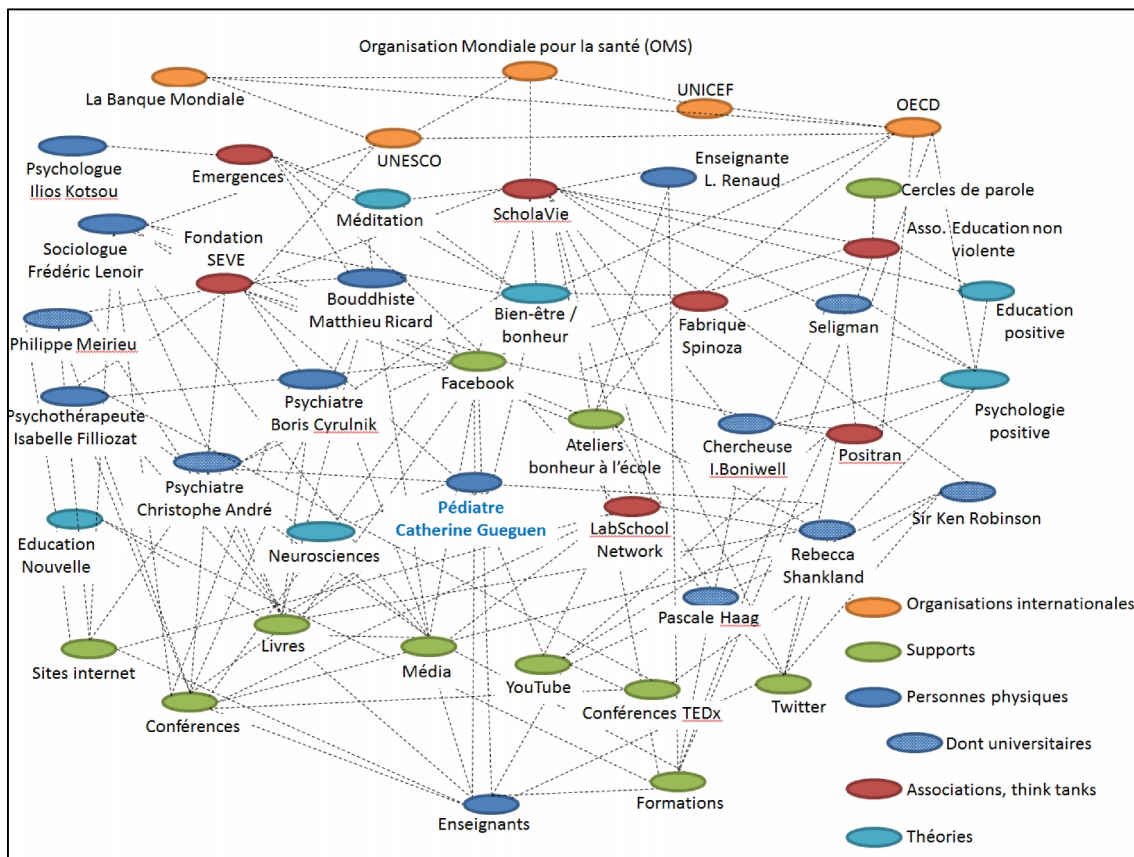


Figure 87 Exemple d'une partie du réseau à partir du nom de « Catherine Gueguen » donné par la cohorte et s'appuyant sur la théorie des acteurs-réseaux

2.2 DES MOYENS DE DIFFUSION DU XXI^e : LA PUISSANCE DES TICE ET DES RESEAUX SOCIAUX

a) Des chaînes YouTube ou TEDx comme conférenciers

De la complexité de ces réseaux, il ressort l'influence des moyens technologiques sur la diffusion à une plus grande échelle des idées sur le bien-être, le bonheur, la psychologie positive ou l'éducation positive. Pour les enseignants, qui ne connaissant pas les associations ou qui n'ont pas l'opportunité de suivre des conférences en présentiel, ou des formations, les chaînes YouTube ou TEDx rendent publiques les paroles des acteurs principaux de ces associations.

Prenons le cas des conférences TED diffusées sur le site web de l'association TED (TEDx, 2020). Cette association créée, en 1984, dont le titre signifie « *Technology, Entertainment and Design* » s'est élargie à quasiment toutes les disciplines sous le slogan de « *ideas worth spreading* » : des idées qui valent la peine d'être diffusées. Actuellement, les conférences sont traduites en plus de 100 langues. Les TEDx, c'est-à-dire les conférences en présentiel, ont eu lieu dans de nombreuses villes en France et les acteurs principaux de nos réseaux se retrouvent largement parmi les conférenciers retransmis sur la chaîne TED ou sur YouTube : Isabelle Filliozat (375 919 vues)⁵⁴, Matthieu Ricard (9,722,806)⁵⁵, Catherine Gueguen (225 849 vues)⁵⁶, Ilona Boniwell (141 698 vues)⁵⁷, Caroline Sost (17 588 vues)⁵⁸,

54 <https://www.youtube.com/watch?v=CNSyISf02WU>

55 https://www.ted.com/talks/matthieu_ricard_the_habits_of_happiness?language=en

56 https://www.youtube.com/watch?v=_8Hia3KRUww

57 <https://www.youtube.com/watch?v=DbC18wFkHNI>

58 https://www.youtube.com/watch?v=fC_dTkTxhY

Alexandre Jost (2 098 vues)⁵⁹, Sophie Rabhi (121 162 vues)⁶⁰, Céline Alvarez (551 700 vues)⁶¹, Stanislas Dehaene (73 390 vues)⁶². Quant à l'expert en éducation, Sir Ken Robinson, sa conférence de 2006, « *L'école tue-t-elle la créativité ?* » a été vu plus de 68 millions de fois⁶³ sur la chaîne Ted et 19 millions de fois sur YouTube et 9 millions de fois pour sa conférence : « *révolutionnez l'éducation* » (Robinson, 2006, 2010).

b) Facebook et les blogs d'enseignants pour les liens sociaux

Dans la cohorte, nous avons pu constater que Facebook et des blogs d'enseignants sont largement cités. Les blogs sont mentionnés principalement dans le but de récupérer des ressources déjà construites tels que des outils, des routines ou des fiches de préparation. Ils représentent un lieu de mutualisation ou de donation par des enseignants jugés comme experts, mais ils sont aussi un lieu de transmission qui permet de partager de méthodes ou d'idées. Quant à Facebook, les groupes sont soit réservés aux enseignants, soit lié au thème de l'éducation, de la parentalité ou du bien-être.

Nous considérons l'utilisation des blogs et des groupes Facebook d'enseignants comme révélateur d'un besoin de travail collectif entre enseignants. Les groupes Facebook peuvent être utilisés comme un forum de partage, d'échange à travers les commentaires, un lieu de conseil ou comme un lieu de dépôt et de partage de ressources, vidéos ou articles.

Cependant, comme le précisent Daele & Charlier (2006) lors de leurs études sur des communautés virtuelles d'enseignants à l'aide des TICE et notamment des réseaux sociaux, il est très rare que ces communautés mènent à de nouvelles pratiques ou à de nouvelles compétences professionnelles. Nous ne pouvons les considérer comme des communautés apprenantes ou des communautés de pratiques. En effet, il manque un travail de résolution d'un problème en groupe, une expérimentation de solutions et une capitalisation de différentes solutions (Bisault et Le Bourgeois, 2016).

Nous ne pouvons donc considérer les réseaux sociaux comme des lieux de développement professionnels mais pour ce qu'ils sont : un lieu de partage d'informations. Facebook permet une actualisation de savoirs enseignants, de méthodes pédagogiques comme le prévoit la professionnalisation d'une manière rapide et simple. Cependant, il n'est en rien une veille technologique. Les informations sont proposées d'une manière biaisée, c'est-à-dire par rapport à l'algorithme de rapprochement des sujets d'intérêt de Facebook et selon un business à travers les publicités.

Daele & Charlier (2006) soulignent cependant qu'ils gardent un intérêt comme une co-formation c'est-à-dire qu'ils offrent « *des opportunités non négligeables d'innovation pédagogique, de partage d'informations et de connaissances, d'expression de soi, de construction identitaire, de réflexion professionnelle* » qui méritent d'être approfondis par d'autres moyens de formations afin de mener à un développement professionnel. Les réseaux sociaux peuvent être ainsi des déclencheurs de réflexion vers une formation qui peut amener à l'utilisation des services de formations par les différentes associations par exemple, ou l'achat de livres et de méthodes pédagogiques.

59 https://www.youtube.com/watch?v=WVku4__kyLA

60 <https://www.youtube.com/watch?v=SXyVcG1TX0E>

61 <https://www.youtube.com/watch?v=nwVgsaNQ-Hw>

62 <https://www.youtube.com/watch?v=sqDwra7MOrk>

Nous retrouvons ce principe d'un outil alliant rapidité et simplicité dans l'étude de Quentin sur son analyse des comptes Twitter (Quentin, 2018). Quentin met en valeur que Twitter est utilisé principalement comme lieu de partage de ressources pédagogiques ou comme moyen de communication pour des événements, séminaires, conférences.

« Peu de messages postés ont une dimension réflexive. Les comptes Twitter analysés sont peu utilisés afin d'engager des conversations ou transmettre un avis sur le métier d'enseignant ou réfléchir sur des pratiques professionnelles. » (Quentin, 2018, p. 37).

Nous concluons que les réseaux sociaux ont plutôt une utilité comme une recherche d'appartenance que véritablement de formation..

D'après Geay (2005), la perte de force des syndicats a laissé une place vide et une perte de repère que les enseignants cherchent à combler par d'autres formes de regroupements. Les syndicats permettaient cette unité de pensée par groupe *« en charge la totalité de la vie professionnelle et de la vie privée des enseignants »* (B. Geay, 2005, paragr. 16). Ils étaient les moteurs des réflexions pédagogiques, l'affaiblissement de ce lien laisse la place au lien directement social

Face aussi au sentiment de vulnérabilité dû au système de gestion managériale néolibérale, face à l'absence de valorisation du métier d'enseignants dans le regard de la société et face au manque de confiance dans le gouvernement, les sentiments de solitude gagnent les enseignants qui se tournent vers leurs collègues, au sein d'un groupe aux valeurs professionnelles proches, en recherche d'une réassurance, voire d'une reconnaissance sociale (Damani, 2019).

Quand les liens du groupe d'appartenance sont affaiblis au sein de la profession, c'est par la recherche de lien proches réels ou virtuels que le sentiment d'appartenance à un groupe peut se restaurer (Rouchy, 2008) c'est-à-dire le sentiment d'être membre d'un groupe, d'une communauté (Liébert, 2015).

Suivre un groupe Facebook, partager une conférence, un outil représentent un groupe d'affinité qui permet un sentiment d'appartenance.

c) L'éduosphère

La théorie des acteurs-réseaux prend tout son sens lorsque nous considérons les acteurs mais aussi les moyens de diffusion sur un même plan. Sans les moyens : Facebook, Twitter, YouTube, les conférences TEDx et les sites internet, les réseaux, décrits au Chapitre 6.2, n'existeraient pas avec cette ampleur. La théorie des acteurs-réseaux met en lumière la raison du succès actuel de certaines idées et pratiques pédagogiques, de la même façon que l'exemple de cette théorie, par son concepteur, appliqué à l'automobile montre les raisons de l'échec du changement vers des véhicules électriques (Callon et al., 2006). Dans le cas de l'automobile, la théorie des acteurs-réseaux rassemble des constructeurs d'automobiles, des compagnies pétrolières, des connaissances métallurgiques, des modèles scientifiques, des usines et des ouvriers spécialisés, des conventions collectives, une infrastructure routière, des stations essence, et ainsi un grand nombre d'acteurs. Le remplacement d'un acteur, comme la fabrique de véhicule, n'est pas suffisant pour impliquer un changement. Dans notre cas, la combinaison de l'émergence des Technologies de l'Information et de la Communication, des avancées scientifiques sur la psychologie positive, des neurosciences, des théories économiques mettant en valeur le capital humain et social, associé à la nouvelle puissance

dans les politiques publiques des Think tanks, des fondations ou des associations permettent ensemble la diffusion de ces innovations pédagogiques.

Ce constat rejoint la conclusion de Legavre sur l'existence d'une éduosphère qui permet de se former à des pédagogies en dehors de ce que l'Éducation nationale propose (Legavre, 2019). Legavre développe la thèse selon laquelle l'éduosphère est en progression et devient un moyen pour les enseignants d'entrer dans un autre type de pédagogie de manière informelle. Elle pose que l'éduosphère est « *la somme des acteurs bénéficiant d'une certaine visibilité sur internet et proposant des informations, produits et services dans le champ de la pédagogie.* » et spécifie que ces acteurs sont d'origine variée : associatifs, marchands, publics ou des particulières. Cette éduosphère vend un développement professionnel pour les enseignants sous forme des interventions extérieures à partir de la mise en ligne de ressources, de matériels pédagogiques, de formations directes des enseignants, de financement ou de récompense des projets pédagogiques à l'image de la fondation SEVE (Legavre, 2019, paragr. 1).

3. L'INFLUENCE DE 2 COURANTS DE RECHERCHE SUR LE BIEN-ETRE ET LES NEUROSCIENCES

Le changement vers une pédagogie différente à celle utilisée de manière dominante dans l'Éducation nationale, n'est pas sans rappeler le mouvement d'Éducation nouvelle du XXe. L'Éducation nouvelle avait aussi été insufflée par un mélange de spécialistes dans le but de transformer l'enseignement public (Wagnon, 2019a). Elle comportait des médecins (Montessori, Korczak), des philosophes (Dewey, Steiner), des psychologues (Decroly, Claparède, Piaget), ou des pédagogues et des enseignants du terrain (Cousinet, Ferrière, Freinet).

La nouveauté par rapport à l'éducation nouvelle vient des acteurs issus aussi du privé et non uniquement des chercheurs, ainsi que des moyens de diffusion de ces pratiques pédagogiques. Une autre différence avec l'éducation nouvelle réside dans les courants de recherche porteurs des théories. Dans le cas des pratiques pédagogiques liées au développement des compétences sociales et émotionnelles, nous soulignons deux nouveaux courants spécifiques au XXIe : le bien-être et les neurosciences.

Les neurosciences sont une discipline de recherche incluse dans les sciences cognitives. Elles correspondent à l'étude du cerveau par rapport aux fonctions émotionnelles et cognitives. Quant à la neuro-éducation, cette discipline rassemble les recherches sur les neurosciences, la psychologie et l'éducation afin de mieux comprendre les méthodes d'apprentissage et d'enseignement (Éduscol, 2021).

Le bien-être apparaît dans les objectifs principaux de la psychologie positive et du développement personnel. Les deux disciplines utilisent les apports des compétences sociales et émotionnelles, ce qui rend la frontière confuse et explique que les réseaux que nous avons décrits entremêlent les 2 disciplines.

Comme l'explique Shankland, la psychologie positive porte des thématiques très proches de celles du développement personnel mais « *la psychologie positive s'en démarque clairement, car elle fonde ses données sur des méthodes scientifiques valides* » (Shankland, 2019, p. 12).

3.1 A TRAVERS LA « GALAXIE DES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES »

Nous avons montré que les formations liées aux compétences sociales et émotionnelles sont principalement de l'ordre de la formation informelle. Est-ce que cela signifie que les formations liées aux compétences sociales et émotionnelles sont l'ordre des pédagogies dites alternatives ?

Il nous reste à définir à quoi correspondent les pédagogies alternatives. Nous reprenons le schéma réalisé par Wagnon qui décrit la galaxie des pédagogies alternatives (Wagnon, 2019a). Il propose de réunir les pédagogies alternatives autour de 3 thématiques : le développement personnel, les neurosciences et la famille dans le sens d'un renouveau du rôle des parents dans l'éducation. La famille se réfère implicitement à l'acceptation du public du principe l'"accountability" dans le système public et le droit de regard sur le système éducatif par les utilisateurs.

Dans la galaxie décrite par Wagnon & André (2018), nous retrouvons en grand nombre des associations, des Think tanks, des cabinets des conseils mais aussi des personnes publiques que nous avons décrites précédemment qui nous permettent de conclure que la sphère des pédagogies alternatives, décrites par Wagnon & André, a bien en main les pratiques pédagogiques liées aux compétences sociales et émotionnelles.

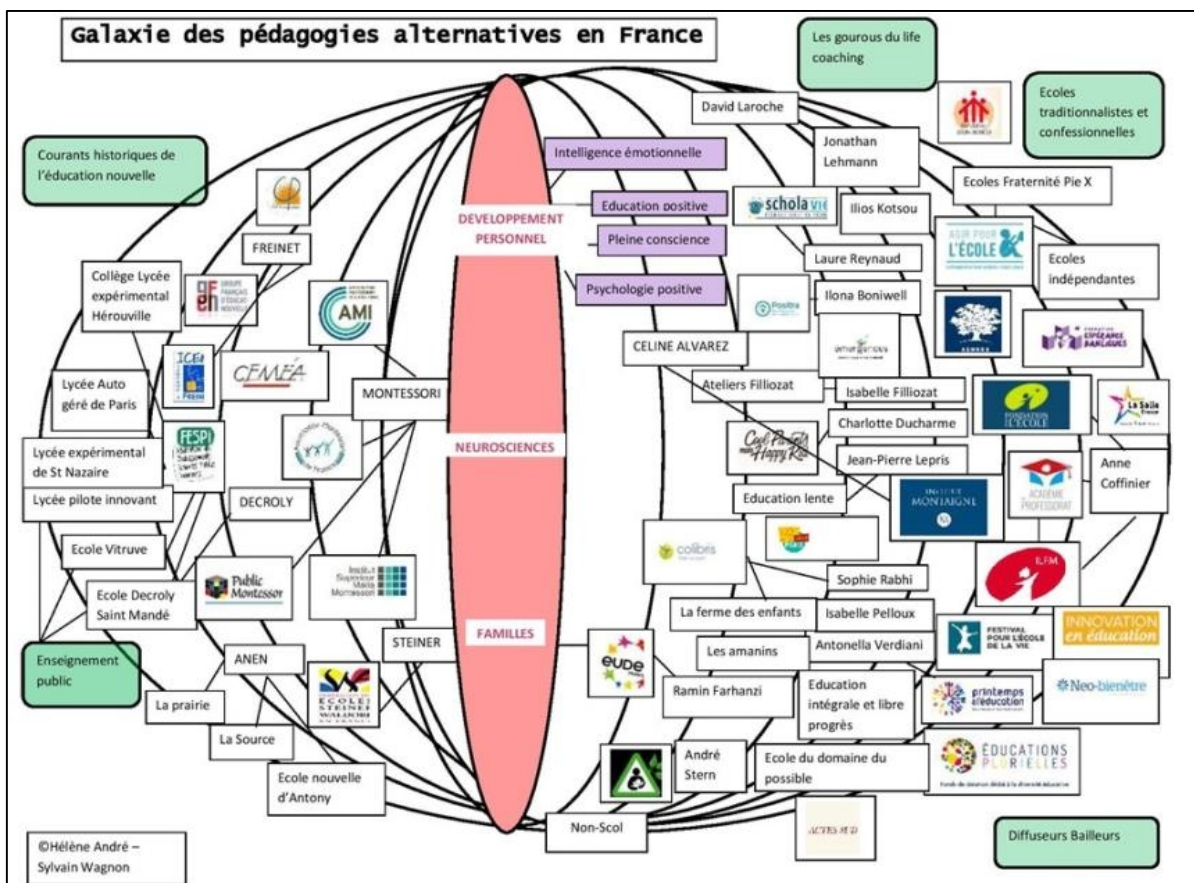


Figure 88 La galaxie des pédagogies alternatives en France par Wagnon & André (2018)

Wagnon & André étiquettent 5 groupes dans ce réseau :

- Le 1^{er} groupe correspond aux courants historiques de l'éducation nouvelle Freinet, Montessori, Steiner, Decroly et plus généralement l'Association Nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle fondée en 1969 (ANEN, 2020), qui ramènent à un certain nombre de groupes, de sites internet et d'instituts.

- Il est directement relié au 2^{ème} groupe correspondant à leur établissement dans l'enseignement public. Ce sont des expériences en école dans les années 60 à 80 comme l'école Vitruve ou le Lycée Autogéré... Ce courant ramène ainsi à des associations, des pédagogues de l'éducation nouvelle et à des écoles qui se sont installés au cours du XXe siècle dans l'éducation. Ce groupe continue d'avoir actuellement une influence sur les pratiques pédagogiques liées aux compétences sociales et émotionnelles. Cependant, nous ne nous attarderons pas sur sa description en tant que phénomènes déjà largement étudiés dans la littérature
- Le 3^{ème} groupe est au contraire un renouveau du traditionnel, il correspond au groupes des écoles traditionalistes et confessionnelles : La salle, Espérances banlieues, Ecole fraternité Pie X. Si nous reprenons la définition de traditionnel, il apparait comme la mise en valeur des connaissances au détriment des compétences dont les compétences sociales et émotionnelles. Pour cette raison, nous nous ne sommes pas intéressés par ce courant.
- Le 4^{ème} groupe est nommé les gourous du life coaching, il s'appuie sur le développement personnel. Legavre rejoint ses résultats lorsqu'elle explique que l'éduosphère ne propose pas seulement des formations mais des moyens de transformation qui rappellent le développement personnel (Legavre, 2019). Wagnon & André (2018) décomposent le développement personnel en 4 sous-disciplines : l'intelligence émotionnelle liée à l'apprentissage des compétences émotionnelles, l'éducation positive, la médiation en pleine conscience et la psychologie positive. Nous retrouvons dans ce groupe ScholaVie et Positran. Les personnes porteuses du projet ou les référents sont issus de parcours très différents : Céline Alvarez, ancienne professeure des écoles, Isabelle Filliozat, psychothérapeute, Ilios Kotsou, chercheur en psychologie des émotions ou Jonathan Lehmann coach en bonheur.
- Le dernier groupe s'intitule les diffuseurs-bailleurs, ils mettent en lumière l'aspect financier derrière la promotion de certaines pratiques. Le bailleur étant celui qui « *met à disposition un bien ou un service à un preneur, moyennant une rémunération* » (Linternaute, s. d.). Ils cristallisent notamment les conférences et leur organisateurs : Printemps de l'éducation, Festival pour l'école de la vie, Innovation en éducation de Néo-bien être.

Nous appelons « courants spécifiques du XXIe siècle », les 4^{ème} et le 5^{ème} groupes. Ces courants sont spécifiques car ils se basent sur des théories qui se sont développées dans les années 2000, ou qui ont débuté à la fin des années 1990. Les premières théories se fédèrent autour du bien-être avec le concept d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995), la psychologie positive (Seligman, 1999) et l'éducation positive (Seligman et al., 2009). Le 2^{ème} courant correspond aux neurosciences (Caine et Caine, 1998) qui fournit l'assise théorique au premier courant.

Quant à la formation des enseignants à ces courants, nous les avons décrites principalement aux mains des pédagogies alternatives. Mais est-ce juste un retour vers les principes de l'éducation nouvelle ou cela relève-t-il de l'ordre de l'innovation pédagogique ?

Tout d'abord, nous pouvons souligner la différence entre l'Education Nouvelle et les pédagogies alternatives issues de ces « courants spécifiques du XXIe siècle » que je nommerai « les pédagogies alternatives récentes ». D'après la description de Wagnon (2019a), les pédagogies alternatives sont portées par les principes de l'éducation nouvelle mais de manière plus large. Elles ne se revendiquent pas d'un seul mouvement, mais piochent ce qui semble intéressant chez les différents pédagogues de l'éducation nouvelle. Elles ont des finalités communes, comme celle de proposer une autre

éducation « alternative » à celle du système public et se basent sur des valeurs communes : le respect de l'enfant dans ses besoins et ses rythmes, l'autonomie de l'enfant et une relation pédagogique différente entre maître et élèves.

La différence entre l'éducation nouvelle et les pédagogies alternatives récentes viennent de leurs bases théoriques, c'est-à-dire des courants théoriques : psychologie positive et les neurosciences pour les pédagogies alternatives tandis que l'éducation nouvelle était portée par les avancées en psychologie et notamment de l'enfant. Il se trouve d'autres différences au niveau de leur approche pédagogique. La pédagogie est centrée sur l'enfant pour l'éducation nouvelle, ce qui est intégré, depuis 1989, dans les lois d'orientation sur l'éducation. Nous posons que, dans des pédagogies alternatives actuelles, la pédagogie n'est plus centrée sur l'enfant mais sur ses compétences sociales et émotionnelles. L'objectif de l'éducation nouvelle était de transformer la vision de l'enfant au sein du système éducatif tandis que les pédagogies alternatives ont pour objectif d'ajouter, à l'éducation, une dimension de bien-être avec soi-même, avec les autres ou l'environnement. Finalement, au niveau de leur légitimation, l'éducation nouvelle était de l'ordre de l'expérimentation, des apports directs de la recherche tandis que les pédagogies alternatives actuelles se reposent sur les principes des organisations internationales. Est-ce un nouveau mouvement éducatif qui se dessine depuis les années 2000, une « éducation nouvelle sociale et émotionnelle » ?

3.2 DES ENSEIGNANTS EN RECHERCHE DU BONHEUR OU DE SOLUTIONS ?

Legavre (2019) retient 3 intentions définies par ces acteurs de l'éducsphère :

- permettre la réussite de tous les élèves. Ils s'appuient sur les résultats de PISA prouvant les difficultés et les inégalités en France ;
- s'adapter au monde en évolution et préparer aux défis globaux et aux exigences du XXI^e siècle ;
- développer le bien-être et l'épanouissement personnel des élèves à travers la psychologie positive et les neurosciences

Nous considérons chacune de ses intentions comme des motivations possibles pour les enseignants qui s'intéressent à l'éducsphère. Du point de vue de l'enseignant, cela mène à ces 3 motivations qui peuvent toutes coexister dans un même temps :

- une recherche de solutions face aux difficultés nationales et locales ;
- une recherche de réponses aux défis actuels ;
- une recherche de bien-être et de bonheur pour ses élèves et pour une société.

La première motivation renvoie à une recherche de solutions pour répondre aux difficultés nationales ou locales de l'Éducation nationale. Du point de vue national, les enseignants doivent répondre aux nombreuses réformes et aux pressions de l'institution pour ces changements répétitifs, ils sont de plus responsables, au nom de la professionnalisation de l'actualisation de leurs pratiques pour répondre à ces changements. De manière locale, en classe, comme nous l'avons cité au Chapitre 5.2, les enseignants cherchent aussi à répondre aux difficultés du métier, aux problèmes de gestion de classe, de concentration ou de discipline.

Les réponses se trouvent de manière informelle en discutant, en échangeant avec ses collègues proches ou virtuels, en se formant avec des organismes extérieurs à l'Éducation nationale. Nous

pouvons aussi percevoir la particularité de l'Académie de Strasbourg et de sa proximité avec l'Allemagne dont le système éducatif jouit d'une meilleure réputation dans les médias français, à travers les résultats aux évaluations internationales comme PISA, mais aussi lors des échanges franco-allemand entre les enseignants des 2 pays (d'après notre cohorte).

La deuxième motivation est une recherche de réponses face aux défis actuels. L'éducation s'intègre dans un tableau global où tout est interconnecté : la vision d'une société, les valeurs de l'économie, et les choix politiques...

Wagnon, dans un entretien (Wagnon, 2019b), précise que lorsque nous nous inscrivons dans un changement par rapport à ce qui existe dans l'enseignement public, cela « *passé par une critique forte du système en place et de la société néo-libérale [...] [car] comme l'a précisé avec force Philippe Meirieu, une école préfigure toujours un projet de société* ». Définir les lignées de l'éducation revient à répondre à la question « *quelle société voulons-nous ?* » (Wagnon, 2019a, p. 15).

Les enseignants sont les plus proches de la réalité du terrain, de la représentation de la société. Au même titre que les médecins des hôpitaux, ils sont donc les premiers à percevoir les problèmes d'une société. Meirieu (2019a) soutient que les enseignants sont des professeurs d'humanité. S'ils ont perdu leur nom de Hussards noirs qui défendent les valeurs républicaines, ils restent des porteurs de changement de la société en souhaitant cultiver des futurs citoyens plus responsables et épanouis. Ashoka renvoie cette image des enseignants qui veulent changer la société. Lors de la promotion du film « Une idée folle », l'objectif est de montrer « *les enseignants de ces écoles [qui] font un rêve fou : celui de former une future génération de citoyens épanouis et responsables qui auront à cœur de transformer positivement la société qui les entoure.* » (Ashoka, 2016)

Les enseignants, cherchant des alternatives dans des formations informelles à la pédagogie traditionnelle, sont peut-être moins en opposition avec les finalités de l'éducation en elle-même qu'avec l'économie néo-libéralisme et ses effets délétères sur la société tels que les problèmes écologiques, les inégalités sociales grandissantes ou l'augmentation des crises financières et sanitaires. La recherche d'une autre idéologie, dans un époque où la politique est en perte de confiance, pourrait passer par l'adhésion à des mouvements citoyens, prônant un changement global de la société dont le premier pas passe par l'éducation. Les valeurs du néolibéralisme semblent contrecarrées par le discours de bien-être personnel et social qui est prôné par ces mouvements citoyens, ou ces associations éducatives.

De plus, ces associations et ces mouvements semblent les seuls à aborder ouvertement les défis actuels et ouvrent des pistes de réflexion. Nous illustrons nos propos avec le cas de la conférence web de Pierre Rabhi et d'Isabelle Peloux. Les thèmes abordés par les deux intervenants étaient « *Quelle planète laisserons-nous à nos enfants ? et Quels enfants laisserons-nous à notre planète ?.* » (Rabhi et Peloux, 2016).

En effet, les Think tanks, les agences de conseils et les associations proposent des solutions ou au moins une discussion. Ils peuvent aussi fournir des outils concrets. Ces acteurs sont plus souples et réactifs que l'Éducation nationale pour s'adapter aux modifications actuelles de la société, ce qui leur permet de proposer des formations inexistantes au sein de l'Éducation nationale et en phase avec « l'air du temps ». L'inconvénient de cette flexibilité réside dans le fait que ces formations ne sont pas toujours validées par une démarche scientifique en amont et peuvent se rapprocher du dogme.

Le paradoxe réside dans le fait que ces associations promeuvent un changement de la société de l'école par le bas, c'est-à-dire par les enseignants eux-mêmes donc dans une optique bottom-up, en s'appuyant sur les principes légitimés et diffusés par des organisations internationales qui, elles, sont dans une vision top-down. Nous concluons ainsi que les 2 phénomènes bottom-up et top-down coexistent et que l'influence directement sur les enseignants est plus fortement portée par du bottom-up à travers les associations et les regroupements divers.

De plus, si les associations et les organisations internationales peuvent diffuser des idées similaires, les finalités peuvent fortement diverger. Les organisations internationales, sous couvert de bien-être, soutiennent principalement des idées économiques qui peuvent être opposées aux valeurs défendues par les associations.

En effet, les organisations, adeptes du néolibéralisme, favorisent un développement personnel mais pas pour tous, puisqu'elles se basent sur les lois du marché. Wagnon se pose la question « *d'une volonté d'un entre-soi, assumée ou non* » (Wagnon, 2019a, p. 15). Les idéaux de mixité sociale, valorisés notamment dans les pédagogies Freinet et institutionnelle, ou l'éducation des plus défavorisés par Paolo Freire et les débuts de Montessori, semblent s'éloigner dans une idéologie néo-libérale où « *les citoyens sont dépeints comme des investisseurs et des consommateurs, et non comme les membres d'une collectivité.* » (UNESCO, 2016, p. 5).

La dernière motivation est une recherche de bien-être et de bonheur. Le bien-être est plus que jamais une question essentielle dans notre société et touche l'école. Lorsque la société est en proie à de nombreux changements, retrouver le bonheur et le bien-être individuel est un moyen de se sécuriser et une volonté d'aller vers une autre société plus épanouissante.

Les pédagogies alternatives, qui incluent l'éducation nouvelle mais aussi les nouveaux courants que nous avons étudiés, proposent des solutions pour aller dans cette direction de bien-être. Leurs discours s'appuient sur le développement des compétences sociales et émotionnelles telles que l'empathie, la solidarité, la coopération, la créativité, ou le respect de l'environnement... (Le Monde, 2017).

Si ces valeurs apparaissent dans les programmes de l'Éducation nationale sous les termes de bienveillance, coopération ou bien-être, la différence réside dans l'importance donnée à ces compétences. Ces nouveaux courants en font le pilier central de leur programme tandis que l'Éducation nationale n'en fait qu'un point parmi d'autres. Nous pourrions dire que si l'éducation nouvelle avait appris à mettre l'enfant au centre, les nouveaux courants actuels mettent les compétences sociales et émotionnelles au centre des apprentissages.

Cependant, comme le précise le livre de Cabanas & Illouz, « *Happycratie : Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies.* » (2018), de nombreuses recommandations ne se basent pas sur la science mais plutôt sur une pseudoscience dans un objectif évident de marketing et une « industrie du bonheur » qui a pour but de rapporter énormément. Cela explique la barrière fine qui se forme entre les formations pédagogiques et le développement personnel. De façon plus générale, un business actuel du développement personnel et une éduosphère se développent. Le challenge est donc de garder un esprit critique pour les enseignants sur l'ensemble de ce que peut proposer la toile. Le MEN doit-il se réapproprier le contenu des formations informelles par des moyens formels ou non-formels ? Pour reprendre le questionnement de Rizvi « *la question est moins de savoir si l'engagement des acteurs privés, dans le secteur de l'éducation, est ou non une bonne chose, que de*

déterminer dans quelle mesure, comment et à quelle fin l'Etat devrait réglementer leurs activités » (UNESCO, 2016). Il conclut qu'il est nécessaire de mettre en place un contrôle démocratique dans les formations pour préserver les objectifs de l'éducation, la cohésion sociale et l'équité.

Pour notre part, nous proposerions d'élargir l'offre de formation formelle et non-formelle à plus d'acteurs et d'associations agréés par l'Education nationale, mais dans une formule qui couvrirait une large gamme de méthodologies et de pédagogies pouvant répondre aux besoins de tous.

4. CONCLUSION FINALE

A partir des années 2000, les organisations internationales telles que l'OCDE ont changé leur discours pour intégrer des valeurs de bien-être personnel et social à leur objectif de développement économique. Leurs théories sont légitimées par les recherches en psychologie positive, en neurosciences et en économie. Cependant, malgré cette promotion du bien-être, les organisations internationales conservent comme objectif principal un développement économique dans une lignée néolibérale qui englobe la gouvernance des systèmes éducatifs. Bien que n'ayant pas un agenda commun, les organisations internationales portent un langage commun poussant vers une uniformisation des réformes des systèmes éducatifs dans le monde. Au niveau des pratiques pédagogiques, ce motif cognitif s'exprime sous la forme du développement des compétences et notamment des compétences sociales et émotionnelles au sein des classes.

Un argument clé pour le développement des compétences est de permettre une meilleure adaptabilité à la complexité du monde contemporain, qui est amplifiée avec la mondialisation et la croissance des technologies de l'information et de la communication. Les organisations se posent comme experts proposant des conseils et des solutions pour se préparer aux défis actuels et futurs.

Leurs idées sont intégrées dans les discours et les écrits de l'Education nationale bien que la formation dans ce sens ne semble pas suivre le même rythme. La formation effective des enseignants, vers les principes pédagogiques prônés par les organisations, a lieu sur un mode informel selon la personnalité et la motivation des enseignants. Le transfert des principes vers les enseignants passe par des intermédiaires qui sont des associations, des fondations, des Think tanks et plus généralement des acteurs de l'éduosphère. Leurs objectifs portent soit sur les questions éducatives, soit de manière plus générale sur le bien-être, le bonheur ou pour un changement vers une société plus écologique, solidaire, ou coopérative... Ces associations utilisent, comme base théorique, les cadres mis en place par les organisations internationales.

En France, les formations vers les compétences sociales et émotionnelles sont tout particulièrement promues par la « galaxie des pédagogies alternatives ». Ces associations et les acteurs de l'éduosphère regroupent les mouvements de l'éducation nouvelle mais aussi des mouvements nouveaux qui piochent dans les différents principes des pédagogues du XXe siècle comme Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Ferrière, Piaget, Freinet, Bruner, Vygotsky, en ajoutant les avancées de la recherche en pédagogie positive et les neurosciences ainsi que des outils de développement personnel.

Comme Wagnon (Wagnon, 2020) le précise, l'engouement pour les pédagogies alternatives et l'accroissement du nombre d'écoles privées alternatives en France sont représentatifs d'un changement de la société que nous rapportons à une influence indirecte du discours des organisations internationales. Leur discours est intégré par le grand public dont les enseignants du fait de l'incroyable pouvoir de diffusion utilisé par ces organisations à travers les TICE et notamment les réseaux sociaux et par les nombreux intermédiaires nationaux relayant leurs conceptions.

Cet engouement est révélateur des faiblesses du système éducatif qui n'apparaît plus comme le moyen d'assurer une carrière prometteuse ainsi que le bien-être des enfants. La mise en valeur de célébrités, ayant suivi des cursus alternatifs, présente les pédagogies alternatives comme une référence d'épanouissement et de réussite sociale.

Cette envie de changement pour des pédagogies alternatives ressentie par certains parents et les formations sur ces thèmes suivies par des enseignants du public interrogent la société car, comme l'exprime Meirieu (2019b), remettre en question le système éducatif mis en place revient à remettre en question la société que nous voulons pour le futur. Les enseignants se tournant vers des formations semblent ainsi plus poussés par un souhait de transformer la société, ce qui explique qu'ils trouvent des réponses dans des associations aussi bien éducatives que citoyennes.

Cependant, passer par des associations indépendantes et sans aucune vérification ou preuve de méthodes proposées, interroge la plus-value de leurs méthodes, notamment lorsque la marchandisation rentre en jeu. Il pose la question suivante : dans quelles mesures laisser la formation aux mains du privé, notamment sous l'influence des grands groupes comme les GAFAM ? Est-ce qu'au nom de la liberté pédagogique et de la professionnalisation, est-il effectif de laisser les enseignants découvrir des solutions rapides par un clic sur internet ? Est-ce que cela ne remet pas en question les formations formelles et non-formelles actuelles des enseignants si les politiques visent un changement dans la performance des élèves liée aux résultats PISA ?

Nous finissons ce travail par une proposition. Si les 7 principes de l'OCDE étaient, dans un premier temps, appliqués entre le MEN et les enseignants ? Former les enseignants est une forme d'éducation et le MEN est le guide. Si nous traduisons les 7 principes de l'OCDE en ce sens, nous établissons des relations qui nous semblent prometteuses pour une formation plus adéquate des enseignants :

Principe 1 : Mettre les enseignants au centre de leur formation. Le MEN reconnaît que les enseignants sont des participants essentiels. Il encourage leur implication active et les aide à répondre aux difficultés et aux besoins de leur métier.

Principe 2 : Encourager la nature sociale de l'apprentissage. La formation des enseignants se fonde sur la nature sociale de l'apprentissage. Le MEN encourage activement la coopération entre enseignants et des communautés de pratiques.

Principe 3 : Considérer les 2 piliers de l'apprentissage : émotions et motivations. Le MEN est conscient du rôle déterminant des émotions et de la motivation des enseignants.

Principe 4 : Reconnaître la spécificité de chaque situation et la personnalité de chaque enseignant. Le MEN propose une large gamme de formations permettant de répondre aux questionnements des enseignants et de s'adapter à leur personnalité.

Principe 5 : Respecter le bien-être des enseignants. Le MEN conçoit des réformes sur du long terme. Il représente un modèle de bienveillance dans sa communication avec les enseignants.

Principe 6 : Mettre en situation de réussite. Le MEN a une clarté des attentes et déploie des stratégies de formation conformes à celles-ci.

Principe 7 : Construire des connexions horizontales. Le MEN encourage fortement la « connexité horizontale » entre domaines de connaissance et disciplines, mais aussi avec des associations éducatives et des associations apportant des réponses aux défis mondiaux : citoyenneté, immigration, écologie...

Figure 89 Adaptation des 7 principes de l'OCDE au système de relation entre le Ministère de l'Éducation nationale (MEN) et les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE SCIENTIFIQUE

- Alami, S., Desjeux, D. et Garabuau-Moussaoui, I. (2019a). Chapitre premier. L'approche qualitative. Dans *Les methodes qualitatives* (3e éd., p. 9-32). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-methodes-qualitatives--9782130817154-p-9.htm>
- Alami, S., Desjeux, D. et Garabuau-Moussaoui, I. (2019b). Chapitre III. La rédaction de la proposition d'enquête. Dans *Les methodes qualitatives* (3e éd., p. 43-72). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-methodes-qualitatives--9782130817154-p-43.htm>
- Alava, S. (2012). Et si les enseignants se formaient en surfant ? Etude des pratiques numériques informelles des enseignants. Dans D. Groux et M. Cantisano (dir.), *Professionnalisation et e-learning* (p. 89-103). L'Harmattan.
- Alduy, C. et Wahnich, S. (2015). *Marine Le Pen prise aux mots*. Seuil. <http://www.seuil.com/ouvrage/marine-le-pen-prise-aux-mots-cecile-alduy/9782021172102>
- Altet, M. et Chartier, A.-M. (2006). Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier. L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles. *Recherche et formation*, (51), 11-25. 10.4000/rechercheformation.465
- Au, W. et Lubienski, C. (2016). The Role of the Gates Foundation and the Philanthropic Sector in Shaping the Emerging Education Market : Lessons from the US on Privatization of Schools and Education Governance. Dans *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*. (p. 27-43). Routledge.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Bachy, S., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(26-1). <http://journals.openedition.org/ripes/307>
- Bagla-Gökalp, L. (2000). Quelques approches sociologiques de réseaux sociaux. *Asp. la revue du GERAS*, (27-30), 201-229. 10.4000/asp.2118
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Routledge. <https://www.routledge.com/Global-Education-Inc-New-Policy-Networks-and-the-Neoliberal-Imaginary/Ball/p/book/9780415684101>
- Bancel, D. (1989). *Creer une nouvelle dynamique de la formation des maitres* (p. 19). <https://www.vie-publique.fr/rapport/25792-creer-une-nouvelle-dynamique-de-la-formation-des-maitres-rapport-lio>
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2016). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J. et Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678-689. 10.1016/j.buildenv.2012.09.016
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. NBER-Columbia University Press. <https://www.nber.org/books/beck94-1>

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. et Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Dans P. Griffin, B. McGaw et E. Care (dir.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (p. 17-66). Springer Netherlands. 10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bisault, J. et Le Bourgeois, R. (2016). Les forums d'enseignants du primaire: un observatoire pour concevoir un outil informatique d'aide aux enseignants. https://icademie-labs.sciencesconf.org/conference/icademie-labs/pages/Les_forums_d_enseignants_du_primaire_Le_Bourgeois_Bisault_.pdf
- Bissessar, C. S. (2014). Facebook as an Informal Teacher Professional Development Tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2). 10.14221/ajte.2014v39n2.9
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2e éd.). Armand Colin.
- Bobineau, C. et Feliu, F. (2018, 26 novembre). *Logiciels d'analyse qualitative : panorama et exemples d'utilisation*. Communication présentée au Séminaire ouvert du GLISSS (Groupe local des ingénieurs en sciences sociales de Strasbourg).
- Bottani, N. et Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales* (n° 16). Haut Conseil de l'évaluation de l'école. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/101.pdf
- Boudet, M. et Saint-Luc, F. (2014). *Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance*. Presse universitaire du mirail.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement 1979 Collection Le sens commun , 680 pages, 40 tableaux, 21 graphiques, 38 illustrations photographiques ISBN : 9782707302755 32.80 € Nouvelle édition augmentée, 1982*. Les éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119. 10.3406/rfp.1993.1283
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. 10.3917/cnx.081.0025
- Boutinet, J. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 7-9. <https://doi.org/10.3917/savo.032.0007>
- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans *International Encyclopedia of Education* (2e éd., vol. 3). Elsevier.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160. 10.4000/rfp.516
- Broussal, D. et Talbot, L. (2010). Professeur des écoles : une identité professionnelle? *Revue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation*, (127), 89-96.
- Bulle, N. (2010). L'imaginaire réformateur. *Le Débat*, (159), 95-109.
- Bulle, N. (2011). Comparing OECD educational models through the prism of PISA. *Comparative Education*, 47(4), 503-521. 10.1080/03050068.2011.555117
- Cabanas, E. et Illouz, E. (2018). *Happycratie : Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Premier parallèle.

- Caine, R. N. et Caine, G. (1998). Building a Bridge Between the Neurosciences and Education: Cautions and Possibilities. *NASSP Bulletin*, 82(598), 1-8. 10.1177/019263659808259802
- Callon, M. et Ferrary, M. (2006). Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau. *Sociologies pratiques*, 13(2), 37-44.
- Care, E., Griffin, P. et Wilson, M. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications* (édité par ATC21S). Springer International Publishing. 10.1007/978-3-319-65368-6
- Cariou-Charton, S. (2016). L'impact de la mondialisation sur les enjeux d'éducation. *Études*, (6), 7-18. 10.3917/etu.4228.0007
- Carré, P. (2009). *Chapitre 13. Les apprentissages professionnels dans les organisations. Apprendre de la vie quotidienne* (p. 169-181). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprendre-de-la-vie-quotidienne--9782130572077-page-169.htm>
- Cassel, R. N. et Kolstad, R. (1998). The critical job-skills requirements for the 21st century: Living and working with people. *Journal of Instructional Psychology*, 25(3), 176-180.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks. https://www.researchgate.net/publication/224927524_Constructing_Grounded_Theory_A_Practical_Guide_Through_Qualitative_Analysis
- Charvet, P. (2007). La politique de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (46), 11-14. 10.4000/ries.280
- Chatel, E. (2013). L'évaluation de l'éducation dans le contexte de mondialisation : le cas français. *Tréma*, (40), 28-40. 10.4000/trema.3058
- Chiesa, A., Calati, R. et Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449-464. 10.1016/j.cpr.2010.11.003
- Chouhan, V. S. et Srivastava, S. (2014). Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(1), 14-22. 10.9790/487X-16111422
- Chouinard, R. (2007). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. 10.7202/032011ar
- Coburn, C. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *The Foundations of Social Theory*. Harvard University Press.
- Colin, D. (2014, 3 juillet). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6ème* [thèse de doctorat, Université d'Orléans]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01128847>
- Collin, P. M., Livian, Y.-F. et Thivant, E. (2016). Chapitre VIII. Michel Callon et Bruno Latour. La théorie de l'Acteur-Réseau. Dans *Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité* (p. 646). EMS Editions. <https://www.cairn.info/les-grands-auteurs-en-management-de-l-innovation--9782847698121-page-157.html>

- Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. ESF Sciences humaines. <https://esf-scienceshumaines.fr/pedagogie/16-apprendre-avec-les-pedagogies-cooperatives.html>
- Costa, P. T. et McCrae, R. R. (1992). The Five-Factor Model, Five-Factor Theory, and Interpersonal Psychology. *FFM and FFT*. https://www.researchgate.net/publication/286535058_The_Five-Factor_Model_Five-Factor_Theory_and_Interpersonal_Psychology
- Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(1). DOI : 10.4000/activites.2745
- Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32(5), 561-573. 10.1080/03054980600976155
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129. 10.4000/rfp.2296
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 43(1), 10-55.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11-59.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. & Row. Harper & Row.
- Cuculou, S. (2012). Les enseignants du premier degré face à la politique de la performance. *Notes du CREN*, (12).
- Cusso, R. (2004). *La méthode ouverte de coopération en Europe : des statistiques pour une nouvelle politique d'éducation*. Paris, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01519396>
- Daele, A. et Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. L'Harmattan.
- Daguzon, M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants*. Université Blaise Pascal.
- Dale, R. (2009). Les modèles mondiaux, européens et nationaux en éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (52), 51-59. 10.4000/ries.736
- Damani, K. (2019). Pourquoi certains enseignants désertent-ils Facebook ? *Revue Cliopsy*, 20.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *hal-01648424*, 37.
- De Cock, L. (2017). Céline Alvarez, le business pédagogique. *Revue du Crieur*, 6(1), 102-115.
- De Montpellier, G. (1971). Le Behaviorisme de B. F. Skinner. *Revue Philosophique de Louvain*, 69(4), 580-587. 10.3406/phlou.1971.5638
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110. <https://doi.org/10.7202/012359ar>
- Dede, C. (2005). Planning for Neomillennial Learning Styles. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2005/1/planning-for-neomillennial-learning-styles>
- Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century: New Pedagogies that Help All Students Attain Sophisticated Learning Outcomes*. Harvard University Press.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. Dans J. Bellance et R. Brandt (dir.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (p. 51-76). Solution Tree Press.

- Dehaene, S. (2012). Que nous apprennent les neurosciences sur les meilleures pratiques pédagogiques ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 231-244. 10.3917/rce.012.0231
- Devos, C., Dupriez, V. et Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217. 10.1016/j.tate.2011.09.008
- DiBenedetto, C. A. (2018). Twenty-First Century Skills. Dans *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*. Springer International Publishing AG.
- Dollo, C. (2016). Analyse des pratiques et développement professionnel des jeunes enseignants de sciences économiques et sociales. Dans B. Marin et D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015*. (p. 18). Réseau national des ESPE.
- Dubar, C. (2001). Identités professionnelles : le temps du bricolage. *Sciences Humaines*, (114). https://www.scienceshumaines.com/identites-professionnelles-le-temps-du-bricolage_fr_1194.html
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. et Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. 10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Dupriez, V. et Mons, N. (2011). *Les Politiques d'accountability : du changement institutionnel aux transformations locales. Education comparée* (p. 7-154). Association francophone d'Éducation comparée. <https://hal-enpc.archives-ouvertes.fr/hal-00668865>
- Dupriez, Vincent. (2015). *Peut-on réformer l'école ?* De Boeck Supérieur.
- Duru-Bellat, M. (2012). Connaissances ou compétences, que transmettre ?, 27(6), 12-12.
- Duru-Bellat, M. (2014). *Connaissances ou compétences, que transmettre ? Apprendre* (p. 77-83). Éditions Sciences Humaines. <https://www.cairn.info/apprendre--9782361062057-page-77.htm>
- Elvin, H. L. (1962). Education and economic growth O.E.C.D. Conference Washington, October 1961. *International Review of Education*, 7(4), 484-486. 10.1007/BF01421362
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants*. Presses Universitaires de France. 10.3917/puf.farge.2017.03
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod. <https://www.cairn.info/cessons-de-demotiver-les-eleves--9782100728626.htm>
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-enquetes-pisa--9782130594574.htm>
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : Entretien et questionnaire* (3e éd.). Dunod.
- Ferrière, S. (2016). Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie (QdV) dans les établissements scolaires. CNETCO. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_interactions.pdf
- Ferry, G. (1979). Personne et rôle social : le noeud de la formation. *Éducation et développement*, (135), 11-13.
- Filisetti, L. et Peyronie, H. (2007). Introduction. Élèves, professeurs, parents : perceptions et représentations des rôles, interactions et apprentissages scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(4), 7-20. 10.3917/lisdle.404.0007

- Foray, D. (2018). Le développement des économies fondées sur la connaissance (3e éd., p. 22-40). La Découverte. <https://www.cairn.info/l-economie-de-la-connaissance--9782707197573-p-22.htm>
- Ford, K. (2014). *Competency-Based Education History, Opportunities, and Challenges* (p. 22). Center for Innovation in Learning and Student Success (CILSS).
- Forquin, J.-C. (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente : analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*. L'Harmattan.
- Gausse, M. et Reverdy, C. (2013). Neurosciences et éducation: la bataille des cerveaux. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr>.
- Geay, A. (2018). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p. 75-87). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1516>
- Geay, B. (2005). I. Les spécificités du syndicalisme enseignant. *Reperes*, 6-31.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (4e éd.). Aldine. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Goigoux, R., Ria, L. et Toczec-Capelle, M.-C. (dir.). (2010). *Les Parcours de formation des enseignants débutants Roland Goigoux, Luc Ria, Marie-Christine Toczec-Capelle*. Presses Universitaires de France. <http://www.lcdpu.fr/livre/?GCOI=27000100476890>
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. et Wiśniewski, J. (2009). Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education. *SSRN Electronic Journal*. 10.2139/ssrn.1517804
- Granovetter, M. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233. 10.2307/202051
- Griffin, P., McGaw, B. et Care E. (dir.). (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (p. 17-66). Springer Netherlands. 10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. 10.1080/135406002100000512
- Hassad, R. (2009). Development and validation of a teaching scale (TISS) for instructors of introductory statistics at the college level. International Association for statistical education. http://iase-web.org/documents/papers/sat2009/5_4.pdf
- Heckman, J. J. et Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149. 10.1257/aer.91.2.145
- Heckman, J. J., Stixrud, J. et Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 72.
- Hong, P. Y. P. et Song, I. H. (2010). Glocalization of social work practice: Global and local responses to globalization. *International Social Work*, 53(5), 656-670. 10.1177/0020872810371206
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique*. Peter lang S.A.

- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, n° 34(2), 227-245.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Editions Fabert.
- Huard, C. (2019). L'entrée en pédagogie Montessori d'enseignant.e.s d'écoles maternelles publiques française depuis 2010. Raisons et modalités. *Specificites*, 12(1), 14-30.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. 10.3917/rsi.102.0023
- Isabelle, C., Proulx, A. G. et Meunier, H. (2014). Contextes de formation formel, non formel ou informel: développement de compétences de direction d'école de langue française au Canada. *Swiss Journal of Educational Research*, 36(3), 501-522. 10.24452/sjer.36.3.5109
- Janner-Raimondi, M. et Lescouarch, L. (2013). Représentations du changement chez les enseignants dans le champ scolaire en France et accompagnement d'équipes d'écoles. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 51(1), 113-132. 10.3406/spira.2013.1076
- Jarraud, F. (2019). *Bilan social : Explosion des non titulaires et des démissions* [café pédagogique]. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/06/11062019Article636958340215971850.aspx>
- John, J. (2009). Study on the Nature of Impact of Soft Skills Training Programme on the Soft Skills Development of Management Students. *Pacific Bus Review*, 19-27.
- John, O. P. et De Fruyt, F. (2018). *Social and emotional skills constructs and measures for the OECD longitudinal study of skill dynamics*. OECD.
- John, O. P. et Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. Dans L. A. Pervin et O. P. John (dir.), *Handbook of Personality: Theory and Research (2ème édition)* (p. 102-139). Guilford Press.
- Jones, C. et Czerniewicz, L. (2010). Describing or debunking? The net generation and digital natives | Request PDF. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 317-320.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). 10.4000/ethiquepublique.2932
- Johnson, D.W. (1972). *Reaching out : interpersonal effectiveness and self-actualization*. Boston : Allyn & Bacon
- Jorro, A. (2013). Développement professionnel. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 75-79). De Boeck Supérieur.
- Kaplan, A. M. et Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Labaree, D. F. (1997). Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81. 10.3102/00028312034001039
- Landry, R. et Richard, J.-F. (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages: une invitation au dépassement de soi. *Éducation et francophonie*, XXX(2). <https://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/06-richard.html>
- Lang Vincent (1999). - La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. (1999). *Recherche & formation*, 30(1), 190-193.

- Lange, M.-F. et Henaff, N. (2015). Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation. Introduction. *Revue Tiers Monde*, 223(3), 11-28.
10.3917/rtm.223.0011
- Lapostolle, G. (2013). La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants ? *Tréma*, (40), 60-75. 10.4000/trema.3069
- Latour, B. (1992). *Ces réseaux que la raison ignore*. L'Harmattan.
- Laval, C. et Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC Banque mondiale OCDE Commission européenne*. Nouveaux regards et Syllepse.
- Lebeaume, J. (2018). Étendre et croiser les identités professionnelles : contribution de la formation initiale. *Administration Education*, 158(2), 53-58.
- Legavre, A. (2019). L'éduosphère, un espace pour l'entrée en pédagogie différente. *Specificites*, 12(1), 106-120.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2008). Chapitre 4. Les finalités en éducation : des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans D. Faure, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 55-72). De Boeck Supérieur.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Presses Universitaires de France.
- Levain, M. (2014). *La génération y par elle-même*. Pocket.
- Levain et Minary, J.-P. (2010). L'analyse de pratiques professionnelles en IUFM. Dispositifs et niveaux d'institutionnalisation. *Recherche et formation*, (65), 125-138.
10.4000/rechercheformation.167
- Liébert, P. (2015). Le besoin d'appartenance. *Enfances*, 29-44.
- Maire, S. (2019). The power of 'soft skills'. The role of the OECD in the shaping of a new cognitive motive in the global agora of education. Dans *Micro-Politics in International Organizations: Shaping Governance in an Era of Globalization*. Edward Elgar Publishing.
- Malet, R. (2010). Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts dans l'espace francophone. *Recherche et formation*, (65), 9-15.
- Malet, R. et Brisard, E. (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels - Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. L'Harmattan.
- Malet, R. et Mangez, E. (2013). Éducation et mondialisation, Introduction. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 51, 3-13.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.
<https://doi.org/10.7202/013911ar>
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/coordonner-collaborer-cooperer--9782804155223.htm>
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170. 10.3406/rfp.2002.2872
- Maroy, C., Pons, X. et Dupuy, C. (2016). Vernacular globalisations: neo-statist accountability policies in France and Quebec education. *Journal of Education Policy*, 32(1).

- Martin, L. (2011). *L'Union européenne et l'économie de l'éducation. Émergence d'un système éducatif européen*. Larcier.
- Martin-Krumm, C. et Tarquinio, C. (2011). *Traité de Psychologie Positive : Fondements théoriques et implications pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Marty, E. (2017, 21 novembre). *L'analyse du discours assistée par ordinateur: la méthode ALCESTE et le logiciel IRAMUTEQ*. Communication présentée au Formation URFIST à IRAMUTEQ. http://urfist.unistra.fr/uploads/media/diapo_formation_URFIST.V2018_01.pdf
- Maubant, P. (2014). Le travail collectif enseignant : allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 21. 10.4000/questionsvives.1514
- Meirieu, P. (2014). *Pédagogie traditionnelle, progressisme administratif et progressisme pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/09/05092014Article635454973224499978.aspx>
- Meirieu, P. (2019a). *Lettre à un jeune professeur*. ESF Sciences humaines.
- Meirieu, P. (2019b, 18 janvier). Une école préfigure toujours un projet de société. *L'Humanité*. https://www.meirieu.com/LIVRES/ENTRETIEN_HUMANITE_COMPLET.pdf
- Menashy, F. et Verger, A. (2019). Network analysis, education policy, and international development: An introduction. *International Journal of Educational Development*, 64, 58-61. 10.1016/j.ijedudev.2018.07.001
- Möbus, M. (2007). Mesurer la formation tout au long de la vie : une enquête européenne réalisée en 2003. *Net.Doc*, (29), 18.
- Mons, N. et Pons, X. (2013). Pourquoi n'y a-t-il pas eu de « choc PISA » en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (182), 9-18. 10.4000/rfp.3981
- Morel, S. et Maire, S. (2017). L'entreprenance à l'école primaire en France : reconfiguration des politiques éducatives et de leur évaluation. *Formation emploi*, 140(4), 27-46.
- Murnane, R. J. et Levy, F. (1996). *Teaching the New Basic Skills. Principles for Educating Children To Thrive in a Changing Economy*. Free Press.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/993>
- Nétange, H. (2008). Les think tanks français et européens et l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (49), 10-13. 10.4000/ries.540
- Normand, R. (2010). Le leadership dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants. *Administration & Éducation*, 127(3), 27-35.
- Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. Peter Lang et Lyon : ENS de Lyon.
- Normand, R. (2017). La circulation internationale des techniques de la preuve dans les programmes d'intervention et de gestion publique en éducation. *Revue française d'administration publique*, 161(1), 19-30.

- Normand, R. et Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (174), 5-20. 10.4000/rfp.2899
- Novak, B. (2005). *Transforming school in the glocalisation process*. Managing the Process of Globalisation in New and Upcoming EU Members Proceedings of the 6th International Conference of the Faculty of Management, Slovenia, 24–26 November 2005, Koper Congress Centre Bernardin, Slovenia.
- Novoa, A. (2005). Vers un Comparatisme Critique. *Regards sur l'Éducation*. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf
- Osborn, M. (2009). Être élève en Angleterre et en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (50), 87-98. 10.4000/ries.521
- Pagoni, M., Haerberli, P. et Poucet, B. (2009). Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 3-8.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales - 4e éd.* (4e éd.). Armand Colin. <https://www.armand-colin.com/lanalyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-sociales-4e-ed-9782200614706>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804137403.htm>
- Pasquier, F. et Barbry, R. (2018). Pratiques de pleine attention et effets de la méditation. *Cahiers pédagogiques*, 5.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 79-90. 10.3406/rfp.2004.3122
- Perrenoud, P. (2001). Pourquoi développer des compétences dès l'école ? Développement de l'autonomie et lutte contre les inégalités. Version française de Porquê construir competências a partir da escola ? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades.). *ADA Editores*. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_26.html
- Perrenoud, P. (2002). Piloter les pratiques pédagogiques ? Philippe Perrenoud, 2002. Dans B. Gilles (dir.), *Le pilotage pédagogique : exercice partagé* (p. 80-104). Ministère de l'Éducation Nationale.
- Pfefferkorn, R. (2004). Le statut scolaire d'exception d'Alsace-Moselle. *Raison présente*, 149(1), 123-147. 10.3406/raipr.2004.3856
- Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* ([Rapport vie publique]). <https://www.vie-publique.fr/rapport/29552-livre-vert-sur-levolution-du-metier-denseignant>
- Pointereau, D. (2009). Education & Management - Réflexions autour d'un colloque. *Education & management*, 37, 40.
- Pons, X. (2016). Tracing the French policy PISA debate: A policy configuration approach. *European Educational Research Journal*, 15(5), 580-597. 10.1177/1474904116659492
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (MCB University Press)*, 9(5), 6.

- Prosser, M. et Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 25-35.
10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x
- Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work*. Princeton University Press.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone : America's Declining Social Capital », *Journal of Democracy*.
Journal of Democracy, 6(1), 65-78.
- Quentin, I. (2012). *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants*. [thèse de doctorat, École normale supérieure de Cachan]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00823180>
- Quentin, I. (2018). Publication et partage de ressources. Analyses de comptes Twitter créés par des enseignants. http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2019/03/Quentin_Analyses-de-comptes-Twitter_-2018._V2doc.pdf
- Rabhi, P. et Peloux, I. (2016, 8 avril). *La conférence de Pierre Rabhi et d'Isabelle Peloux remplit le centre des Congrès*. vimeo. <https://vimeo.com/162035375>
- Raffaelli, R. (2017). *Le principe de subsidiarité - Fiches techniques sur l'Union européenne. Parlement européen. Repéré sur le site le Parlement européen à votre service :*
http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuld=FTU_1.2.2.html.
le Parlement européen à votre service.
http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuld=FTU_1.2.2.html
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Bayard.
- Regnault, É. (2017). *L'éducation comparée, entre mesure et culture, entre global et local*. L'Harmattan.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école, De l'erreur au dysfonctionnement*. Presses Universitaires du Septentrion. <http://www.septentrion.com/fr/livre/?GCOI=27574100732610>
- Rey, O. (2016). *Le changement, c'est comment ?* (n° 107) (p. 28). Institut Français de l'éducation Ifé. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/107-janvier-2016.pdf>
- Rey, O. (2017). Comment organiser des savoirs de référence pour la formation des enseignants ? *Administration Education*, 154(2), 19-24.
- Reynaud, L. (2019). *Développer les compétences psychosociales - Cycle 3*. Retz. <https://www.editions-retz.com/pedagogie/domaines-transversaux/developper-les-competences-psycho-sociales-cycle-3-9782725637112.html>
- Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales, 46.
- Robert, A. D. et Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle*. Presses Universitaires de France.
https://www.puf.com/content/Professeurs_des_%C3%A9coles_au_XXIe_si%C3%A8cle
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. Dans *Global Modernities* (p. 25-44). SAGE Publications Ltd. 10.4135/9781446250563
- Robinson, K. (2013). *L'Élément - Quand trouver sa voie peut tout changer !* Playbac.
- Rochex, J.-Y. (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 81-85.
- Rouchy, J.-C. (2008). Les groupes d'appartenance. *Transition*, 151-176.

- Rutherford, C. (2010). Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development. *In Education*, 16(1). <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/76>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 12.
- Schuller, T. (2005). Constructing International Policy Research: The Role of CERI/OECD. *European Educational Research Journal*, 4(3), 170-180. 10.2304/eej.2005.4.3.2
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital », vol. 51, no1, mars 1961, American Economic Association Publications, Pittsburgh, PA, États-Unis. *The American Economic Review*, 51(1).
- Seguy, E. (2018, 22 janvier). *Transitions institutionnelles et professionnalisation des enseignants : le cas du « tutorat partagé » comme révélateur des organisateurs de l'activité du formateur* [thèse de doctorat, Aix-Marseille]. <https://www.theses.fr/2018AIXM0023>
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours. L'exemple de l'allocution d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 211(2), 29-45.
- Seligman, M. (1991). *Learned Optimism*. Penguin Random House Australia.
- Seligman, M. (1999). Positive Social Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 181-182. 10.1177/109830079900100306
- Seligman, M. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. et Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Sembel, N. (2014). De la réification à l'autonomie, les difficultés à penser sociologiquement le travail collectif des enseignants. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (21). 10.4000/questionsvives.1525
- Sénéchal, C. (2011). Les think tanks : pour qui et comment ? *Cites*, 47-48(3), 313-318.
- Shankland, R. (2019). *La psychologie positive* (3e éd.). Dunod. <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/psychologie-positive-0>
- Shankland, R., Bressoud, N. et Gay, P. (2016). Pratiquer la gratitude en classe : pourquoi et comment ? *Résonances - Mensuel de l'école valaisanne*, 4, 7-9.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29). 10.4000/questionsvives.3601
- Shankland, R., Gay, P. et Bressoud, N. (2017). Choisir sa pédagogie « positive » : Le point sur les recherches en psychologie positive utiles pour l'école. *L'Éducateur*, 1, 34-36.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J. et Klieme, E. (2002). *PISA 2000: Overview of the study—Design, method and results*. Max Planck Institute for Human Development. https://pdfs.semanticscholar.org/09d0/aa9213c82ce5f6d94c81e8a7753b822af13e.pdf?_ga=2.111202765.873238603.1584464317-186290890.1561983224
- Stasz, C. (2000). Assessing Skills for Work: Two Perspectives. *Oxford Economic Papers*.
- Steiner-Khamsi, G. (2005). Reterritorialisation de l'importation éducationnelle. Explorations de la politique de l'emprunt éducationnel. Dans M. Lawn et A. Novoa (dir.), *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation* (p. 103-128). L'Harmattan.

- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending Building Comparative Policy Studies. Dans *Policy Borrowing and Lending in Education, World Yearbook of Education 2012* (p. 3-17). Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. et Waldow, F. (2012). *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*. Routledge.
- Stiglitz, J. E. (2009). *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social* (p. 324). <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/094000427.pdf>
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée, XVIII(1)*, 29-45. 10.3917/rfla.181.0029
- Teodoro, A. (2007). Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités. *Carrefours de l'éducation, 24(2)*, 201-215. 10.3917/cdle.024.0201
- Thibert, R. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. *Institut Français de l'Éducation, (90)*, 24.
- Trigwell, K. et Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review, 16(4)*, 409-424. 10.1007/s10648-004-0007-9
- Trigwell, K., Prosser, M. et Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education, 27(1)*, 75-84. 10.1007/BF01383761
- Trilling, B. et Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times* (p. xxxi, 206). Jossey-Bass. <https://epdf.pub/21st-century-skills-learning-for-life-in-our-times.html>
- Van Zanten, A. (2002). Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case. *Journal of Education Policy, 17(3)*, 289-304. 10.1080/02680930210127568
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie, Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G. et Lubienski, C. (2016). The Emergence and Structuring of the Global Education Industry: Towards an Analytical Framework. Dans *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. Routledge.
- Verger, Fontdevila, C. et Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 40(2)*, 248-270. 10.1080/01596306.2019.1569882
- Viaud, M.-L. (2008). *Montessori, Freinet, Steiner... le guide des pédagogies alternatives*. Nathan. <https://www.nathan.fr/catalogue/fiche-produit.asp?ean13=9782092788509>
- Viaud, M.-L. (2017). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Specificites, 10(1)*, 119-148.
- Vincent, N. (2015). Comment réagit l'usage face à une norme imposée? Évaluation de la réception de recommandations officielles françaises et québécoises dans un corpus journalistique belge et suisse. *Bulletin VALS-ASLA, 149-161*.
- Volf, V. (2017). *Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges: Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01834978/document>

- Voogt, J. et Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2012.668938>
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. La Dispute.
- Wagnon, S. (2019a). *De Montessori à l'éducation positive. Tour d'horizon des pédagogies alternatives*. Editions Mardaga.
- Wagnon, S. (2019b). Sylvain Wagnon, De Montessori à l'éducation positive. Tour d'horizon des (...). Observatoire des Zones Prioritaires. <https://www.ozp.fr/spip.php?article24230>
- Wagnon, S. et André, H. (2018). Galaxie des pédagogies alternatives en France. *Tréma*, (50). 10.4000/trema.4363
- Wentzel, B. (2009). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, (59).
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. 10.3917/savo.017.0009
- Ydesen, C. (to be published). *The global history of OECD in education*. <https://www.learning.aau.dk/forskning/centre-projekter/oecd-learning/>
- Ydesen, C. (2019). *The Global History of the OECD in Education*. Alborg Universitet, department of learning and philosophy. <https://www.learning.aau.dk/forskning/centre-projekter/oecd-learning/>
- Zadja, J. et Macleans, A. G.-J. (2010). *Globalisation, Comparative Education and Policy Research*. Springer. <http://www.springer.com/series/6932>
- Zimmermann, P. (2013, 11 avril). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale* [thèse de doctorat, Nice]. <https://www.theses.fr/2013NICE4014>

ORGANISATIONS INTERNATIONALES

- Banque mondiale. (2011). *Social Capital - Overview : Social Capital*. https://www.worldbank.org/en/webarchives/archive?url=http%3A%2F%2Fweb.worldbank.org%2Farchive%2Fwebsite01360%2FWEB%2F0__CON-2.HTM&mdk=23354653
- OECD. (1976). Mesure du bien-être social. Progrès accomplis dans l'élaboration des indicateurs sociaux. OECD.
- OECD. (1996a). *Réconcilier l'économique et le social vers une économie plurielle*. OECD.
- OECD. (1996b). *The knowledge-based economy*. OECD. <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD%2896%29102&docLanguage=En>
- OECD. (1999). *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment* (édité par Programme for International Student Assessment). Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2000). *Symposium : The contribution of Human and Social Capital to sustained economic growth and well-being*. Québec City, Canada. <http://www.oecd.org/innovation/research/1824562.pdf>
- OECD. (2001a). *Du bien-être des nations: Le rôle du capital humain et social*. OECD. 10.1787/9789264289512-fr

- OECD. (2001b). Du bien-être des nations: Le rôle du capital humain et social - Résumé. OECD. <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/1870581.pdf>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2006). *Défis mondiaux pour le XXIème siècle - changement climatique, énergie et institutions démocratiques*. <https://www.oecd.org/fr/presse/defismondiauxpourlexxiemesiecle-changementclimatiqueenergieetinstitutionsdemocratiques.htm>
- OECD. (2007). *Le capital humain: Comment le savoir détermine notre vie*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/le-capital-humain_9789264029118-fr
- OECD. (2008a). *Des environnements d'apprentissage innovants. Optimiser l'apprentissage : les implications de la recherche en sciences de l'apprentissage*. Conférence internationale OCDE/CERI« Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques », Paris. <http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40583343.pdf>
- OECD. (2008b). OECD/CERI Research on Innovating Teaching and Learning. presentation from Dirk Van Damme Head of the Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD. (2008c). OECD's Centre for Educational Research and Innovation—1968 to 2008. <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40601796.pdf>
- OECD. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* ([OECD Education Working Papers] n° 41) (vol. 41). OECD. 10.1787/218525261154
- OECD. (2010a). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. OECD. 10.1787/9789264086944-fr
- OECD. (2010b). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/reconnaitrelapprentissagenonformeletinformelresultatspolitiquesetpratiques.htm>
- OECD. (2011a). *How's Life?: Measuring Well-being*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life_9789264121164-en
- OECD. (2011b, 23 avril). *Andreas Schleicher - Head of the Indicators and Analysis Division (Directorate for Education)*. https://web.archive.org/web/20110423073114/http://www.oecd.org/document/22/0%2C2340%2Cen_2649_33723_21684438_119823_1_1_1%2C00.html
- OECD. (2012a). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique. Le guide du praticien*. OECD. <http://www.oecd.org/education/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.FR.pdf>
- OECD. (2012b). Historical Summary of CERI's Main Activities. <http://www.oecd.org/education/ceri/50234306.pdf>
- OECD. (2013a). *Innovative Learning Environments*. <http://www.oecd.org/education/ceri/innovativelearningenvironmentspublication.htm>
- OECD. (2013b). *Les compétences recherchées au XXIe siècle*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264204096-5-fr>
- OECD. (2013c). *Perspectives internationales sur la professionnalisation de la formation des enseignants*. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/enseigner.htm>

- OECD. (2013d). The TALIS 2013 conceptual Framework. OECD.
<http://www.oecd.org/education/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf>
- OECD. (2014a). *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/environnements-pedagogiques-et-pratiques-novatrices_9789264203587-fr
- OECD. (2014b). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012*. OECD.
<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>
- OECD. (2014c). *Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr
- OECD. (2015a). *Innovative Learning Environments - OECD*.
<http://www.oecd.org/education/ceri/innovativelearningenvironments.htm>
- OECD. (2015b). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*.
<http://www.oecd.org/education/schooling-redesigned-9789264245914-en.htm>
- OECD. (2016a, 27 octobre). *How does PISA work?* <https://www.youtube.com/watch?v=i4RGqzaNEtg>
- OECD. (2016b). *Les compétences au service du progrès social: Le pouvoir des compétences socio-affectives*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/les-competences-au-service-du-progres-social_9789264256491-fr
- OECD. (2016c). *Qu'est-ce que l'enquête PISA ?* (p. 9-17). OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/cadre-d-evaluation-et-d-analyse-de-l-enquete-pisa-2015/qu-est-ce-que-l-enquete-pisa_9789264259478-2-fr
- OECD. (2016d). *Travaux de l'OCDE sur l'éducation et les compétences*. OECD.
<http://www.oecd.org/fr/education/edubrochure-fre.pdf>
- OECD. (2017a). *A propos de l'OCDE - OCDE*. <https://www.oecd.org/fr/apropos/>
- OECD. (2017b). *Pratiques pédagogiques: Qu'en pensent les élèves et les enseignants ? L'enseignement à la loupe*, (18). <https://doi.org/10.1787/2d86e826-fr>
- OECD. (2017c). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments - en - OECD*. OECD.
<https://www.oecd.org/education/the-oecd-handbook-for-innovative-learning-environments-9789264277274-en.htm>
- OECD. (2018a). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 - Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en matières financières et en résolution collaborative de problèmes - fr - OCDE*. OECD.
<https://www.oecd.org/fr/publications/cadre-d-evaluation-et-d-analyse-de-l-enquete-pisa-2015-9789264297203-fr.htm>
- OECD. (2018b). *Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework Education and AI: preparing for the future & AI, Attitudes and Values. 8th Informal Working Group (IWG) Meeting 29-31 October 2018*. OECD.
- OECD. (2018c). *PISA Governing Board*. <https://www.oecd.org/pisa/contacts/pisagoverningboard.htm>
- OECD. (2018d). *Social and emotional skills for student success and well-being : conceptual framework for the OECD study on Social and emotional skills*. Education Working Paper No. 173.
- OECD. (2018e). *Teachers as Designers of Learning Environments - The Importance of Innovative Pedagogies - .* OECD. <https://www.oecd.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments-9789264085374-en.htm>

- OECD. (2019a). *Andreas Schleicher - Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences - OCDE*. <http://www.oecd.org/fr/education/andreasschleicher-directeurdeladirectiondeleducationetdescompetences.htm>
- OECD. (2019b). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/assessment-framework-of-the-oecd-study-on-social-and-emotional-skills_5007adef-en
- OECD. (2019c). *Education - OCDE*. <http://www.oecd.org/fr/education/>
- OECD. (2019d). *Germany's PISA Shock*. <https://www.oecd.org/about/impact/germanypisashock.htm>
- OECD. (2019e). *News and resources for teachers from the OECD*. <http://newsletter.oecd.org/q/13XNn1ZfizuyGxpfoKj68/wv>
- OECD. (2020). *OECD iLibrary*. <https://www.oecd-ilibrary.org/>
- UNESCO. (2006). *2006 - L'alphabétisation, un enjeu vital | | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fr/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/>
- UNESCO. (2013a). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework | Intercultural Dialogue*. <https://en.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132>
- UNESCO. (2013b). *Toward universal learning: a global framework for measuring learning: executive summary*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225210>
- UNESCO. (2014). *Principes directeurs sur l'apprentissage au 21e siècle*. UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/fr/document/principes-directeurs-sur-l%E2%80%99apprentissage-au-21e-si%C3%A8cle>
- UNESCO. (2015). *Les Apprentissages de demain : quel type d'apprentissage pour le XXIe siècle?* [unesco digital library]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_fre
- UNESCO. (2016). *Privatisation de l'éducation: tendances et conséquences*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246485_fre?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-a90258d0-025a-426f-b419-e3d7ab5c8393
- UNESCO. (2018, 27 février). *Éducation à la citoyenneté mondiale*. UNESCO. <https://fr.unesco.org/themes/ecm>
- UNESCO. (2020). *UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO, UNICEF, WHO et The World bank. (2000). *Focusing Resources on Effective School Health: A FRESH start to enhancing the quality and equity of education. World Education Forum 2000, Final Report. Dakar, Senegal*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124086>
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education ; Unlocking the Potential of Technology*. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- World Economic Forum. (2016a). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology*. <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology/>
- World Economic Forum. (2016b). *What are the 21st-century skills every student needs?* World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>

World Health Organization. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

INSTITUTIONS OFFICIELLES EUROPEENES

- Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes. (2019). *Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes. Accueil*. <https://www.eursec.eu/fr>
- Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes. (2019). *Les missions des Ecoles européennes*. <https://www.eursec.eu/fr/European-Schools/missions>
- Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes. (2020). *Programmes et descripteurs de niveaux atteints- ecoles européennes*. <https://www.eursec.eu/fr/European-Schools/studies/syllabuses>
- Cedefop. (2008). *Terminology of European education and training policy : a selection of 130 terms*. Publications Office. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117>
- Commission européenne. (2018a). Key Competences for Lifelong Learning. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- Commission européenne. (2020). *Classification européenne des aptitudes/compétences, certifications et professions (ESCO)*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1326&langId=fr>
- Commission européenne, E. (2018b). Le processus de Bologne et l'Espace européen de l'enseignement supérieur. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en
- Commission européenne, E. (2018c, 31 août). *Coopération politique européenne (cadre «Éducation et formation 2020»)* [text]. Éducation et formation - European Commission. https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en
- Conseil de l'Europe. (1971). *Éducation permanente : fondement d'une politique éducative intégrée*.
- Conseil de l'Europe (dir.). (2012). *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world*. Council of Europe Publ.
- Conseil de l'Europe. (2016). *Competencies for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publ.
- Conseil de l'Europe. (2020a). *Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme*. Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH). <https://www.coe.int/fr/web/edc/home>
- Conseil de l'Europe. (2020b). *Éducation à la citoyenneté mondiale*. <https://www.coe.int/fr/web/north-south-centre/global-education>
- Conseil Européen. (1976, 9 février). Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil, du 9 février 1976, comportant un programme d'action en matière d'éducation. Publications Office of the European Union. <http://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/73a22ea4-b523-429d-a7d7-3d5aa40bda4f>

- Conseil Européen. (2000). Conseil européen, Lisbonne, 24.03.2000: Conclusions de la Présidence. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm
- Conseil Européen. (2001). Gouvernance européenne - Un livre blanc. JO C 287 du 12.10.2001. 52001DC0428. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52001DC0428>
- Conseil Européen. (2002a). Conseil Européen Barcelone, 15 & 16 mars 2002. Conclusion de la. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/DOC_02_8
- Conseil Européen. (2002b). Treaty establishing the European Community (Nice consolidated version) - Part Three: Community policies - Title XI: Social policy, education, vocational training and youth - Chapter 3: Education, vocational training and youth - Article 149 - Article 126 - EC Treaty (Maastricht consolidated version) - Article 126 - EEC Treaty. OPOCE. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12002E149:EN:HTML>
- Conseil Européen. (2004). Éducation & formation 2010. L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne — Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe. Journal officiel n° C 104 du 30/04/2004- 52004XG0430(01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52004XG0430%2801%29>
- Conseil Européen. (2009). Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01))
- Conseil Européen. (2012). Journal officiel de l'Union européenne . Recommandation du conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN)
- Conseil Européen. (2018). Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- Parlement Européen. (2006). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Textes adoptés - Mardi 26 septembre 2006 - P6_TA(2006)0365.* <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//FR>
- Union Européenne. (2007). les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un Cadre de Référence Européen. https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf

INSTITUTIONS OFFICIELLES NATIONALES

- Académie de Strasbourg. (2015). Convention cadre portant sur la politique régionale plurilingue . Période 2015-2030. https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/acad/Politiques/Politique_des_langues/Convention_cadre_2015-2030.pdf
- Académie de Strasbourg. (2017). *École européenne.* <https://www.ac-strasbourg.fr/delecoleausuperieur/ecole-europeenne/>

- Académie de Strasbourg. (2018). Ensemble pour l'école de la confiance. <https://www.education.gouv.fr/ensemble-pour-l-ecole-de-la-confiance-annee-scolaire-2018-2019-9503>
- Académie de Strasbourg. (2019a). Chiffres clés 2019-2020. Tous les chiffres de la maternelle à l'université. https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/public/documents_de_reference/Chiffres_cles_2019.pdf
- Académie de Strasbourg. (2019b). *Plan académique de formation pour le second degré - Professionnels - Académie de Strasbourg*. <https://www.ac-strasbourg.fr/pro/dafor/paf/>
- Assemblée Nationale. (2018). *Rapport Studer : rapport d'information déposé en application de l'article 145 du règlement, par la commission des affaires culturelles et de l'éducation, en conclusion des travaux d'une mission d'information sur l'école dans la société du numérique*. http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/l15b1296_rapport-information
- Assemblée Nationale. (2019). *Rapport de la commission des lois sur le projet de loi, adopté par le Sénat après engagement de la procédure accélérée, relatif aux compétences de la Collectivité européenne d'Alsace (M. Rémy Rebeyrotte) (n° 1844)*. http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion_lois/l15b2039_rapport-fond
- Australian Government. (2020, 27 mars). *Michele Bruniges, Secretary of the Department of Education and Training* [text]. Government Online Directory. <https://www.directory.gov.au/people/michele-bruniges>
- DEPP. (2014). TALIS 2013 – Enseignant en France : un métier solitaire ? *Note d'information*, (23).
- Éduscol. (2015). *Territoires ruraux et de montagne - L'offre scolaire en milieu rural*. <https://eduscol.education.fr/cid107617/l-offre-scolaire-en-milieu-rural.html>
- Éduscol. (2019a). *Formation continue - M@gistère - Éduscol*. <https://eduscol.education.fr/cid73451/m@gistere.html>
- Éduscol. (2019b). *Formation continue - Plan national de formation - Éduscol*. <https://eduscol.education.fr/cid46906/plan-national-de-formation-2015-2016.html>
- Éduscol. (2019c). *Le programme du Plan national de formation*. <https://eduscol.education.fr/cid46906/plan-national-de-formation-2015-2016.html>
- Éduscol. (2019d). *Sections internationales - Éduscol*. <https://eduscol.education.fr/pid23147/sections-internationales.html>
- Éduscol. (2020). *Se former aux métiers du professorat et de l'éducation - Éduscol*. <https://eduscol.education.fr/pid29001/se-former.html>
- Éduscol. (2021). *Qu'est-ce que les neurosciences cognitives ? Prim à bord*. <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-les-neurosciences-cognitives>
- Canopé. (2020). *Le réseau de création et d'accompagnement pédagogique*. Réseau Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/>
- Initiadrroit. (2016, 2 novembre). *En droit international quelle différence entre ONG et OI ?* Initiadrroit. <https://initiadrroit.com/en-droit-international-quelle-est-la-difference-entre-une-organisation-internationale-et-une-organisation-non-gouvernementale/>
- Initiadrroit. (2017, 1 janvier). *Qu'est-ce qu'une organisation internationale? Quelle différence avec une ONG?* Initiadrroit. <https://initiadrroit.com/quest-quune-organisation-internationale-difference-ong/>

- Légifrance. Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (1985).
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000502177&dateTexte=20080318>
- Légifrance. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation (2006).
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&categorieLien=id>
- Légifrance. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015).
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id>
- MEN. (1989). Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (1989).
<https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>
- MEN. (1992). Circulaire no 92-234 du 19 août 1992. Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré.
- MEN. (2001). Bulletin officiel n°32 du 6 septembre 2001.
<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo010906/MENE0101701C.htm>
- MEN. (2002). Bulletin officiel n°15 du 11 avril 2002.
<https://www.education.gouv.fr/bo/2002/15/encart.htm>
- MEN. (2005a). Bulletin officiel n°37 du 13 octobre 2005. Vocabulaire de la culture. Littérisme.
<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/37/CTNX0508668X.htm>
- MEN. (2005a). Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005).
<https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000017758872/>
- MEN. (2011). *Programme Éclair : publication d'un vade-mecum pour les professionnels, 24/06/2011*. Ministère de l'Éducation Nationale.
<http://www.education.gouv.fr/cid56555/programme-eclair-publication-d-un-vade-mecum-pour-les-professionnels.html>
- MEN. (2013a). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- MEN. (2013b). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013). <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
- MEN. (2015). Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015. Modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public.
<https://www.education.gouv.fr/cid1104/la-formation-continue-pour-les-personnels-ministere.html>
- MEN. (2016a). Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016 Circulaire de rentrée 2016.
<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo14/MENE1608893C.htm>

- MEN. (2016b). *Tout savoir sur le collège 2016*. Ministère de l'Éducation Nationale. <http://www.education.gouv.fr/pid32484/college-2016.html>
- MEN. (2017). *L'évaluation globale du système éducatif*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif-12215>
- MEN. (2018). *Programmes scolaires*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>
- MEN. (2019a). *L'Abibac*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/l-abibac-6638>
- MEN. Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. , 2019-791 (2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>
- MEN. (2020). *Les associations agréées par l'Éducation nationale*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/les-associations-agreees-par-l-education-nationale-6797>
- National Research Council. (1994). *International Comparative Studies in Education: Descriptions of Selected Large-Scale Assessments and Cases*. National Research Council. 10.17226/9174
- US Department of Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* ([Evaluative Reports; Policy Guidance]). National Commission on Excellence in Education. https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- US Department of labor. (1991). *What work requires of Schools. A scans report for America 2000*. The secretary's commission on achieving necessary skills.

SITOGRAPHIE

- ACER. (2016). *What is the ISA? What is ACER?* https://www.acer.org/files/ISA_What_is_the_ISA.pdf
- Alceste. (2020). *Logiciel Alceste*. <https://www.image-zafar.com/Logiciel.html>
- ANEN. (2020). *Association Nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle*. <https://anen.fr/>
- Apple. (2020). *Éducation - Ressources pour le corps enseignant*. Apple (France). <https://www.apple.com/fr/education/k12/teacher-resources/>
- Ashoka. (2015a). *A Conversation with Sir Ken Robinson on the Competencies needed in the Modern World*. Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://www.ashoka.org/en-us/story/conversation-sir-ken-robinson-competencies-needed-modern-world>
- Ashoka. (2015b). *OECD Andreas Schleicher*. Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://www.ashoka.org/en-bd/media/36104>
- Ashoka. (2016). *Une Idée Folle - Le Film*. Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://www.ashoka.org/fr/histoire/une-idee-folle-le-film>
- Ashoka. (2017). *Communication and collaboration: teaching children 21st century skills* *Global Citizenship in the 21st Century*. Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://www.ashoka.org/en-us/story/communication-and-collaboration-teaching-children-21st-century-skills-global-citizenship-21st>
- Ashoka. (2020a). *Activating Empathy: A Roadmap to Changemaker Classrooms - Course*. Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://ashoka-courses.appspot.com/Empathy/preview>

- Ashoka. (2020b). *fellows Ashoka*. Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://www.ashoka.org/fr-FR/notre-r%C3%A9seau/fellows-ashoka>
- Ashoka. (2020c). *Wellbeing Inspires Welldoing*. Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://www.ashoka.org/en-us/story/wellbeing-inspires-welldoing>
- ATC21S. (2012). *ATC21S presentation*. Assessment & Teaching of 21st Century Skills. <http://www.atc21s.org/about.html>
- Battelle for Kids. (2019). *Battelle for Kids*. <https://www.battelleforkids.org/>
- CASEL. (2017). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- CASEL. (2019). *CASEL History*. <https://casel.org/history/>
- Connac, S. (2016). *Réaliser une retranscription audio*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1oPzwSSr2i8>
- Der Spiegel. (2007). *Doppelporträt: Mr. Pisa gegen Mr. Pisa - DER SPIEGEL*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/doppelportraet-mr-pisa-gegen-mr-pisa-a-521067.html>
- École européenne de Strasbourg. (2019). *Admissions - École européenne de Strasbourg*. <https://www.ee-strasbourg.eu/admissions/>
- Emergences. (2018). *Emergences Catherine Gueguen*. Emergences.org. <https://www.emergences.org/membres/catherine-gueguen>
- Emergences. (2020a). *Eco-éducation : éduquer pour la transition - Atelier*. Emergences.org. <https://www.emergences.org/events/eco-education-eduquer-pour-la-transition>
- Emergences. (2020b). *Emergences*. Emergences.org. <https://www.emergences.org/membres/catherine-gueguen>
- Emergences. (2020c). *La pleine conscience pour les enseignants - Conférence*. Emergences.org. <https://www.emergences.org/events/pleineconsciencealecole>
- Emergences. (2020d). *Pleine conscience à l'école*. Emergences.org. <https://www.emergences.org/pages/pleine-conscience-a-lecole>
- Erziehungskunst. (2012). *Waldorfpädagogik heute: Reifeprüfung*. erziehungskunst. <https://www.erziehungskunst.de/artikel/reifepruefung/>
- Gueguen, C. (2015, 16 novembre). *Et si on changeait de regard sur l'enfant ? TEDxChampsElyseesED*. TEDx Talks. https://www.youtube.com/watch?v=_8Hia3KRUww
- INSPE Strasbourg. (2019). *Master MEEF 1er degré - INSPÉ (ESPE) - Université de Strasbourg*. <https://inspe.unistra.fr/formation/masters/master-meef-1er-degre/>
- Institut Montaigne. (2016). *Le numérique pour réussir dès l'école primaire, RAPPORT MARS 2016, repéré à*. https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/le_numerique_pour_reussir_des_l_ecole_primaire_institut_montaigne_rapport_mars2016.pdf
- Institut Montaigne. (2020). *Qui sommes nous ?* Institut Montaigne. <https://www.institutmontaigne.org/qui-sommes-nous>
- IRAMUTEQ. (2015). *Manuel d'utilisation d'un outil de statistiques textuelles. Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaire*. http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Pas%20a%20Pas%20IRAMUTEQ_0.7a_lpha2.pdf

- IRaMuTeQ. (2020). *Iramuteq — IRaMuTeQ*. <http://www.iramuteq.org/>
- La Fabrique Spinoza. (2017). *3èmes ateliers du bonheur à l'école*. <https://docplayer.fr/58000146-3emes-ateliers-du-bonheur-a-l-ecole.html>
- La Fabrique Spinoza. (2018, 18 juin). *Participez aux ateliers du bonheur à l'école*. Festival pour l'Ecole de la vie. <https://www.festival-ecole-de-la-vie.fr/participez-aux-ateliers-bonheur-a-lecole/>
- La Fabrique Spinoza. (2020). *Qui sommes-nous ?* <https://www.fabriquespinoza.org/qui-sommes-nous/>
- LabSchool. (2020). *Lab School Paris, une école basée sur la recherche*. Lab School Paris. <https://www.labschool.fr>
- Larousse, É. (s. d.-a). Définitions : capital - Dictionnaire de français Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/capital/12900>
- Larousse, É. (s. d.-b). Définitions : néolibéralisme - Dictionnaire de français Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/n%C3%A9olib%C3%A9ralisme/54191>
- Le Monde. (2017, 8 septembre). « Une idée folle » : un documentaire résolument optimiste sur l'école. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/education/article/2017/09/08/une-idee-folle-un-documentaire-resolument-optimiste-sur-l-ecole_5183006_1473685.html
- Le Monde. (2018, 22 mars). Ce qu'il faut savoir sur Cambridge Analytica, la société au cœur du scandale Facebook. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/pixels/article/2018/03/22/ce-qu-il-faut-savoir-sur-cambridge-analytica-la-societe-au-c-ur-du-scandale-facebook_5274804_4408996.html
- Le Monde. (2020, 8 janvier). Pour un cadre de Facebook, Trump doit son élection à la publicité sur le réseau social. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/01/08/un-cadre-de-facebook-confirme-le-role-du-reseau-social-dans-l-election-de-donald-trump_6025143_4408996.html
- Le Parisien. (2019, 10 février). A Strasbourg, cette école d'exception inspire Jean-Michel Blanquer. *leparisien.fr*. <https://www.leparisien.fr/societe/a-strasbourg-cette-ecole-d-exception-inspire-blanquer-10-02-2019-8008851.php>
- L'Etudiant. (2017). *Collège et lycée : les sections internationales, mode d'emploi*. <https://www.letudiant.fr/etudes/international/ou-sont-les-classes-internationales-en-france.html>
- Libération. (2015, 8 janvier). A Strasbourg, l'élite des classes pose problème. *Libération.fr*. https://www.liberation.fr/societe/2015/01/08/a-strasbourg-l-elite-des-classes-pose-probleme_1176429
- Libération, I. (2017, 7 juin). Education : le libéral Institut Montaigne, maître à penser de Macron. *Libération.fr*. https://www.liberation.fr/france/2017/06/07/education-le-liberal-institut-montaigne-maitre-a-penser-de-macron_1575198
- Linternaute. (s. d.). Bailleur : Définition simple et facile du dictionnaire. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/bailleur/>
- Maison pour la science. (2020). *Maison pour la science en Alsace | Maison pour la science*. <https://www.maisons-pour-la-science.org/fr/alsace>
- MAXQDA. (2014, 11 septembre). *Tip of the Month: Discourse Analysis*. MAXQDA - The Art of Data Analysis. <https://www.maxqda.com/tip-month-discourse-analysis-maxqda>

- MAXQDA. (2018a). *MAXQDA 2018 Manual*. MAXQDA - The Art of Data Analysis. <https://www.maxqda.com/help-max18-dictio/installation>
- MAXQDA. (2018b, 7 novembre). *Grounded Theory Analysis with MAXQDA: Step-By-Step Guide*. MAXQDA - The Art of Data Analysis. <https://www.maxqda.com/grounded-theory-analysis>
- MAXQDA. (2019). *Thematic Content Analysis with MAXQDA | Research Example - MAXQDA – The Art of Data Analysis*. <https://www.maxqda.com/thematic-content-analysis-example>
- MAXQDA. (2020). *Les logiciels d'analyse de données qualitatives de MAXQDA*. MAXQDA - The Art of Data Analysis. <https://www.maxqda.com/france/logiciel-lanalyse-de-donnees-qualitatives>
- McKinsey & Company. (2010). *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires, comment passer de « bon » à "très bon*. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/mckinsey2010a.pdf>
- Meteri. (2019). *Meteri Group. About Our Work*. <https://metiri.com/about/>
- Mouvement Colibris. (2016, 1 décembre). *MOOC « Comment améliorer l'éducation autour de moi ? »* Mouvement Colibris. <https://www.colibris-lemouvement.org/projets/luniversite-colibris/mooc-comment-ameliorer-leducation-autour-moi>
- Mouvement Colibris. (2019). *Mouvement Colibris présentation*. Mouvement Colibris. <https://www.colibris-lemouvement.org>
- Néo-bien-être. (2015). *Contact, contacter Neo-bien-être*. Neo Bien-être. <https://www.neobienetre.fr/contact-contacter-neo-bienetre/>
- Néo-bien-être. (2020a). *Congrès de l'innovation en éducation à Paris - Accueil*. Innovation en Éducation. <https://www.innovation-en-education.fr/>
- Néo-bien-être. (2020b). *Ecole de la Vie | Le Projet*. <http://ecole-de-la-vie.fr/le-projet/>
- New York Times. (2017, 13 mai). *How Google Took Over the Classroom*. <https://www.nytimes.com/2017/05/13/technology/google-education-chromebooks-schools.html>
- New York Times. (2018a, 27 mars). *Apple Unveils New iPad to Catch Google in the Classroom*. <https://www.nytimes.com/2018/03/27/technology/apple-classroom-ipad-google.html>
- New York Times. (2018b, 23 octobre). *Google Is Teaching Children How to Act Online. Is It the Best Role Model?* <https://www.nytimes.com/2018/10/23/business/google-kids-online-safety.html>
- P21. (2010). *The Partnership for 21st Century Skills - Home*. The Partnership for 21st Century Skills. <https://web.archive.org/web/20100306025420/http://www.21stcenturyskills.org/>
- Peloux, I. (2015). *Ashoka Talks. « Redessinons l'éducation » - Isabelle Peloux de L'Ecole du Colibri*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LEYmYulJXpA>
- Peloux, I. (2018). *Ashoka Talks. « Redessinons l'éducation »*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IOaUA0OK9U4>
- Peloux, I. (2020). *Ashoka Talks. L'estime de soi, ça se travaille ! | Isabelle Peloux - Ecole du Colibri*. <https://www.youtube.com/watch?v=TTkNikPNIFc>
- Peloux, I. et Lamy, A. (2014). *L'Ecole du Colibri. La Pédagogie de la coopération*. Actes sud.

- Pokaa. (2019, 20 août). *EurOasis, un gigantesque espace alternatif prend racine derrière l'Orangerie*. Pokaa. <https://pokaa.fr/2019/08/20/euroasis-un-gigantesque-espace-alternatif-prend-racine-derriere-lorangerie/>
- Positran. (2011). *Conférence le bonheur durable*. Positran. <https://www.positran.fr/conference/le-bonheur-durable/>
- Positran. (2020a). *Découvrez nos interventions en éducation positive*. Positran. <https://www.positran.fr/consulting/interventions-education-positive/>
- Positran. (2020b). *Positran - psychologie de la transformation positive | Facebook*. Facebook. <https://www.facebook.com/Positran/>
- Prezens. (2020). *Prezens | Facebook*. <https://www.facebook.com/prezensapp>
- Printemps éducation. (2020). *Bienvenue sur printemps-education.org*. <https://printemps-education.org/index.html>
- Revillard, A. (2011). Fiche technique n°8 – Transcrire un entretien- Blog personnel de A. Revillardn Professeure associée en sociologie, Sciences Po, OSC-LIEPP. *Anne Revillard*. <https://annerevillard.com/enseignement/methodes-qualitatives/initiation-investigation-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%c2%b08-transcrire-un-entretien/>
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
- Robinson, K. (2010). *Sir Ken Robinson: Révolutionnez l'éducation!* https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolution?language=fr
- Rue89. (2013, 3 octobre). 40 millions pour l'école réservée aux Européens de Strasbourg. *Rue89 Strasbourg*. <https://www.rue89strasbourg.com/strasbourg-ecole-europeenne-40-millions-euros-50560>
- ScholaVie. (2020a). *Les compétences socio-émotionnelles*. <https://www.scholavie.fr/fr/qui-sommes-nous/48/les-competences-socio-emotionnelles>
- ScholaVie. (2020b). *Ressources | ScholaVie*. ScholaVie. <https://scholavie.fr/fr/article/46/ressources>
- ScholaVie. (2020c). *ScholaVie | Facebook*. <https://www.facebook.com/scholavie/>
- SEVE. (2018, 11 juillet). *Qui sommes-nous ?* Fondation SEVE. <https://fondation.seve.org/qui-sommes-nous/>
- SEVE. (2020). *Accueil*. Fondation SEVE. <https://seve.org/>
- Süddeutsche Zeitung. (2019, 2 juillet). *Wie Apple und Microsoft in deutschen Schulen Geschäfte machen*. Süddeutsche Zeitung. <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/wirtschaft/ipad-apple-schule-87442>
- TEDx. (2020). *Our organization*. <https://www.ted.com/about/our-organization>
- The Sydney Morning Herald. (2013). *Andreas Schleicher and the PISA phenomenon*. The Sydney Morning Herald. <https://www.smh.com.au/education/andreas-schleicher-and-the-pisa-phenomenon-20131129-2yfkv.html>
- University of Chicago. (2020). *James J. Heckman – Center for the Economics of Human Development*. https://cehd.uchicago.edu/?page_id=71
- Ville de Strasbourg. (2019). *Institutions européennes et organismes internationaux*. <https://www.strasbourg.eu/institutions-europeennes-organismes-internationaux>

