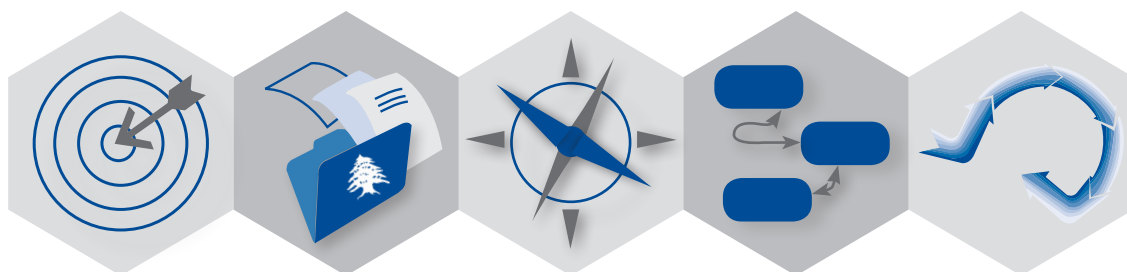


Le référentiel de la formation continue

du Centre de Recherche et de
Développement Pédagogiques





© Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, tous droits réservés.

Première édition 2019

Mot du Dr. Nada Oweijane, Présidente du Centre de Recherches et de Développement Pédagogiques

Le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques est un établissement public jouissant d'une personnalité morale, d'une autonomie administrative et financière sous la tutelle du Ministre de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur. La création du CRDP en 1971 a représenté une réponse à la nécessité d'avoir, dans le domaine de l'éducation, un organisme central qui puisse prendre en charge les aspects pédagogiques, et qui puisse suivre de près le progrès scientifique et le développement technologique et tout ce qui a trait à la qualité de l'enseignement scolaire au Liban.

Le développement du « Manuel de la Formation des Enseignants du CRDP » a été motivé par le désir du CRDP de faire évoluer la qualité de la formation continue des enseignants. C'est le travail collaboratif d'une équipe d'experts et du personnel concerné du Bureau de la formation initiale et continue dans le cadre de la mission appuyée par l'UNICEF visant à améliorer la qualité de la formation des enseignants. Il est le fruit de recherches théoriques rigoureuses et s'appuie sur des études empiriques du contexte libanais. Cette publication a été rendue possible grâce au soutien de l'UNICEF et du gouvernement du Canada.

Le manuel de la formation continue du CRDP définit les bases théoriques du développement professionnel des enseignants en mettant l'accent sur le rôle de la formation continue dans ce contexte. Le manuel explique également le nouveau design transformationnel du curriculum de la formation des enseignants, (Teacher Training Curriculum Model TTCM). L'architecture TTCM a pour finalité le transfert des compétences requises par le Cadre référentiel des compétences des enseignants (CRDP & MEHE, 2017) aux pratiques pédagogiques des enseignants en classe. Ce manuel comprend également le curriculum de formation d'insertion en métier des enseignants novices. Ce curriculum est conçu selon huit parcours de formation répondant à la formation initiale largement variée des nouveaux enseignants recrutés dans le système public.

Le manuel décrit l'essence de la mission jointe du CRDP-UNICEF visant à améliorer la qualité de la formation. Cette mission s'est ancrée dans les constats des recherches sur le développement professionnel efficace, à savoir: (1) développer un cadre curriculaire global pour le développement professionnel des enseignants, y compris la formation continue, (2) encourager la participation des enseignants à des activités d'apprentissage collaboratives et à une formation continue axée sur le curriculum (3) élaborer des stratégies pour contrôler la qualité de la formation dispensée aux enseignants conformément aux normes nationales d'une part et son impact sur les pratiques en classe de l'autre, et 4) veiller à ce que les enseignants qui n'ont pas achevé leur formation initiale suivent une formation continue de haute qualité.

Le CRDP croit fermement en l'influence des enseignants sur le processus d'apprentissage et en leur impact direct sur le rendement des apprenants. Par conséquent, le CRDP apporte à l'avant-garde de l'éducation un cadre à part entière qui peut susciter le dialogue entre les différentes parties prenantes concernées par le développement professionnel des enseignants.

Bâtir ensemble par l'éducation.

Dr. Nada Oweijane

Un mot de Mme Rania Ghossoub Mokled, Chef du Bureau de Formation

Le Centre de Recherches et de Développement pédagogique (CRDP) a été créé par le décret n° 2356 du 10 décembre 1971 en tant qu'institution publique dotée d'une personnalité juridique et jouissant d'une autonomie administrative et financière. Le CRDP relève directement du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, qui agit en tant qu'autorité de tutelle. En outre, le décret 3087 daté du 11 avril 1972 décrivant le mandat du Bureau de Formation initiale et continue (BF dans la traduction en français) précisait que ce bureau s'occupait de la formation initiale de tous les candidats à l'enseignement dans l'éducation de base excluant l'enseignement secondaire et universitaire et de la formation de tous les enseignants et le personnel en service excluant l'enseignement universitaire. Le BF a effectivement assumé la formation initiale et la certification des enseignants de toutes les disciplines scolaires entre 1973 et 2002, et a dispensé un diplôme à 13 111 enseignants au cours de cette période.


En raison de la loi 344 du 6 août 2001, qui stipulait dans son cinquième article qu'un diplôme universitaire était une condition préalable à l'obtention d'un contrat d'enseignant titulaire, la formation initiale par le BF a été suspendue. Mais le projet de formation continue a été mis en marche en début de l'année scolaire 2003-2004 dans le cadre d'un accord conjoint entre les gouvernements libanais et français. Six centres de ressources ont été créés dans les gouvernorats libanais et les services de formation ont évolué vers une forme de continuité par opposition aux actions de formation sporadiques sur des sujets académiques circonscrits, dispensées depuis la création du BF. Le projet de formation continue couvre, en plus des sujets académiques, les aspects pédagogiques, culturels et technologiques de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que les méthodologies d'enseignement. Les actions de formation sont menées par des formateurs sous contrat dans les 33 centres de formation du BF au Liban.

Le Bureau de formation du CRDP compte actuellement environ 200 formateurs de diverses spécialisations. Selon les statistiques du BF, environ 25,000 enseignants (soit 58% du corps enseignant) et personnel administratif sont formés en moyenne chaque année sur divers sujets académiques, administratifs, pédagogiques et technologiques. Environ 2000 sessions de formation ont lieu chaque année sur tout le territoire Libanais.

Un catalogue régional de formation est publié chaque année. Le catalogue propose un calendrier et une description de toutes les sessions de formation offertes dans chacun des centres de formation régionaux. Il s'adresse principalement à toutes les écoles publiques afin de faciliter l'inscription des enseignants et du personnel administratif aux sessions de formation de leur choix.

À partir de 2008, le BF a eu recours à une base de données de la formation régionale pour faciliter le traitement des données de formation et la publication de formulaires et de rapports relatifs à la formation, tels que le plan de formation annuel, les listes de présence des participants et les attestations.

L'absence de cadre réglementaire national pour la formation et le développement professionnel des enseignants, la restriction du calendrier de formation aux mois de scolarité excluant l'été, le grand nombre d'enseignants contractuels rémunérés en fonction du nombre effectif de leurs heures d'enseignement, ce qui, du coup, les rend peu enclins à venir en formation au dépens



de leurs revenus, constituent les principaux défis auxquels fait face le projet de formation continue. Ajoutons à cela, la nécessité de développer un continuum entre la formation initiale et la formation continue en cours de service, ainsi que la grande disparité dans les contextes éducatifs d'où viennent les enseignants et les personnels du système scolaire public.

Début 2017, et dans le cadre du pilier II : « Improved quality of educational services » du plan RACE II « Reach All Children with Education » du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, Le BF du CRDP s'engage avec le soutien de l'UNICEF dans une mission d'amélioration de la qualité des services de formation. Cette entreprise s'est déroulée parallèlement à l'élaboration d'un cadre de référence pour les compétences des enseignants. La mission CRDP-UNICEF visait à renforcer les compétences de tous les enseignants des établissements scolaires publics pour leur permettre de dispenser un enseignement de haute qualité. L'entreprise a adopté une approche de co-construction participative entre experts et personnels du CRDP, dans une perspective de changement systémique et de durabilité. La finalité étant d'amener les enseignants des écoles publiques à répondre aux exigences du cadre de compétences des enseignants (CFT) afin qu'ils puissent dispenser un enseignement de haute qualité et améliorer les résultats d'apprentissage des élèves de l'école publique.

Pour atteindre son objectif consistant à améliorer la qualité des services de formation, la mission CRDP-UNICEF a adopté une optique systémique dans la définition de ses résultats attendus. Par conséquent, ses résultats étaient censés être fondés sur des preuves et adaptés à la réalité du contexte libanais. ces résultats ont été conçus pour: (1) améliorer la qualité de la conception de la formation pour cibler le cadre de compétences des enseignants et le transfert aux pratiques en classe, pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants et pour aborder et traiter les thèmes transversaux en éducation (la protection de l'enfance, l'inclusion, l'enseignement centré sur l'apprenant, le genre social, le développement durable, l'éducation à la paix); (2) améliorer la capacité du BF à suivre et à diffuser le développement, pour chaque enseignant, des compétences et le changement d'attitude vis-à-vis des thèmes éducatifs transversaux; (3) améliorer la qualité de la formation des enseignants pour répondre aux besoins spécifiques des nouveaux enseignants dans le système scolaire public; (4) améliorer les compétences des formateurs; (5) améliorer la qualité de la formation des centres de formation. Pour assurer la durabilité du travail entrepris sur la qualité, la mission a cherché à institutionnaliser ses résultats dans l'espoir de créer un cadre réglementaire pour le développement professionnel des enseignants, dans lequel chaque acteur concerné aurait un rôle clairement défini au sein d'un système harmonieux et cohérent.

La mission a effectivement été une mission de qualité, menée avec le plus haut degré de professionnalisme et d'engagement résolu. Bien que les mots soient impuissants à décrire la richesse des échanges et des apprentissages acquis au cours du processus, je tenterai de rendre hommage au travail effectué en citant les participants internes et externes de chaque étape de cette mission qualité. Conférer page 106.

Rania Ghossoub Mokled

Préambule

1. Contexte de la mission appuyée par l'UNICEF pour améliorer la qualité de la formation des enseignants au sein du Département de la formation initiale et continue du Centre de recherche et de développement pédagogique (CRDP)

Les corrélations positives notables entre la qualité de l'enseignant et la performance de l'apprenant, en tant que facteur déterminant du rendement au sein de l'école, sont constamment confirmées par la recherche¹. La qualité et les capacités du corps enseignant des écoles publiques du Liban - environ 40,000 enseignants², dont environ 40% sont des enseignants contractuels - sont en déclin, en raison de plusieurs facteurs, parmi lesquels: **(1)** le budget restreint du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) limitant les possibilités d'offrir une compensation, des avantages et une infrastructure de soutien aux enseignants ayant une formation pédagogique professionnelle, et **(2)** une législation adoptée en 1985 et 2002 autorisant le recrutement d'«enseignants contractuels» au lieu d'enseignants titulaires. Il en est résulté une «surabondance de personnel enseignant sous-qualifié dans les écoles publiques pour l'éducation de base»³. Il va sans dire que, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée en compétences et en qualifications a un impact négatif sur les résultats d'apprentissage des enfants dans le système scolaire public, avec d'importantes disparités de performances entre les régions et les nationalités. Selon le rapport statistique du CRDP (2017), le taux de retard d'un an ou plus pour les enfants des écoles publiques peut atteindre 50% au troisième cycle de l'éducation de base. Le taux de retard se traduit par le nombre d'enfants dont l'âge dépasse la moyenne d'âge pour leur classe d'un an ou plus. Cela est dû au redoublement et à d'autres facteurs tels que le retard d'accès à l'école et l'abandon temporaire de l'école.

Les constats tirés de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)⁴ de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) de 2013 et de la littérature pédagogique suggèrent que les politiques à prendre en compte pour concevoir une stratégie de développement professionnel des enseignants de haute qualité incluent: **(1)** un cadre pour le développement professionnel des enseignants, y compris un curriculum pour la formation continue, **(2)** un système de motivation pour renforcer la participation des enseignants à la formation et aux activités d'apprentissage collaboratives, **(3)** l'élaboration de stratégies permettant de contrôler la qualité de la formation dispensée aux enseignants et son impact sur les pratiques de la classe,

conformément aux normes nationales, **(4)** veiller à ce que les enseignants qui n'ont pas suivi de formation initiale soient exposés à une formation continue de haute qualité. Le facteur sous-jacent derrière ces recommandations est que le développement professionnel des enseignants doit reposer sur une structure de soutien organisationnelle et institutionnelle solide.

Au Liban, l'Université Libanaise est la seule université publique à dispenser un apprentissage préalable (formation initiale) aux enseignants. Le CRDP, en particulier le Bureau de la Formation, est l'organe mandaté par le MEES pour la formation continue des enseignants. Selon RACE II (2017), «les capacités en ressources techniques et humaines du CRDP ont été considérablement sous-financées au fil des ans». En outre, les procédures et les politiques régissant la structure de travail du Bureau de la Formation continue restent dans une large mesure un travail en cours, les propositions de politique restant à valider et à institutionnaliser. De plus, dans le contexte professionnel de l'enseignement, le département de l'orientation pédagogique scolaire (DOPS) du MEES, relevant de la Direction générale, est chargé de conseiller les enseignants dans les écoles. Le Bureau de la Formation Continue au CRDP et le département d'orientation pédagogique scolaire, compte tenu de leurs mandats respectifs, sont désignés comme des acteurs clés dans la qualité du développement professionnel, dans le plan RACE II, sous le deuxième pilier qui vise à améliorer la qualité des services éducatifs.

2. L'intervention de l'UNICEF au CRDP appuyée par le gouvernement Canadien

L'UNICEF, dans le cadre du plan de travail annuel commun pour les années 2017 et 2018, a offert son appui au CRDP à mener une mission visant à améliorer la qualité de la formation des enseignants. Les termes de référence de cette mission comprenaient une synthèse des documents régulateurs de la formation continue au CRDP ainsi que des recherches pédagogiques pour guider le design de la mission. Outre l'analyse documentaire au CRDP, des recherches empiriques et pédagogiques ont été menées comme suit: **(1)** Une recherche exhaustive sur le concept du développement professionnel efficace y compris le rôle de la formation continue (Chapitre III), **(2)** une revue de la littérature succincte sur les théories d'apprentissage des adultes (Chapitre III), **(3)** une étude de terrain qualitative autour des stratégies des formateurs visant à améliorer l'efficacité de la formation in situ (Chapitre III), **(4)** une recherche pour développer le cadre théorique

¹ Angrist & Lavy, 2001; Darling-Hammond et al., 2005; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Rockoff, 2004 as quoted in: Literature review Quality in Teachers' continuing professional development, European Commission (Caena, 2011)

² Statistiques du CRDP 2017

³ RACE II Narrative (MEES, 2016)

⁴ Barrera-Pedemonte, F. (2016), "High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013", OECD Education Working Papers, No. 141, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>

pour le développement d'un curriculum de formation d'insertion en métier pour les enseignants(es) et une consultation des données statistiques afin de définir les catégories d'enseignants novices au Liban (Chapitre V), **(5) une recherche pour développer le cadre théorique du curriculum de formation des formateurs** afin d'identifier les entrées, y compris une étude du terrain des formateurs actuels du CRDP afin d'en décliner les catégories, et **(6) une recherche pour définir les normes de qualité d'un centre de formation et en dériver une rubrique pour évaluer la qualité des centres du CRDP ainsi qu'un instrument pour développer une base de données des actifs de ces centres de formation.**

Les constats des études menées ont réaffirmé l'orientation générale de la mission de qualité UNICEF-CRDP dont les extraits principaux furent: **(1) Une architecture (un design) pour le curriculum de la formation continue des enseignants** (Teacher Training Curriculum Model) (chapitre IV): soit un design transformationnel fondé sur la compréhension conceptuelle et mettant l'accent sur le transfert des compétences dans la pratique professionnelle à travers des tâches de performance authentiques. Le TTCM est conçu pour renforcer les compétences des enseignants en conformité avec les exigences des normes nationales relatives à leurs performances: le référentiel de compétences pour les enseignants (MEES & CRDP, 2017); **(2) Un système numérique de gestion de la formation** (Training Management System): solution logicielle prenant en charge la formation continue de la conception d'un module selon le TTCM et son paradigme «apprentissage au fil du temps et par la construction d'un sens». Ainsi, le portefeuille de formation par enseignant hébergé sur le TMS favorise le suivi de la construction continue des compétences des enseignants et du personnel éducatif et soutient le passage du paradigme d'un module de formation «ponctuel» à un continuum d'apprentissage. Le TMS est une plate-forme de partage de données entre les acteurs de l'éducation en particulier ceux concernés par le développement des enseignants (inspecteurs, conseillers, administrateurs) pour appuyer des efforts plus concertés visant à mettre en place une structure cohérente de développement professionnel des enseignants au niveau national comme préconisé par les recherches; **(3) Le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) novice**, conçu selon des parcours qui correspondent aux différentes catégories d'enseignants novices dans le secteur public au Liban, **(4) des parcours de formation pour les formateurs** pour consolider les compétences de base en alignement avec le référentiel des compétences des formateurs; **(5) une évaluation quantitative et qualitative** et chiffrée des 33 centres de formation du CRDP; et **(6) une ébauche de texte pour une politique nationale de la formation continue** avec des implications pour un système national de développement professionnel des enseignants. Ceci dans une visée de durabilité.

Ces extraits convergent vers la provision d'un système de développement professionnel de qualité. Ainsi, les enseignants du secteur public seront en capacités à dispenser un enseignement de qualité et par conséquent les apprenants auront accès à un enseignement de qualité qui aura un impact bénéfique sur leurs performances.

Introduction du référentiel de la formation continue du CRDP

Le référentiel de la formation continue au CRDP est le manuel de référence du bureau de la formation initiale et continue. Guidé par une vision et une mission attractives au chapitre I et aligné sur les politiques nationales au chapitre II, le manuel rassemble les cadres théoriques et la conception pratique de la formation continue et du curriculum d'insertion en métier des enseignants. Le chapitre III est une recherche théorique exhaustive sur le concept du développement professionnel des enseignants qui met l'accent sur le rôle de la formation continue dans ce domaine. Le chapitre inclut les implications théoriques pour la pratique. Le chapitre IV est le document de référence du modèle TTCM. Il comprend aussi la justification théorique et les composantes des trois étapes du TTCM. Le chapitre V concerne le curriculum de formation d'insertion en métier des enseignants. Il décrit la théorie sous-jacente à la conception dudit curriculum ainsi que le processus de son développement. Le chapitre V comprend également les parcours de formation de chacune des catégories d'enseignants novices identifiées.

Ce manuel a un double objectif: il constitue la référence du bureau de formation du CRDP pour la théorie et les critères de qualité d'un développement professionnel efficace, l'accent étant mis sur la formation; et il décrit la conception de la formation des enseignants et le curriculum de formation des enseignants novices. L'élaboration du manuel a adopté une approche participative co-constructive entre des experts externes et les parties prenantes du bureau de formation au CRDP. Les développeurs ont continuellement cherché à s'aligner sur la théorie et les politiques générales tout en assurant une adaptabilité à la réalité du secteur de l'éducation publique libanaise.

Ce manuel contribue à la base de connaissances sur le développement professionnel ancrée dans le contexte local et aspire; au-delà de constituer une référence pour toutes les activités de formation, à servir d'entrée théorique et pratique pour activer un mécanisme de développement professionnel cohérent au Liban et dans la région arabe.

Claudine Rizkallah Aziz – Coordinatrice du Projet du Curriculum de Formation des Enseignants (Consultante pour UNICEF au CRDP)

Table des Matières

Préambule	6
Chapitre I La vision et la mission de la formation continue au Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques	13
1. La vision	14
2. La mission	14
Chapitre II La mission pour améliorer la qualité de la formation continue dans la visée des stratégies et politiques du MEES et du CRDP	15
1. Préambule	17
2. Le plan de la réforme éducative (CRDP & Ministère National de la Jeunesse et du Sport, 1994)	17
2.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue	17
3. La nouvelle structure de l'éducation au Liban (CRDP & Ministère National de la Jeunesse et du Sport, 1995)	18
3.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue	18
4. Les orientations stratégiques de l'éducation et de l'enseignement au Liban vers 2015 (CRDP, 2000)	18
4.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue	19
5. Le projet du plan national pour l'éducation pour tous 2005 – 2015 (MEES, 2005)	19
5.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue	19
6. La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban (MEES, 2007)	19
6.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue	20
7. Le plan du développement du secteur éducatif 2010 – 2015 (MEES, 2010)	20
7.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue	20
8. Les cadres référentiels: Soutenir un enseignement de qualité au Liban (MEES & CERD, 2017)	20
8.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue	21
9. Le plan Reach All Children with Education II (RACE II) (MEES, 2017)	21
Références	21
Chapitre III Le cadre théorique et les principes fondamentaux de la mission qualité de la formation continue	23
1. Préambule	25
2. Le concept polysémique du développement professionnel de l'enseignant(e)	25
2.1. Développement professionnel ou pédagogique	25
2.2. Développement professionnel ou formation continue	26
2.3. Développement professionnel ou professionnalisation	26
2.4. Articulation professionnalisation, formation et développement professionnel	27
2.5. Différentes thèses du développement professionnel	27
2.5.1. Thèse 1: Mobilisation des situations et des ressources	27
2.5.2. Thèse 2: L'intégration croissante des compétences à l'action	28
2.5.3. Thèse 3: Rôle fondamental de l'expérience	28
2.5.4. Thèse 4: Le développement par soi, les autres et les choses	28
2.5.5. Thèse 5: Co-détermination et co-transformation activités-acteur	28
2.5.6. Thèse 6: développer le profil du praticien chez le formateur et l'enseignant(e)	28

2.6. Définition du développement professionnel de l'enseignant(e)	29
2.7. Relation développement professionnel et apprentissage: inter-migration	30
2.8. Les paradigmes socio-culturels sur l'apprentissage des enseignantes	30
3. Les perspectives du développement professionnel de l'enseignant(e)	31
3.1. La perspective développementale	31
3.1.1. Avantages et limites de la perspective développementale	32
3.1.2. Les modèles types de la perspective développementale	33
3.2. La perspective socialisante	33
3.2.1. Avantages et limites de la perspective socialisante	35
3.3. La perspective professionnalisante	35
3.3.1. Description des savoirs professionnels	35
3.3.2. Orientations du développement professionnel professionnalisant	37
3.3.2.1. Le développement professionnel envisagé comme un processus d'apprentissage	37
3.3.2.2. Le développement professionnel par la réflexion et la recherche	37
3.3.3. Avantages et limites de la perspective professionnalisante	39
3.3.4. Les modèles types de la perspective professionnalisante	39
3.4. Conclusion des perspectives du développement professionnel	44
3.5. Le rôle de la formation continue dans les modèles types de la perspective professionnalisante	44
3.5.1. Conception du design de la formation et d'un curriculum d'initiation au métier	44
3.5.2. Rôle du formateur d'enseignants dans les modèles types	45
3.5.2.1. Le Modèle 2 Développement professionnel sur mesure à la demande des établissements (site based teacher professional development)	45
3.5.2.2. Le Modèle 5 Modèle standardisé du développement professionnel de l'enseignant (Standardized teacher professional development)	46
4. Les critères de qualité pour un développement professionnel efficace	46
4.1. Les enjeux des critères de qualité	46
4.2. Les caractéristiques des critères de qualité	46
4.3. Critères concernant les conditions de travail dans la formation continue	46
4.4. La qualité de formation et les critères	47
4.5. De l'auto-efficacité au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et à l'efficacité de résultats	49
4.6. De l'auto-évaluation de l'efficacité d'une formation	49
5. Les effets des apports théoriques sur la l'action qualité entreprise au bureau de formation au CRDP	49
5.1. La visée heuristique	50
5.2. La visée pragmatique	50
5.3. La visée stratégique	51
Références	52

Chapitre IV Le modèle de curriculum pour la formation des enseignants: théorie et architecture	55
1. Préambule	57
2. Le cadre de la Compréhension par la conception pour une approche par les compétences: Un aperçu général.	57
2.1 L'étape 1 - Identifier les résultats souhaités	58
2.2 L'étape 2 - Déterminer les preuves acceptables	58
2.3 L'étape 3 - Planifier des expériences d'apprentissage et de formation adéquates	58

Table des Matières

3. Comprendre la compréhension	58
3.1 La compréhension comme inférence significative	59
3.2 Les facettes de la compréhension	59
4. La première étape - Les résultats souhaités	60
4.1 La finalité ciblée	61
4.2 Les objectifs	61
4.2.1 Les objectifs de transfert	61
4.2.2 Les objectifs de la construction de sens	61
4.2.2.1 Les questions essentielles	61
4.2.2.2 Les compréhensions durables	62
4.2.3 Les objectifs d'acquisition des savoirs, savoir-faire et attitudes	62
4.2.3.1 Les savoirs	63
4.2.3.2 les savoir-faire	63
4.2.3.3 Les attitudes	63
4.3 Réinvestir les facettes de la compréhension dans les résultats souhaités	63
4.4 La checklist pour le contrôle de la qualité de la première étape	63
5. La deuxième étape - Évaluation: preuves concrètes	64
5.1 La tâche de performance	64
5.1.1 L'introduction	64
5.1.2 Les éléments de tâche de performance GRASPS	66
5.1.3 Les facettes de la compréhension dans la tâche de performance	66
5.2 Les autres éléments de preuves	67
5.3 La checklist pour le contrôle de la qualité de la deuxième étape	67
6. La troisième étape - Plan de formation/apprentissage	67
6.1 L'introduction	67
6.2 Les éléments du plan de formation/apprentissage WHERE TO	69
6.3 L'Évaluation préliminaire ou pré-test	69
6.4 Les étapes de mise en œuvre du plan de formation/d'apprentissage	70
6.5 Investir les facettes de la compréhension dans le plan de formation/d'apprentissage	70
6.6 La checklist pour le contrôle de la qualité de la troisième étape	71
6.7 La checklist pour le contrôle de la qualité de la conception globale (3 étapes)	71
Références	71
L'annexe A	72
L'annexe B	73
L'annexe C	74
Chapitre V Le Cadre Théorique de Curriculum de Formation d'Insertion en Métier de l'Enseignant(e) et le Curriculum Détaillé	79
1. Préambule	81
2. Annonce du plan de travail	81
3. Curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e)	82
3.1. La présentation du projet du curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e)	82

4. Cadre théorique	82
4.1. Les tendances actuelles en formation	82
4.1.1. Le statut du sujet acteur et auteur de sa propre vie	83
4.1.2. Valorisation de l'expérience	83
4.1.3. L'entrée par l'analyse du travail réel des enseignants	83
4.1.4. Culture de l'intervention sociale: Tutorat et/ou accompagnement	83
4.1.4.1. Nouvelles formes d'alternance	84
4.1.5. Réflexivité sur l'action	84
5. Méthodologie de travail	85
5.1. Le cheminement de la logique d'action: construire ensemble dans la durée	85
5.1.1. La logique d'action du groupe	85
5.2. Un état des lieux bipolaire: Au niveau de la professionnalisation des enseignants au Liban	85
5.2.1. Descriptif des catégories des enseignants du secteur public au Liban	86
5.3. Un état des lieux bipolaire: Au niveau des cursus universitaires concernant la formation initiale de l'enseignant(e)	86
5.3.1. Le référentiel des compétences de l'enseignant(e) comme outil de partage de la vision de professionnalité	87
5.3.2. La typologie des modèles théoriques de formation	88
5.4. Proposition de solutions adaptées au terrain	88
5.4.1. La formation continue: champ de transformation et de construction de processus et de concepts	89
5.5. Options d'entrées à privilégier pour l'insertion en métier de l'enseignant(e): L'entrée par les domaines et les compétences du référentiel des compétences de l'enseignant(e)	92
5.6. L'entrée par les composantes des compétences	92
5.7. Options d'entrées à privilégier pour l'insertion en métier de l'enseignant(e): L'entrée par les activités professionnelles	92
6. Le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e): Une voie vers la professionnalisation	93
7. Les repères théoriques et méthodologiques retenus dans la mise en place du curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e)	93
8. Conclusion	93
9. Les parcours de formation du curriculum d'insertion en métier de toutes les catégories d'enseignants(es) novices	95
Références	104



Chapitre



La vision et la mission de la formation continue

au Centre de Recherche et de
Développement Pédagogiques



La vision

Vers un curriculum de formation continue qui vise à renforcer les compétences des enseignants et des éducateurs afin de répondre aux exigences du cadre référentiel national des compétences, et à améliorer ainsi la qualité des services éducatifs au Liban.

La mission

La formation continue a pour finalité le développement professionnel continu des enseignants par le biais d'une formation de qualité axée sur la compréhension conceptuelle et le transfert afin de développer un enseignant de qualité, réflexif, chercheur, auto-apprenant apte à dispenser une pédagogie centrée sur l'apprenant.

L'architecture de la formation continue (modèle de curriculum pour la formation enseignante) adopte une approche fondée sur les compétences et axée sur la compréhension pour le transfert. La formation continue des enseignants offre des services de formation personnalisés, par le biais du portfolio électronique de formation des enseignants et soutient l'insertion en métier de nouveaux enseignants par le biais d'un curriculum aux parcours d'apprentissage adaptés à leur formation initiale et leur itinéraire professionnel.

“

Une formation de qualité axée sur la compréhension conceptuelle et le transfert afin de développer un enseignant de qualité, réflexif, chercheur, auto-apprenant apte à dispenser une pédagogie centrée sur l'apprenant.

”



Chapitre



La mission pour améliorer la qualité de la formation continue dans la visée des stratégies et politiques du MEES et du CRDP

Mounifa Assaf Hakam, Rana Ismail, Claudine Rizkallah Aziz

Chapitre 2

Plan du Chapitre

1. Préambule
2. Le plan de la réforme éducative (CRDP & Ministère National de la Jeunesse et du Sport, 1994)
 - 2.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue
3. La nouvelle structure de l'éducation au Liban (CRDP & Ministère National de la Jeunesse et du Sport, 1995)
 - 3.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue
4. Les orientations stratégiques de l'éducation et de l'enseignement au Liban vers 2015 (CRDP, 2000)
 - 4.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue
5. Le projet du plan national pour l'éducation pour tous 2005 – 2015 (MEES, 2005)
 - 5.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue
6. La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban (MEES, 2007)
 - 6.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue
7. Le plan du développement du secteur éducatif 2010 – 2015 (MEES, 2010)
 - 7.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue
8. Les cadres référentiels: Soutenir un enseignement de qualité au Liban (MEES & CERD, 2017)
 - 8.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue
9. Le plan Reach All Children with Education II (RACE II) (MEES, 2017)

Références

1. Préambule

Ce chapitre concerne principalement les politiques et stratégies éducatives relatives à la profession d'enseignant au Liban. Il propose une revue des publications de MEES et du CRDP relatives aux plans ou stratégies éducatifs.

L'axe thématique de cette revue est une synthèse des plans et stratégies éducatifs liés à la profession d'enseignant et au développement professionnel des enseignants au Liban.

L'objet de cet examen est triple. Il vise à aider à définir l'orientation et les axes de la mission qualité enclenchée par l'UNICEF du CRDP au sein du Bureau de la formation initiale et continue (PITB). Il assure la contextualisation et l'alignement des travaux sur la stratégie générale pour l'éducation au Liban. Il cherche également à explorer le degré d'alignement entre les stratégies et les plans éducatifs, d'une part, et les lois régissant l'éducation des enseignants, d'autre part.

La revue a porté sur les documents publiés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et/ou par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogique (CRDP) relatifs aux plans et stratégies de l'éducation pour la période allant de 1993 à 2017. La période de sélection commence à partir de la revue des programmes nationaux libanais donc Le plan de la réforme éducative (CRDP & Ministère National de la Jeunesse et du Sport, 1994) et s'étend jusqu'au plan du Reach All Children with Education RACE II (MEES, 2017). Les plans examinés en plus des documents susmentionnés sont les suivants: Le plan de la réforme éducative (CRDP & Ministère National de la Jeunesse et du Sport, 1994); La nouvelle structure de l'éducation au Liban (CRDP & Ministère National de la Jeunesse et du Sport, 1995); Les orientations stratégiques de l'éducation et de l'enseignement au Liban vers 2015 (CRDP, 2000); Le projet du plan national pour l'éducation pour tous 2005 – 2015 (MEES, 2005); La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban (MEES, 2007); Le plan du développement du secteur éducatif 2010 – 2015 (MEES, 2010). Le cadre référentiel des compétences des enseignants, formateurs, conseillers pédagogiques et psycho-sociaux (MEES & CERD, 2017).

Le chapitre présente un synopsis de chaque document examiné en mettant l'accent sur les recommandations relatives aux enseignants et à leur développement professionnel. Le synopsis est suivi des conclusions qui ont contribué à éclairer les actions de la mission qualité dans le bureau de la formation continue au CRDP. Le chapitre se termine par une synthèse des résultats et de ses implications pour l'action.

2. Le plan de la réforme éducative (CRDP & Ministère National de la Jeunesse et du Sport, 1994)

Le CRDP a lancé l'élaboration du plan de réforme de l'éducation avec la contribution des autorités responsables de l'éducation et des partenaires des secteurs public et privé. L'objectif principal du plan était d'améliorer l'éducation au Liban, en particulier après l'épuisement causé par les séquelles de la guerre civile. Parmi les principaux objectifs du plan: promouvoir le sentiment d'appartenance et le patriotisme, l'avancement des niveaux de l'éducation, la création d'un équilibre entre l'enseignement universitaire et professionnel, la complémentarité entre le système éducatif et les besoins du marché du travail au Liban, et le souci de rester au courant du développement technologique et scientifique.

Le plan comprenait parmi ses axes, le développement de la direction de l'école, des curricula, des livres, des ressources pédagogiques, du corps enseignant, de l'éducation spécialisée, des activités pour la jeunesse, des sports et d'autres services éducatifs sur une période de dix ans. Le plan mettait l'accent sur la formation initiale et continue des enseignants. Il s'agit de l'axe thématique de ce chapitre.

Le plan préconisait le renforcement de la profession enseignante avec une équité morale et financière envers l'enseignant. Il a également reconnu le rôle essentiel de l'enseignant dans le processus d'apprentissage, ainsi que l'importance de développer et d'actualiser la formation initiale et continue en conformité avec les objectifs d'amélioration de la qualité de l'éducation. Le plan prévoyait également la nécessité d'organiser des sessions de formation pour les autorités éducatives centrales et les autorités scolaires, ainsi que des sessions de formation pour le personnel enseignant concernant le contenu des nouveaux curricula en cours d'élaboration. En outre, la formation de personnel spécialisé dans les laboratoires et les outils technologiques était incluse dans le plan de la réforme de l'éducation.

2.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue

Le comité s'est concentré sur le rôle de la formation continue et son impact potentiel sur l'amélioration de la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage. En tant que tel, le comité a reconnu la valeur du suivi de la formation des enseignants et de la création de portefeuilles de formation individuels pour les enseignants, d'une part. D'autre part, et compte tenu du fait que la formation des enseignants au Liban se déroule sous forme de modules de formation en dehors du contexte scolaire, le comité a reconnu l'importance de concevoir un curriculum de formation visant à transférer les compétences de la formation vers la pratique professionnelle des enseignants afin d'améliorer la qualité des services d'enseignement et de favoriser un meilleur apprentissage des élèves. En réponse à ces

Chapitre 2

conclusions, le comité a opté pour le développement d'un modèle de curriculum de formation des enseignants (Teacher Training Curriculum Model, TTCM), conçu autour de grands concepts et idées et de tâches de performance authentiques afin de faciliter le transfert des compétences dans l'enseignement en classe. Sur un autre plan, le comité a conçu la conception d'une solution logicielle pour gérer la formation continue des enseignants. La portée de cette solution logicielle va du développement des modules de formation suivant la conception de TTCM au contrôle de la qualité et à l'approbation des modules développés, dans la partie de conception pédagogique. Le logiciel gèrerait également la composante d'apprentissage en fournissant des capacités de système de gestion de l'apprentissage en termes d'inscription d'enseignants pour la formation, de fourniture de ressources pédagogiques et de suivi du parcours de formation et des tâches de performance de chaque enseignant dans un portefeuille électronique.

3. La nouvelle structure de l'éducation au Liban (CRDP & Ministère National de la Jeunesse et du Sport, 1995)

Le nouveau cadre pour l'éducation au Liban a été élaboré sur la base de la réforme de l'éducation (1994). Il décrit la structure générale qui définit les chemins d'apprentissage, les types d'apprentissage et les branches. Il préconise également la relation entre la formation académique et professionnelle, entre l'éducation de base et l'enseignement supérieur et une relation solide entre l'éducation dans toutes ses branches, les exigences et les besoins du marché du travail libanais et les besoins de la communauté libanaise et ses aspirations futures. Ce cadre a été considéré comme la base des nouveaux curricula élaborés en 1997. En ce qui concerne la dimension de la formation des enseignants, il insiste sur l'importance d'une pédagogie attrayante et axée sur l'apprenant ainsi que sur la diversification des méthodes d'enseignement. L'importance d'accompagner les nouveaux développements éducatifs au service du développement professionnel continu des enseignants a également été soulignée.

3.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue

Le comité a reconnu l'importance d'adopter une approche de formation qui favorise les compétences d'investigation et de réflexion des enseignants tout en s'appuyant sur des méthodologies diversifiées et actives au sein des modules de formation. En réponse à ces qualifications et au choix du comité de concevoir une formation autour de grandes idées et de transférer des compétences en pratique professionnelle, le cadre «La Compréhension par la conception (Understanding by Design UbD)» de Wiggins & McTighe (2005) a été adopté comme option de choix pour la conception de la formation. La logique qui sous-tend ce choix est que l'UbD fournit un plan de conception pédagogique avec des critères de qualité et de cohérence inhérents. Il s'agit d'une conception qui favorise la construction du sens, axée sur de grands concepts qui

permettent à l'apprenant de mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire et ses attitudes pour faire face à des situations nouvelles et complexes (voir le chapitre IV). En outre, en réponse aux recommandations de «a nouvelle structure pour l'éducation au Liban» concernant le développement professionnel continu des enseignants, le comité a estimé qu'il était nécessaire de développer un cadre conceptuel du concept de développement professionnel et a entrepris une revue de la littérature approfondie sur le sujet. Cet examen exhaustif de la littérature sur le développement professionnel des enseignants visait à explorer le concept et le rôle de la formation continue dans ce domaine (voir chapitre 3).

4. Les orientations stratégiques de l'éducation et de l'enseignement au Liban vers 2015 (CRDP, 2000)

Ce rapport a été publié peu de temps après la mise en œuvre des nouveaux curricula mis au point en 1997 et a salué les changements fondamentaux apportés par les nouveaux programmes. Le rapport présentait également les grandes orientations requises pour améliorer le système éducatif conformément au plan de réforme de l'éducation (1994) et définissait les principaux éléments actifs du prisme de la qualité de l'éducation, à savoir: bâtiments scolaires, curricula scolaires, directeurs d'écoles privées et publiques et mécanismes pour l'assurance de la qualité. Le document indiquait également que le personnel enseignant était un élément clé du développement de l'éducation.

Sur un autre plan, le document traitait des différents aspects de l'éducation qui se sont détériorés du fait de la guerre civile. Il a également signalé des lacunes dans les nouveaux curricula tels que l'absence d'alignement horizontal entre les matières. Le rapport a déploré le fait que l'enseignement au Liban n'est toujours pas considéré comme une profession avec des normes validées et des exigences en matière d'accréditation. Il a également attiré l'attention sur le fait que des milliers d'enseignants ont été injectés dans le système avec une formation préalable minimale.

Le rapport comprenait plusieurs orientations stratégiques, dont l'une qui appelle au lancement d'une opération systématique et exhaustive visant à remodeler le statut des enseignants des écoles publiques sur la base de trois principes: recrutement adéquat, développement professionnel continu et satisfaction au travail. Selon le rapport, cette opération comprend: **(1)** une analyse de situation détaillée des enseignants pour identifier les besoins en formation, les mutations de travail et les besoins futurs en formation initiale; et **(2)** la désignation d'un diplôme universitaire en pédagogie comme condition de base pour l'exercice d'une profession d'enseignant à tous les niveaux de classes et dans les matières d'enseignement; **(3)** l'adoption de lois sur la profession enseignante et la publication de procédures détaillées pouvant servir de lignes directrices au personnel scolaire, en fonction du cycle, du niveau et du type d'enseignement. Les procédures

doivent définir les droits et les devoirs, ainsi qu'un système d'incitation et de responsabilisation; **(4)** l'injection d'une nouvelle génération de jeunes enseignants, avec une formation préalable sur les nouvelles méthodologies et les nouveaux curricula; **(5)** la mise en place de modules de formation intense et continue pour améliorer le niveau du personnel éducatif.

4.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue

Le comité a reconnu l'importance d'adapter la formation aux besoins des enseignants et du personnel éducatif et, partant, l'importance de suivre ces besoins et de collecter les données relatives dans le cadre de la formation continue des enseignants. La nécessité de renforcer les capacités des formateurs pour analyser les données collectées et d'adapter la formation de manière à répondre aux conclusions fondées sur des données probantes était essentielle. À ce titre, le comité a procédé à un bref examen théorique des principes de l'apprentissage des adultes. L'étude a permis de réaffirmer l'alignement de la formation sur les principes du paradigme socio-constructiviste (voir le chapitre 3). Cela a également donné un angle conceptuel, soit la théorie de l'activité historique et culturelle (Cultural Historical Activity Theory CHAT) qui a été adoptée pour examiner le statut et le mode de fonctionnement de la formation continue. Cette lentille conceptuelle a permis d'identifier les rôles, les relations, les points forts et les points faibles de la formation continue. Elle a également souligné la nécessité de mener une étude qualitative sur le terrain concernant les stratégies adoptées par les formateurs chevronnés pour collecter des données in situ sur les besoins des enseignants, ainsi que les stratégies à utiliser pour adapter la formation aux besoins identifiés. Cette étude de terrain a abouti à un ensemble de stratégies pratiques qui ont été compilées et décrites pour utilisation par les formateurs. En outre, une étape d'évaluation des connaissances et des attitudes précédentes a été intégrée à la conception TTCM et impose aux formateurs de collecter systématiquement au début de chaque module les connaissances antérieures des enseignants ainsi que leurs attitudes relatives au contenu d'une session de formation donnée et à des thèmes transversaux dans l'éducation, tels que la protection de l'enfant, l'inclusion, les questions de genre, etc. Ces données sont donc collectées au début d'une session de formation à l'aide de cet outil qui fait partie du design du TTCM. Des stratégies adéquates sont ensuite utilisées pour adapter la formation aux données collectées analysées. Sur un autre plan, à la lumière des backgrounds divers des enseignants des écoles publiques décrits dans ce document d'orientations stratégiques de l'éducation et de l'enseignement au Liban, un examen des statistiques du CRDP pour 2016 et 2017 a confirmé que la description est toujours valable. Il était donc nécessaire de développer des filières de formation pour répondre aux divers backgrounds des enseignants débutants, dans le cadre d'un curriculum de formation d'insertion en métier, au seuil de la profession d'enseignant.

5. Le projet du plan national pour l'éducation pour tous 2005 – 2015 (MEES, 2005)

Sur la base des recommandations de la conférence de Dakar (2000), le projet du plan national pour l'éducation pour tous décrivait que la qualité du système éducatif libanais était en grande partie fonction d'un programme actualisé et de qualité. Le projet a indiqué que malgré le taux de scolarisation élevé au cycle élémentaire, la rétention des enfants à l'école et leur capacité à poursuivre des études secondaires sont en effet fonction de la qualité de l'éducation de base. Le document signalait également que l'un des principaux obstacles à une éducation de qualité, en particulier dans le système éducatif public, se manifestait par la baisse du niveau de professionnalisme des enseignants, en particulier en ce qui concerne la formation initiale. À cela s'ajoute la faible stabilité de l'emploi du personnel enseignant. Par conséquent, le plan soulignait la nécessité de développer et de mettre en œuvre des programmes de formation et de professionnalisation de qualité pour les enseignants ayant une formation académique mais non pédagogique, et les enseignants dépourvus de formation initiale académique et pédagogique, ainsi que pour les enseignants du préscolaire. L'accent a également été mis sur le besoin de former des spécialistes en éducation spécialisée et sur le suivi des cas de difficultés d'apprentissage. En outre, un appel a été lancé pour le développement de programmes de rattrapage et de soutien. Le projet a préconisé aussi de renforcer les exigences en matière d'emploi d'enseignants dans l'ensemble du secteur de l'éducation.

5.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue

Dans la continuité des précédentes conclusions, les recommandations du projet de plan national pour l'éducation pour tous réaffirmaient la nécessité d'identifier les catégories d'enseignants entrant dans la profession enseignante et de définir en conséquence un contenu de formation adapté à chaque catégorie. En réponse, le comité a mené une étude théorique qui a abouti à l'élaboration d'un cadre conceptuel pour le programme d'initiation à la formation des enseignants. Afin de compléter le tableau et de mieux comprendre la formation initiale, le comité a mené une étude exploratoire empirique des programmes des principales facultés de pédagogie au Liban dans le but de comprendre les similitudes et les différences entre eux au niveau du contenu, approches, cours. (Voir chapitre V)

6. La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban (MEES, 2007)

Cette stratégie a été préparée par l'association libanaise d'études pédagogiques (LAES) sous la direction du plan de développement de l'éducation du MEES. Le document de la stratégie a inclus:

- Un document de vision avec plusieurs axes, chacun détaillé et analysé.

Chapitre 2

- Un document de plan stratégique qui élabore la problématique de chacun des axes tout en élaborant des stratégies de mise en œuvre, les objectifs à long terme et les objectifs opérationnels.

Quant à l'axe portant sur le besoin de dispenser un enseignement de base et secondaire de qualité supérieure dans ses curricula, ses institutions et ses résultats, la stratégie visait, en ce qui concerne le personnel enseignant le développement d'une politique de recrutement garantissant l'efficacité et la qualité et évitant les recrutements contractuels sauf en cas de nécessité absolue. Il a également appelé à recruter des enseignants ayant une formation universitaire pédagogique en éducation de base et des enseignants du secondaire titulaires d'un diplôme pédagogique ainsi que d'un diplôme universitaire dans leur domaine de spécialisation. Les autres recommandations de la stratégie étaient les suivantes: professionnaliser la profession enseignante, développer les bases et un cadre d'évaluation pour la formation continue et le suivi des enseignants de l'enseignement de base et du secondaire, et adopter un système de motivation basé sur l'évaluation des performances.

6.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue

Les recommandations de la stratégie nationale pour l'éducation et l'apprentissage visaient à réaffirmer la décision du bureau de la formation initiale et continue et à sensibiliser le comité à l'urgence de mettre au point un curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) comportant plusieurs parcours d'apprentissage adaptés aux catégories d'enseignants débutants. En outre, le comité a souligné la pertinence d'évaluer les besoins des formateurs et des centres de formation du CRDP afin de répondre aux exigences de l'approche transformationnelle mise en œuvre. En ce qui concerne la recommandation d'un système de motivation fondé sur l'évaluation des performances, la décision de numériser la gestion de la formation et de suivre ainsi la conception, la mise en œuvre, l'inscription des enseignants et le développement de leurs compétences suite aux modules de formation, correspond parfaitement à la nécessité de créer une base de données complète sur portefeuille de la formation continue de chaque enseignant(e). Cette base de données pourrait servir pour évaluer les performances des formateurs d'une part, ainsi qu'à suivre et à mieux comprendre le renforcement des compétences des enseignants et les grilles d'évaluation des tâches de performance authentiques qu'ils ou elles produisent à la fin de chaque module de formation, d'autre part. L'accès à ces données par d'autres acteurs de l'éducation concernés par le développement professionnel des enseignants peut être déterminant lors de leurs observations en classe, pour jauger le développement des compétences et le transfert des compétences de la formation à la pratique en classe et pour construire des données fiables sur les besoins de formation de chaque enseignant.

7. Le plan du développement du secteur éducatif 2010– 2015 (MEES, 2010)

En 2010, le MEES a publié un document intitulé Plan de développement du secteur de l'éducation, qui reposait sur dix piliers fondés sur la Stratégie nationale pour l'éducation au Liban (2007) mentionnée précédemment. L'un de ces piliers concerne la professionnalisation du corps enseignant en renforçant le développement professionnel par le biais de la mise en œuvre d'un programme complet de développement professionnel destiné aux enseignants des écoles publiques. Le plan prévoyait notamment de financer l'échelle salariale des enseignants, de créer un système de motivations, de mettre en place des mécanismes d'encadrement des enseignants et de procéder à une nouvelle répartition des enseignants. Le plan soulignait également l'importance du suivi des équipes de direction des écoles. Enfin, le plan prévoyait un calendrier pour la mise en œuvre des dix piliers entre 2010 et la fin de l'année 2015.

7.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue

L'attention que le document accorde au concept de développement professionnel des enseignants a réaffirmé la nécessité de procéder à un examen théorique approfondi de ce concept, comme mentionné précédemment. Il était également nécessaire d'établir un cadre théorique permettant de définir un cadre pratique définissant les rôles des différents acteurs concernés par l'accompagnement du développement professionnel des enseignants, y compris la formation continue, la direction générale de l'éducation, les directions de l'enseignement primaire et secondaire, la direction du département de l'orientation pédagogique scolaire, l'inspectorat pédagogique et la faculté de pédagogie de l'université libanaise. Ce cadre inclut également le rôle de l'enseignant en tant que sujet-acteur dans son propre développement professionnel. Par conséquent, le cadre théorique pour le développement professionnel des enseignants d'une part et le suivi électronique de leurs progrès et du développement de leurs compétences dans le contexte de la formation continue, de l'autre, peuvent constituer la pierre angulaire d'un système qui opérationnalise le développement professionnel des enseignants des écoles publiques et le fait évoluer vers un changement transformationnel et de qualité.

8. Les cadres référentiels: Soutenir un enseignement de qualité au Liban (MEES & CERD, 2017)

Le cadre définit les compétences professionnelles requises pour chacune des fonctions mentionnées, sur quatre domaines: (1) pratiques professionnelles spécialisées, (2) relations professionnelles, (3) développement professionnel et (4) éthique professionnelle. Dans chaque domaine, le cadre décrit les compétences pour chacune des fonctions. Chaque compétence est désagrégée en composantes qui disposent d'un ensemble non exhaustif d'indicateurs exprimés sous forme de savoir-faire distincts

pour chaque composante. Ce cadre devrait servir d'outil pratique pour informer la formation initiale, la formation continue, la procédure de recrutement, ainsi que pour l'évaluation des performances et le développement professionnel continu.

8.1. Conclusions pour l'action de la mission qualité au bureau de la formation continue

Les travaux du comité mis en place pour améliorer la qualité de la formation ont coïncidé avec ceux du comité d'experts qui a élaboré les référentiels de compétences. Tous les acteurs impliqués - le MEES, le CRDP, l'UNICEF et la Banque mondiale - se sont accordés à faciliter la coordination entre les deux comités. Ceci a eu un impact positif sur l'avancement des travaux, car le comité chargé de la conception de la formation a eu accès au cadre de compétences alors qu'il était en cours d'élaboration. En conséquence, la conception pédagogique de la formation continue a adopté une approche basée sur les compétences dans le cadre de Understanding by Design (UbD) pour une formation centrée sur les concepts majeurs et sur le transfert. Les domaines, les compétences, les composantes et les indicateurs du cadre ont ainsi été intégrés à la conception de la formation. Ce design incorporait des critères inhérents d'efficacité, et de cohérence. La formation continue au CRDP, par le biais de la conception de TTCM, a opérationnalisé le cadre de compétences dans le cadre de la formation. En outre, les bases de l'évaluation et du suivi du processus de développement des compétences des enseignants est inscrit dans le design TTCM.

Le comité travaillant sur l'amélioration de la qualité des services de formation réaffirme la nécessité pour tous les acteurs de l'éducation d'adopter un cadre de référence consensuel pour accompagner, chacun dans le cadre de ses fonctions, le développement professionnel des enseignants dans une dynamique cohérente et efficace.

9. Le plan Reach All Children with Education II (RACE II) (MEES, 2017)

Le plan RACE II constitue le cadre général de l'appui de la communauté internationale au MEES du Liban en réponse

à la crise syrienne. Le plan repose sur trois piliers: (1) un meilleur accès à l'éducation, (2) une amélioration de la qualité des services éducatifs et (3) un renforcement des capacités du système éducatif. Le travail du comité chargé d'améliorer la qualité de la formation a été mis en place par l'UNICEF et avec un financement de l'État canadien. Ce travail a été encadré sous le deuxième pilier de RACE II. Le comité, composé d'experts en éducation et de l'équipe de direction du bureau de la formation continue, a adopté une approche participative dans son fonctionnement. Le comité a cherché à ancrer le plan de travail et la prise de décision dans des cadres théoriques solides et adaptés au contexte libanais. Le comité a adopté le socioconstructivisme comme paradigme et la recherche pédagogique et la littérature comme références et, parallèlement, le comité a effectué des études de terrain et des études empiriques afin d'assurer une lecture fiable du contexte local. Ce travail s'est fait dans une dynamique de collaboration et une méthodologie de travail consensuelle, cruciales pour garantir l'appropriation et la durabilité de la mission transformationnelle. Parallèlement, il était nécessaire de revoir les lois régissant le fonctionnement de la formation continue. Le comité a procédé à des examens documentaires et à des groupes de discussion afin d'unifier, entre tous les centres de ressources du CRDP, la procédure d'établissement du plan de formation régional annuel. Les fiches de poste des fonctions principales du CRDP ont été mises à jour et le comité a inclus dans son plan la mission d'institutionnaliser au CRDP les nouveaux processus de travail. En outre, en réponse à l'appel répété, dans la plupart des plans MEES et CRDP cités dans ce chapitre, pour une analyse approfondie de l'enseignant de l'école publique, le CRDP a chargé l'Institut Issam Fares de l'Université Américaine de Beyrouth de procéder à une analyse de la situation de l'enseignant de l'école publique. Ceci, aussi, dans le cadre du plan de travail annuel commun avec l'UNICEF. Cette étude devrait produire un rapport détaillé sur le statut des enseignants des écoles publiques et les lois pertinentes de la profession enseignante, ainsi qu'une note de politique destinée à éclairer le processus de prise de décision des autorités concernées.

Références

- المركز التربوي للبحوث والإنماء، ووزارة التربية الوطنية والرياضة والشباب، (١٩٩٤) خطة النهوض التربوي
المركز التربوي للبحوث والإنماء، ووزارة التربية الوطنية والرياضة والشباب، (١٩٩٥) الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان
وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠٠٠) التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان لعام ٢٠١٥
وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠٠٥) مشروع خطة العمل الوطنية للتعليم للجميع ٢٠٠٥ - ٢٠١٥
وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠٠٧) الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم في لبنان
وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٠) إطار الاستراتيجية الوطنية للتربية ضمن مشروع الإنماء التربوي ٢٠١٠-٢٠١٥
وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠١٦) الخطة الثانية لتوفير التعليم لجميع الأطفال في لبنان (RACE II)
وزارة التربية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء، (٢٠١٧) الإطار المرجعي لكفايات المعلم



Chapitre 

Le cadre théorique et les principes fondamentaux de la mission qualité de la formation continue

Mounifa Assaf Hakam, Claudine Rizkallah Aziz
avec la contribution de Sara Salloum



Chapitre 3

1. Préambule

2. Le concept polysémique du développement professionnel de l'enseignant(e)

- 2.1. Développement professionnel ou pédagogique
- 2.2. Développement professionnel ou formation continue
- 2.3. Développement professionnel ou professionnalisation
- 2.4. Articulation professionnalisation, formation et développement professionnel
- 2.5. Différentes thèses du développement professionnel
 - 2.5.1. Thèse 1: Mobilisation des situations et des ressources
 - 2.5.2. Thèse 2: L'intégration croissante des compétences à l'action
 - 2.5.3. Thèse 3: Rôle fondamental de l'expérience
 - 2.5.4. Thèse 4: Le développement par soi, les autres et les choses
 - 2.5.5. Thèse 5: Co-détermination et co-transformation activités-acteur
 - 2.5.6. Thèse 6: développer le profil du praticien chez le formateur et l'enseignant(e)
- 2.6. Définition du développement professionnel de l'enseignant(e)
- 2.7. Relation développement professionnel et apprentissage: inter-migration
- 2.8. Les paradigmes socio-culturels sur l'apprentissage des enseignants

3. Les perspectives du développement professionnel de l'enseignant(e)

- 3.1. La perspective développementale
 - 3.1.1. Avantages et limites de la perspective développementale
 - 3.1.2. Les modèles types de la perspective développementale
- 3.2. La perspective socialisante
 - 3.2.1. Avantages et limites de la perspective socialisante
- 3.3. La perspective professionnalisante
 - 3.3.1. Description des savoirs professionnels
 - 3.3.2. Orientations du développement professionnel professionnalisant
 - 3.3.2.1. Le développement professionnel envisagé comme un processus d'apprentissage
 - 3.3.2.2. Le développement professionnel par la réflexion et la recherche
 - 3.3.3. Avantages et limites de la perspective professionnalisante
 - 3.3.4. Les modèles types de la perspective professionnalisante
- 3.4. Conclusion des perspectives du développement professionnel
- 3.5. Le rôle de la formation continue dans les modèles types de la perspective professionnalisante
 - 3.5.1. Conception du design de la formation et d'un curriculum d'initiation au métier
 - 3.5.2. Rôle du formateur d'enseignants dans les modèles types
 - 3.5.2.1. Le Modèle 2 Développement professionnel sur mesure à la demande des établissements (site based teacher professional development)
 - 3.5.2.2. Le Modèle 5 Modèle standardisé du développement professionnel de l'enseignant (Standardized teacher professional development)

4. Les critères de qualité pour un développement professionnel efficace

- 4.1. Les enjeux des critères de qualité
- 4.2. Les caractéristiques des critères de qualité
- 4.3. Critères concernant les conditions de travail dans la formation continue
- 4.4. La qualité de formation et les critères
- 4.5. De l'auto-efficacité au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et à l'efficacité de résultats
- 4.6. De l'auto-évaluation de l'efficacité d'une formation

5. Les effets des apports théoriques sur la l'action qualité entreprise au bureau de formation au CRDP

- 5.1. La visée heuristique
- 5.2. La visée pragmatique
- 5.3. La visée stratégique

Références

1. Préambule

Le choix du thème du développement professionnel tire son origine du constat que l'enseignement est assujéti à des forces de changement multiples et variées: les valeurs de la société évoluent, les rapports adultes-enfants sont moins constants et verticaux qu'autrefois, les technologies de la communication sont en mutation et transforment notre quotidien. En plus, le savoir croît de manière exponentielle et est accessible par plusieurs canaux qui rivalisent d'une manière efficace avec les modes scolaires de transmission, etc. C'est pourquoi, le monde dans lequel l'école et le personnel enseignant se transforment progressivement exige des adaptations constantes et continues. La formation initiale ne peut préparer à toutes les situations auxquelles il faudra faire face au cours de la vie professionnelle, d'où la nécessité de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière.

Depuis plus de vingt-cinq ans et de manière continue, le développement professionnel des enseignants a fait l'objet de nombreux travaux de recherche de la part de chercheurs en Sciences de l'éducation. Même si les précurseurs dans le domaine de la recherche sur le développement professionnel sont en majorité les laboratoires anglo-saxons ou québécois, le thème du développement professionnel est aussi mis en avant par des laboratoires français comme l'UMR EFTS de l'Université de Toulouse et notamment les recherches en lien avec les nouvelles pratiques professionnelles (Marcel, 2005).

Dans cette perspective, les décideurs sont d'avis que soutenir le personnel enseignant dans sa démarche de développement professionnel peut avoir une influence positive sur son engagement dans la profession et accéder à une maîtrise accrue tant sur sa pratique d'enseignement que sur l'apprentissage des apprenants. C'est également une source importante de valorisation de la profession et de reconnaissance de l'expertise du personnel enseignant.

Cette étude souhaite apporter des éléments de réponse quant aux meilleurs moyens de répondre aux besoins du personnel enseignant en matière de développement professionnel, par la détermination des leviers qui favorisent une culture de développement professionnel, de mutualisation, d'échange et d'entraide entre pairs tout au long de la carrière. Il s'agit d'interpeller l'ensemble des acteurs du milieu dans leurs rôles respectifs et de les doter de différents types d'outils dans le but de passer de l'intention à l'action, d'un développement professionnel éclaté à un développement professionnel intégré et efficace.

Le présent document est composé de quatre parties. La première partie présente les différents termes et concepts associés au vocable du développement professionnel du personnel enseignant tout au long de la carrière. La deuxième précise les perspectives multiples et variées

du développement professionnel et décline les modèles types relatifs à chacune d'elles, avec avantages et limites de ces approches. La troisième partie rappelle les critères de qualité pour un développement professionnel continu efficace à partir des données recueillies de plusieurs sources et divers acteurs du terrain. Enfin, la quatrième, et dernière partie, présente les actions du dispositif de la formation continue au CRDP ainsi que les recommandations qui en découlent.

Une conclusion actionnable à la fin de chaque partie contribue à montrer le cheminement de notre logique d'action ainsi que notre focalisation sur les prises de décision concertées. Ce chapitre veille à montrer que, à chaque moment, nous étions soucieux d'inscrire notre action dans le cadre théorique tout en prenant en compte les données qui émergent au quotidien.

2. Le concept polysémique du développement professionnel de l'enseignant(e)

Le développement professionnel est un thème très actuel dans la littérature, les écrits professionnels et dans les institutions de formation initiale et continue. Le concept de développement professionnel en enseignement est souvent flou et polysémique, en ce sens qu'il peut revêtir plusieurs sens d'un auteur à un autre et d'une théorie à une autre. Des appellations différentes lui sont souvent attribuées, d'un côté, tels le développement pédagogique, la formation continue, la professionnalisation, l'apprentissage continu. Il existe une confusion entre le concept de développement professionnel en soi et les moyens par lesquels il se réalise et prend forme, par exemple la formation continue. Et de l'autre, divers concepts relatifs au processus de l'apprentissage lui sont associés.

2.1. Développement professionnel ou développement pédagogique

Le concept de «développement pédagogique» (educational development) relève, dans la littérature de l'enseignement supérieur, d'un domaine de recherche et de pratiques spécifiques regroupant les écrits sur les interventions et les dispositifs qui favorisent le développement des compétences pédagogiques des professeurs de l'enseignement supérieur. Cette définition n'envisage pas l'analyse du processus même de développement de ces compétences pédagogiques. Ce développement conçu dans une «approche organisationnelle» vise à optimiser les ressources d'une institution pour atteindre ses objectifs tout en s'alignant sur les prescriptions politiques et éducatives (Diamond, 2005). Cette acceptation n'envisage pas donc le développement pédagogique en termes de processus centré sur le sujet de développement en tant qu'acteur qui peut concevoir son développement professionnel (Jorro, 2011).

En conclusion, dans le contexte de la formation continue au CRDP, le développement pédagogique est conçu en termes

Chapitre 3

de processus plutôt axés sur l'enseignant comme sujet acteur dans son milieu scolaire et destinataire de l'action. Ceci fait passer au second plan le développement pédagogique conçu dans une approche organisationnelle axée davantage sur les prescriptions politiques et éducatives.

2.2. Développement professionnel ou formation continue

Certains travaux ont tendance à recourir au terme de développement professionnel pour désigner ce qui concerne la formation professionnelle c'est-à-dire les dispositifs ou activités susceptibles de développer des apprentissages professionnels chez les enseignants et les conditions de leur efficacité (Butler-Kisber & Crespo, 2006). Les expressions «développement professionnel» et «formation continue» sont communément synonymes (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005).

Cet amalgame relatif aux définitions est dû à la difficulté d'identifier des indicateurs conceptuels ou opératoires amenant à mesurer les processus et les effets qui renvoient au développement professionnel (Lefevre, Garcia, Namolovan, 2009).

Au-delà des oscillations terminologiques, le développement professionnel couvre plusieurs sens dans la littérature scientifique. Dans la version anglaise de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage - outil TALIS – (OCDE, 2013) le terme anglais «teacher professional development» est employé pour désigner l'ensemble des activités visant le développement des connaissances, compétences et savoir-faire des enseignants, la version française a fait le choix d'utiliser celui de «formation continue» (Chesné et al., 2014, p. 4). Une certaine ambiguïté dans l'utilisation des expressions «formation continue» et «développement professionnel» est donc bien présente au sein des travaux de recherche.

Cette progressive substitution de la formation au développement témoigne par ailleurs de l'évolution sociale et atteste de la volonté d'autonomisation et de responsabilisation des acteurs professionnels et d'une plus grande implication de ceux-ci dans cette évolution. On ne se forme plus sous la prescription d'autrui mais on se transforme soi-même (Guillemette, 2006).

Se différenciant de la formation continue, moyen par lequel il peut se réaliser, le développement professionnel est associé à l'activité de l'individu. Inhérent à une demande sociale de professionnalisation, ce développement traduit une construction à la fois identitaire et professionnelle. A noter que peu d'auteurs restituent ces concepts les uns par rapport aux autres.

En conclusion, la formation continue est perçue comme l'une des voies du développement professionnel à

construire dans la durée. La formation continue est un champ professionnel de construction des compétences et des postures et de production de savoirs pratiques.

2.3. Développement professionnel ou professionnalisation

Le concept de professionnalisation contribue également à la plurivocité du développement professionnel. Notion polysémique elle aussi, la professionnalisation est présente dans un nombre important d'écrits. Le terme de professionnalisation est récurrent dans différents types et natures de discours qui se rapportent aussi bien à l'enseignement qu'à la formation. Il relève souvent dans ces discours de la notion de processus. Toutefois, il paraît qu'il ne désigne pas le même sens selon les contextes dans lequel on l'utilise.

Dans la note de synthèse consacrée à la professionnalisation des enseignants, R. Bourdoncle (1991, p. 75) cite les différentes désignations attribuées à cette notion: le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, le processus d'amélioration du statut social de l'activité» (ibid., p. 75-76), l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent» (ibid., p. 76). La professionnalisation engendre donc trois processus qui amènent à la mise en place de trois états exprimés par: «*professionnalité, professionnisme et professionnisme*» (ibid., p.76).

Bourdoncle (2000) détermine cinq objets de professionnalisation: professionnalisation de l'activité autour de son universitarisation, du groupe exerçant l'activité en termes de constitution d'organisations professionnelles, des savoirs, de la formation et des personnes. Pour lui, cette dernière forme de la professionnalisation correspond à une dynamique de socialisation professionnelle dans laquelle le développement professionnel, décrit comme processus d'amélioration des savoirs et des capacités, est lié à la construction d'une identité professionnelle.

La professionnalisation est définie comme «processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie» (Wittorski, 2007, p.3). La professionnalisation est également remise en cause «comme occasion d'une rencontre entre des intentions exprimées par des organisations et des systèmes de travail d'une part et une demande, manifestée par les sujets, de reconnaissance par l'entreprise». Comme le soulignent Maubant, Caselles-Desjardins, Roger, Mercier et Gravel (septembre 2010) dans les Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF).

Attribuer la qualité de professionnel relève donc d'une double action: développer le sujet et mettre en

¹ Le terme de processus, en se basant sur son étymologie «pro» signifie «dans le sens de» et «cessus, cedere», «aller de l'avant, marcher». Pour De Landsheere (1979), le processus se définit comme un ensemble de fonctions plus ou moins coordonnées et régulières, aboutissant à un phénomène qui en est le produit.

reconnaissance, dans l'environnement, «ses propres actes conjugués à une action d'attribution sociale par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet» (Wittorski, 2007, p.3). Il est important de préciser que la professionnalisation se manifeste, s'analyse, se lit et s'interprète en fonction du point de vue du sujet et de celui de l'organisation.

La «professionnalisation» de l'enseignant(e) et du formateur est largement revendiquée dans les discours officiels de nombreux pays comme une absolue nécessité. Zeichner (Université du Wisconsin, 1983, 1987) formalise un paradigme désigné comme inquiry-oriented teacher education: l'enseignant est, pour lui, un professionnel qui résout des problèmes, pose des choix et non quelqu'un qui exploite des recettes. La professionnalisation dépend, par ailleurs, de l'organisation, institution qui détermine, prescrit et évalue les qualités, compétences attendues; «identité prescrite puis reconnue/attribuée».

Ainsi, et pour résumer, même s'ils sont parfois utilisés l'un pour l'autre dans la littérature, les concepts de développement professionnel et de professionnalisation se distinguent dans la mesure où le premier s'inscrit dans le domaine singulier de l'individu-acteur alors que le second relève d'une intention sociale. Ils peuvent cependant être reliés au travers des négociations identitaires que l'individu opère entre son activité et l'attente sociale de compétence.

2.4. Articulation professionnalisation, formation et développement professionnel

Après ce «tour d'horizon» sur les termes associés au développement professionnel, évoquer l'articulation de la professionnalisation au développement professionnel et à la formation apparaît nécessaire. Cette articulation, au regard des recherches empiriques réalisées ces quinze dernières années, reflète une dynamique constante et s'impose comme une exigence, notamment dans les pays (dont le Liban) où les enseignants recrutés massivement sont souvent sans formation initiale. Lors du séminaire sur la «Professionnalisation des enseignants sans formation initiale» (2007) des principes essentiels ont été mis en place en guise de proposer des pistes aux pays contraints à construire des dispositifs de formation autres que ceux d'ordinaire prévus pour une formation initiale progressive des enseignants. Ces principes insistent sur le passage d'une logique de rupture à une logique de liaison et d'association.

Quatre points sont à considérer dans le cadre de cette articulation:

- La nécessité d'adapter la formation aux transformations du cadre d'exercice du métier
- La prise en compte des logiques d'évaluation et d'efficacité des politiques
- Les stratégies professionnelles
- L'importance des ressources du métier pour répondre à la dynamique d'évolution et de changement. (Idem, p. 130)

Par ailleurs, selon Wittorski (2007), il est nécessaire, à partir d'une grille d'analyse, d'articuler ce qui relève des discours promotionnels et des dispositifs proposés relatifs au domaine de l'offre sociale de professionnalisation et ce qui se rapporte aux dynamiques de développement des sujets au sein de cette offre (Idem, p.21). La formation est à envisager selon Wittorski comme l'une des voies de la professionnalisation des enseignants, car elle peut prendre en compte les différentes logiques de professionnalisation conjointes ou disjointes des individus, des activités et des organisations.

Considérant la pluralité des catégories d'enseignants en service au Liban, nous nous sommes alignés, dans notre action qualité, sur la logique de liaison et d'association. Dans cette optique, nous avons conçu un curriculum d'initiation/d'accompagnement au métier de l'enseignant (Induction curriculum). Ce curriculum se décline en plusieurs parcours de formation qui répondent aux besoins différents de chaque catégorie. Nous avons aussi mis en place des dispositifs variés qui prennent en compte d'une part (1) le prérequis, l'évolution de l'enseignant, l'expérience, les savoirs acquis, et d'autre part (2) les compétences visées dans le référentiel des compétences de l'enseignant (MEES & CRDP, 2017). En réponse à ces deux considérations, le bureau de formation au CRDP a opté pour l'adoption d'une approche conceptuelle et d'un cadre de planification pour la formation qui puissent assurer un réinvestissement efficace, dans les classes, des compétences requises - selon le référentiel de Compétences des Enseignants - et qui puissent parallèlement puiser dans les acquis et l'expérience des enseignants afin de customiser la formation pour une meilleure efficacité et un impact plus soutenu. Cette approche conceptuelle fondée sur les préceptes de la «compréhension par dessin» (Understanding by Design UbD) et ceux de l'approche par compétence a défini le modèle de curriculum de la formation des enseignants (Teacher Training Curriculum Model TTCM). Les modules de formation désormais sont construits selon le TTCM qui vise le transfert des compétences dans le cadre professionnel, et sollicite et documente les attitudes, les acquis ainsi que les expériences vécues des enseignants et exige une tâche de performance authentique comme finalité de tout module de formation.

2.5. Différentes thèses du développement professionnel

Dans la revue Recherche et Formation (2006) les thèses au nombre de six, déclinées ci-après, permettraient de refléter les travaux actuels liés au développement professionnel.

2.5.1 La première thèse met l'accent sur la **mobilisation pertinente des situations et des ressources** propices dans le développement professionnel d'un individu. Selon Le Boterf (2007), le parcours de professionnalisation d'un individu correspond au croisement de situations variées dans lesquels le sujet déploie une activité favorable à son développement: l'autoformation accompagnée, les

Chapitre 3

situations de travail simulées, les situations de travail accompagnées, les retours d'expérience, les situations en partage de pratiques, les voyages d'études, la rédaction de mémoires, les rencontres professionnelles.

Dans la perspective de cette thèse, le développement professionnel est perçu comme mobilisation des ressources et des situations d'un individu: d'où le choix du CRDP pour l'approche par compétence pour le design des modules de la formation continue, en conformité avec la définition de la compétence comme mobilisation des ressources et transfert des reconfigurations dans de nouvelles situations.

2.5.2. Quant à la deuxième, elle se traduit par la nécessité de **l'intégration croissante des compétences à l'action**, et selon une hiérarchie pertinente dans le but d'enclencher le processus de développement professionnel. Le développement professionnel est présenté dans cette thèse comme une intégration croissante des compétences à l'action: d'où la décision d'inclure la tâche de performance comme simulation d'une situation réelle, inscrite dans le design des modules de la formation continue (TTCM). Par ailleurs, cette perspective a guidé le choix du CRDP à construire progressivement la documentation électronique des parcours de formation (via le système de gestion de la formation Training Management System TMS) qui comprend le portfolio électronique de la formation par enseignant. Le TMS permet le partage, en temps réel, de ces informations avec les acteurs du terrain.

2.5.3. La troisième thèse parle du **rôle fondamental de l'expérience dans le développement** professionnel. L'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition. Elle relève de deux registres: le faire et le connaître. Les tenants de cette thèse considèrent que l'expérience est une construction subjective à partir d'actions réalisées par l'individu.

L'expérience est envisagée dans cette thèse comme étant un acquis et un mode d'acquisition donc une ressource essentielle pour le développement professionnel. Dans cette optique, le CRDP a pris en compte cette ressource, et pour cela le TTCM amène le formateur à collecter des données relatives à l'expérience antérieure des enseignants. De même, une étude empirique et théorique (Natout et Al., 2017) a été faite dans la perspective d'apporter des éclairages aux formateurs concernant les stratégies à utiliser in situ partant de la collecte d'informations sur l'expérience et les connaissances antérieures des participants à la formation. L'étude a adopté la théorie de l'activité historico-culturelle (Cultural Historical Activity Theory CHAT) pour l'analyse des pratiques individuelles et organisationnelles dans la formation continue. Le CHAT étant une lentille qui permet de relever l'importance du contexte et la remise en question des pratiques héritées ainsi que des catalyseurs du système et les obstacles aux changements (Crossouard, 2009; Davies, Howes et Farrell,

2008; Webb et Jones, 2009, Pearson, 2009, Worthen, 2008).

2.5.4. La quatrième thèse postule **le développement professionnel par soi, les autres et les choses**. Les courants de **l'apprentissage informel** distinguent, pour leur part, plusieurs sources et modalités d'apprentissage. Nous apprenons par le contact avec nous-mêmes, avec les autres et avec notre environnement matériel. Mais, selon Carré et al. (1997), ces apprentissages ne sont pas automatiques, ils dépendent du sentiment d'efficacité, des capacités d'autorégulation et du sentiment d'auto direction. Les apprentissages professionnels informels sont favorisés à la fois par la motivation des individus à apprendre et par une aptitude à l'apprentissage formel ou informel que ces auteurs nomment l'«apprenance».

L'approfondissement du concept de développement professionnel dans ce chapitre s'est effectué dans le but de comprendre les nuances du développement professionnel et de définir le cadre conceptuel de la formation continue inscrite dans le cadre formel. C'est pourquoi les efforts déployés visaient à améliorer la qualité de la formation continue (formelle) et à mettre en place des situations de formation favorisant l'interaction, la mutualisation, l'autoévaluation, la réflexivité et l'auto-développement.

2.5.5. A noter que **la cinquième thèse** montre que **le développement des personnes se réalise à la faveur d'une co-détermination et d'une co-transformation activité-acteur(s)**. Cette thèse place l'étude du couple acteur et situation au centre afin de mieux saisir les mécanismes de développement des personnes. Les travaux qui ont succédé à ceux de Piaget constituent le courant des socio-constructivistes, notamment les travaux de Doise et Mugny (1981) qui indiquent que l'apprentissage s'opère également dans un contexte de coopération et d'interaction. La didactique professionnelle, pour sa part, conçoit le développement professionnel comme étant un processus de construction de schèmes, d'invariants opératoires et de concepts qui planifient et organisent l'action. Pastré (1999, p. 24) avance la notion de concept pragmatique appris dans les échanges et en situation.

Les dimensions de coopération et d'interaction sont fondamentales au regard du CRDP dans le cadre de la formation continue d'où le choix d'entreprendre l'étude théorique présente qui vise, entre autres, à définir les différentes modalités du développement professionnel ainsi que les potentielles voies de coordination et coopération entre les acteurs du terrain. La compilation et l'accès aux données de la formation via le TMS, est aussi un choix du CRDP inscrit dans cette perspective de coopération et d'interaction ancrée dans la réalité des données empiriques.

2.5.6. Enfin **la sixième thèse** trouve que pour se professionnaliser il est fortement souhaité de **développer le profil du praticien réflexif chez le formateur et l'enseignant(e)**. Les dispositifs d'analyse de pratiques

reposent souvent sur l'engagement de l'enseignant dans un travail de réflexion rétrospective par rapport à l'action et parfois même anticipatrice. Le paradigme de l'écriture sur/pour l'activité est mis en œuvre pour renforcer le paradigme de la réflexivité.

Les compétences de réflexivité sont considérées comme des compétences transversales de tous les modules de la formation continue au CRDP, et la réflexivité fait partie inhérente du design de la formation continue: Le TTCM (voir chapitre IV).

En référence à toutes ces thèses et aux théories de pensée qui les soutiennent, le développement professionnel comme objet d'analyse relève des rapports d'un sujet (ses ressources cognitives et affectives), de la disposition de ses modalités d'action mises en situation, puis du contexte professionnel général (avec ses différents niveaux: social, culturel, spatio-temporel, etc.) dans lequel ce sujet fait l'exercice de ses actions. «Ces trois éléments (le sujet, ses actions et l'environnement) sont interdépendants et participent à décrire, à comprendre et à expliquer le développement professionnel.» (Lefeuve, Garcia et Namolovan, 2009).

2.6. Définition du développement professionnel de l'enseignant(e)

Les notions de développement professionnel des enseignants sont résumées comme suit par Day (1999):

«Le développement professionnel comprend toutes les expériences d'apprentissage naturelles et les activités conscientes et planifiées qui ont un intérêt direct ou indirect pour l'individu, le groupe ou l'école, contribuant ainsi à la qualité de l'éducation en classe. C'est le processus par lequel, seuls et avec d'autres, les enseignants examinent, renouvellent et étendent leur engagement en tant qu'agents de changement à la finalité morale de l'enseignement; et par lequel ils acquièrent et développent de manière critique les connaissances, les compétences et l'intelligence émotionnelle essentielles à une bonne réflexion, planification et pratique professionnelles avec les enfants, les jeunes et les collègues tout au long de leur vie d'enseignement. (Day, 1999, p.4)».

Certains chercheurs (Formosinho, Machado & Oliviera-Formosinho, 2010) trouvent que le développement professionnel est inséparable du développement humain en général. Celui-ci est en rapport avec le changement des attitudes et des habitudes et la modification des positionnements, des repositionnements et des normes répandues.

Les chercheurs Barbier, J.M., Chaix, M.L., Demailly, se sont convenus pour définir le «développement professionnel» comme «toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles».

Le syntagme de «développement professionnel» qualifie le processus par lequel les professionnels actualisent leur pratique. Plusieurs autres notions importantes sont regroupées sous le terme développement professionnel: le développement des savoirs et des savoir-faire de l'individu ainsi que son expertise en tant qu'enseignant (Caena, 2011); le développement de compétences professionnelles (Darling-Hammond, 1999), le développement d'une attitude professionnelle (Perrenoud, 1996) et la responsabilité des professionnels en rapport avec leurs compétences et leur rôle (Martinet et al, 2001).

Sur cette base, nous optons pour un cadre conceptuel général et un descriptif large du concept de développement professionnel inspiré de la thèse de Corinne Ambroise (2018, p. 22) qui fait paraître les caractéristiques fondamentales de ce vocable:

Ainsi, au terme de cette étude conceptuelle du développement professionnel et de façon synthétique, cinq éléments caractéristiques ressortent plus particulièrement de l'ensemble des définitions issues des travaux étudiés:

- sa nature: il peut être envisagé, soit comme un ensemble d'activités ou de situations; soit comme une somme d'apprentissages, même plus, comme un processus. Il est qualifié de dynamique et continu pour souligner son inscription temporelle et évolutive, parfois orienté et situé pour l'ancrer dans un contexte, un projet.
- son action: est à caractère évolutif, progressif, et positif (transforme, déclenche des changements, des apprentissages, améliore la pratique).
- son objet: les transformations sont de deux niveaux: les compétences relevant du faire «faire son métier» (Marcel (2005b), et les composantes identitaires qu'elles soient psychologiques ou sociales, «être à son métier» (op.cit., p.591).
- sa finalité: Trois niveaux de finalité se dégagent des définitions. Le premier niveau lie la finalité du développement professionnel à l'enseignant (l'amélioration de sa pratique). Le second niveau fait la description d'un développement professionnel qui aboutit à l'amélioration des apprentissages des élèves. Le dernier niveau situe le développement professionnel dans un cadre général et englobant ayant pour objectif l'amélioration du système éducatif (Huberman & Guskey, 1995), voire avec une visée éthique et morale (Day, 1999)
- ses acteurs: les enseignants en tant qu'individu ont des caractéristiques les distinguant les uns des autres. Ils sont associés à cette évolution et sont vus comme des acteurs de premier plan de leur développement. Cependant bien que seuls, ils ne sont pas isolés car de plus en plus de recherches considèrent le collectif (les collègues, l'organisation) comme élément indispensable aux transformations professionnelles.

Chapitre 3

2.7. Relation développement professionnel et apprentissage: inter-migration

La question du développement professionnel se fonde sur les travaux de Piaget (1979) et de Vygotsky (1985) qui ont fait des études se rapportant aux processus d'apprentissage. Le premier considère que le développement précède l'apprentissage et par conséquent ces deux processus sont dissociés donc le développement est linéaire. Par contre, Vygotsky trouve que l'apprentissage vient avant le développement. Le développement se remarque donc à travers une «forme et une direction nouvelles» (Jorro, 2011), dues à une réorganisation des fonctions supérieures au cours de ce processus. Les travaux des chercheurs Yvon et Clot (2004), mettent en évidence la relation entre apprentissage et développement et montrent l'importance de la prise en compte de l'activité menée par les sujets dans ce processus pour assurer «la migration de l'apprentissage dans le développement et du développement dans l'apprentissage» (P.31). Ainsi le développement professionnel engendre l'apprentissage qui prend l'aspect d'une nouvelle forme réarrangée par le sujet, redéfinissant les éléments constitutifs de sa professionnalité à travers des rapports réorganisés et renouvelés en contexte. Selon le rapport de Jorro (2011) «il s'agit d'une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel».

2.8. Les paradigmes socioculturels sur l'apprentissage des enseignants

Les paradigmes internationaux sur l'éducation des enseignants et l'apprentissage professionnel s'éloignent de plus en plus des modèles cognitivistes individualistes de l'apprentissage des enseignants tout en se dirigeant vers les perspectives socioculturelles et historiques pour mieux comprendre comment les enseignants apprennent et se développent (Ellis, Edwards & Smagorinsky, 2010). Ces perspectives sont souvent regroupées sous le titre «constructivisme social». L'un des points forts des approches constructivistes sociales à l'apprentissage est la reconnaissance et l'accent mis sur le contexte ainsi que sur l'individu dans la compréhension du comment l'apprentissage se fait. Ainsi, la mesure dans laquelle les nouvelles expériences sont restructurées pour s'adapter aux schémas existants des apprenants ou comment ces dernières sont modifiées et restructurées pour tenir compte des nouvelles informations et expériences, est influencée et médiée par des facteurs internes et externes.

Les approches constructivistes sociales offrent un avantage par rapport aux perspectives cognitivistes individuelles, en soulignant l'importance des facteurs culturels et sociaux qui interviennent dans le processus d'apprentissage. En d'autres termes, l'apprentissage est considéré comme une activité sociale dynamique. Ce cadre théorique a été développé en intégrant des théories qui se concentrent sur les apprenants adultes tout en mettant l'accent sur les contextes socioculturels qui régissent les processus de

compréhension et de construction du sens chez son public cible, notamment les enseignants en service.

La théorie de l'activité historico-culturelle a été utilisée pour analyser le développement professionnel (Crossouard, 2009; Davies, Howes et Farrell, 2008; Webb et Jones, 2009), la formation initiale des enseignants (Pearson, 2009) et l'apprentissage en milieu de travail. (Worthen, 2008). La CHAT «permet de se concentrer au niveau des pratiques individuelles des enseignants, mais également au niveau de l'organisation» (Murphy et Rodriguez-Manzanares, 2008) en mettant l'accent sur l'importance du contexte, en identifiant les catalyseurs du changement dans un système, et en suivant les éléments sociaux de l'apprentissage dans les équipes en réseau (ibid). La CHAT facilite également la remise en question des pratiques héritées et la compréhension de la manière dont les nouvelles pratiques sont produites tout en réfléchissant à la manière dont les valeurs et les motifs sont pris en compte dans tout contexte pédagogique (Edwards, 2010).

Les analyses du développement professionnel accordent beaucoup d'intérêt tant au développement linéaire vu sous l'angle d'un parcours progressif construit à partir de phases bien délimitées (dont celui de Piaget : entrée dans le métier, acquisition de routines, expertise), qu'aux situations professionnelles aptes à l'investissement du développement professionnel. Il n'en reste pas moins qu'il faudrait prendre en compte le rôle éducatif de la temporalité dans la construction d'une professionnalité ainsi que celui du passage évolutif de l'acteur «d'une socialisation professionnelle à la construction d'une professionnalité» (Jorro, 2011).

Ajoutons que l'apprentissage formel, non-formel et informel n'est pas à interpréter en tant que typologie des processus d'apprentissage. Ces différents apprentissages se rapportent aux structures et aux cadres des contextes d'apprentissage qui leur correspondent.

Sur un autre plan, le processus de l'apprentissage à caractère progressif, s'apparente au cycle de transformation de Boucher et Jenkis (2004). Ces chercheurs distinguent plusieurs phases dans l'analyse du développement professionnel. La première est la phase d'appréhension reconnue comme phase d'inquiétude et de résistance devant les changements en perspective. La deuxième phase qui lui succède est celle de l'expérimentation et de l'exploration de nouvelles pratiques. La troisième phase, celle de l'appropriation, est basée sur les réajustements et les régulations nécessaires. Elle introduit la dernière phase, celle de consolider ouvertement la réflexion sur la pertinence de l'activité.

L'apprentissage se positionne comme une composante sine qua non du développement professionnel définissant la nature de ce concept «une somme d'apprentissages» ainsi que son action de provoquer ou d'enclencher des apprentissages.

Tableau 1 Les Phases du cycle de transformation selon Boucher et Jenkins (2004)

Phases	Cycle de transformation selon Boucher et Jenkins (2004)
1	Appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité devant les changements à venir
2	Expérimentation/Exploration de nouvelles pratiques
3	Appropriation avec des ajustements nécessaires
4	Consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité

3. Les perspectives du développement professionnel de l'enseignant(e)

Une recension des écrits sur le processus du développement professionnel fait ressortir trois perspectives principales. Les définitions attribuées à cette notion ne sont pas généralement bien affirmées, tout au contraire, elles changent en fonction de la perspective théorique à laquelle s'appuie l'auteur: perspective développementale, perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamuera, 2005) et perspective socialisante (Vonk & Schiras 1987; Sylla, 2004) & Sylla & De Vos, (2007/2009)

Ces trois approches s'avèrent complémentaires et toutes les trois pertinentes afin d'expliquer le concept de développement professionnel. Le tableau 2 ci-dessous rassemble les trois perspectives du point de vue conceptuel de la définition, du paradigme et de la vue sur l'apprentissage de chacune d'elles.

3.1. La perspective développementale

Selon la perspective développementale, le développement professionnel est perçu comme un processus qui se produit et se manifeste selon des étapes. De la même manière que les étapes de développement de l'enfant ou de l'adulte, les stades de développement professionnel se succèdent de façon linéaire et la personne les franchit selon un ordre attendu, en conséquence aux expériences professionnelles vécues et selon la maturation professionnelle intégrée au fil des années (Savoie-Zajc 2009).

« Une recension des écrits sur le processus du développement professionnel fait ressortir trois perspectives principales: la perspective développementale, la perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamuera, 2005) et la perspective socialisante (Vonk & Schiras 1987; Sylla, 2004) & Sylla & De Vos, (2007/2009) »

Tableau 2 Les différentes perspectives du développement professionnel

Description	Perspective Développementale	Perspective Socialisante	Perspective Professionnalisante
Développement Professionnel	Processus qui se produit et se manifeste selon des étapes qui se succèdent de façon linéaire et qui sont franchies comme conséquences aux expériences professionnelles	Processus d'adaptation de l'enseignante à son environnement scolaire: normes, valeurs, rôle et mission	Processus d'apprentissage où l'enseignant est un apprenant qui construit ses savoirs professionnels pour une meilleure efficacité
Paradigme	Socialisation et super développement de l'individu, enfance, profession, retraite	Socialisation normative influence des structures Socialisation interactive influence réciproque	Processus d'apprentissage, recherche et réflexion
Apprentissages	En cours du développement professionnel et en fonction de l'expérience	Social, acquisition sélective des intérêts, valeurs, positions et attitude du groupe	À long terme, diversifié, naturel

Chapitre 3

Dans cette perspective, le développement professionnel relève des processus dynamiques des pratiques, des modes de pensée et de raisonnement qui visent à configurer le déroulement des carrières par une organisation de stades successifs et variés. Chaque stade se distingue de l'autre et a des particularités qui lui sont inhérentes.

Cette perspective développementale se réfère aux travaux piagétiens relatifs au développement psychologique de l'enfant. Dans une visée élargie à l'ensemble de la vie des individus, les travaux fondateurs de Super (1953) présentent les phases de développement de l'individu depuis son enfance, en passant par sa carrière professionnelle puis, jusqu'à la retraite. Son modèle présente une vision chronologique et linéaire du développement professionnel en prenant pour objet d'analyse les «tâches», les choix et les intérêts des individus.

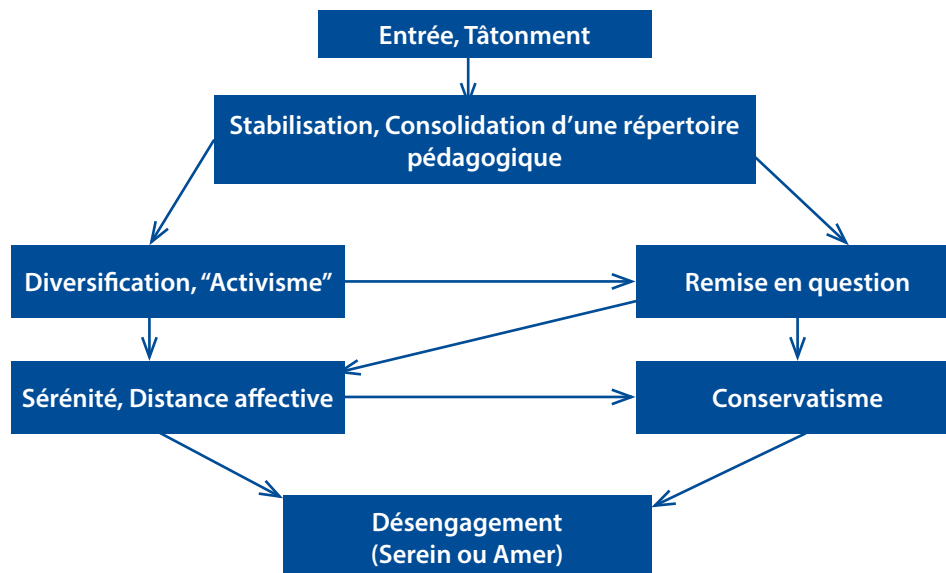
Les chercheurs Sylla & De Vos, (2007/2009), dans leur modèle du développement professionnel de l'enseignant, attribuent une grande importance au processus du «développement personnel» («personal development») en termes de ressources plurielles et potentielles susceptibles de caractériser la personnalité de cet acteur: autonomie, tolérance, souplesse et prise en compte des différences individuelles entre les élèves, etc. Cette approche du développement personnel est liée à un double facteur: la

question des d'apprentissages de l'enseignant, réalisés au cours de son développement professionnel et l'évolution de ces apprentissages en fonction de l'expérience professionnelle selon un rythme qui lui est propre.

Dans le champ de la profession enseignante, Huberman (1989) propose également un modèle général de l'évolution de la carrière enseignante à partir d'une revue de la littérature empirique. Dans le même champ professionnel, plusieurs travaux anglophones et francophones proposent des modèles de développement professionnel de l'enseignant sous forme d'étapes ou de stades successifs (Nault, 1999; Zeichner et Gore, 1990; Vonk, 1988; Barone et al., 1996; Raymond, Ouellet, Nault, Gosselin, 1995, Kagan, 1992). À chaque stade ou étape correspondent de nouvelles ressources cognitives et/ou affectives de l'enseignant, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Ce développement peut se traduire par des modifications des attitudes, des croyances, du rapport au métier, des performances, des savoirs d'action, de l'image de soi, etc.

A noter que le développement professionnel des enseignants est envisagé par Boucher et Jenkins (2004) comme le franchissement d'une succession d'obstacles. Ce qui correspond, de ce fait, à un cycle formé de plusieurs phases linéaires.

Figure 1 Cycle de vie des enseignants (Huberman, 1989)



3.1.1. Avantages et limites des modèles inscrit dans la perspective développementale

Cette perspective développementale a l'avantage de proposer des modèles généraux pouvant servir de repères pour comprendre et expliquer les processus de socialisation professionnelle ainsi que les crises et les ruptures identitaires associées à ces processus. Cette approche envisage le développement professionnel comme une dynamique de cheminement linéaire au travers de différents stades chronologiquement organisés. Elle s'inscrit fortement dans le cadre des recherches à visée heuristique.

Par contre les limites de cette perspective reviennent au fait qu'elle tient peu compte de l'évolution singulière des acteurs, car les phases de développement du modèle ne s'appliquent pas à tous selon le même système. La conception développementale a minoré les effets des éléments relatifs au contexte relationnel, organisationnel et institutionnel des professionnels sur l'évolution des acteurs dans le métier (Boutin, 1999).

En d'autres termes, nous reprochons à cette approche d'être uniquement centrée sur l'enseignant et de le

montrer comme un sujet épistémique se développant indépendamment des évolutions de son environnement professionnel. Or, pour comprendre l'évolution des pratiques et des modes de pensée des professionnels, il s'avère nécessaire de prendre en compte les conditions d'exercice professionnel se rapportant aux divers domaines mentionnés (social, relationnel, organisationnel, institutionnel, culturel, etc.) (Mukamurera, 2002).

Il est aussi à signaler qu'il n'existe pas de consensus ni sur le contenu des phases du développement professionnel ni sur leur ordre d'apparition (Boutin, 1999). S'ils envisagent tous le développement professionnel comme une linéarité d'étapes, selon les caractéristiques sur lesquelles ils basent leur modélisation, ils ne déterminent pas de la même manière le point de départ ou les phases de ce développement².

3.1.2. Les modèles types de la perspective développementale

Le développement professionnel est ici perçu comme un itinéraire ou une évolution de l'enseignant qui prend conjointement en considération l'intérêt de ce sujet acteur et celui de l'institution. Dans cette perspective développementale, le développement professionnel apparaît comme un processus dynamique qui va nécessairement de pair avec le développement personnel. Il existe différents modèles dans la conception des étapes de développement professionnel des enseignants. Le tableau ci-après en donne quelques exemples.

Le tableau 3 montre plusieurs modèles de développement personnel et professionnel qui varient en fonction des

subdivisions et des nominations attribuées à chaque stade.

Pour certains auteurs (Nault, 1999; Vonk 1988; Zeichner et Gore, 1990), le développement professionnel est mis en marche avant la formation initiale, il est déjà engagé à travers des rêves professionnels et des expériences préprofessionnelles. Il est formé de cinq phases linéaires allant de la socialisation informelle jusqu'à la socialisation de rayonnement. Pour Zeichner et Gore (1990) il s'agit de trois périodes distinctes de socialisation: en amont de la formation initiale, pendant la formation initiale et en aval de la formation initiale. Quant à Vonk (1988), le processus commence au moment où l'enseignant entre en formation et continue son parcours jusqu'à sa retraite. Pour d'autres chercheurs (Huberman, 1989; Barone, Berliner, Blanchard, Casanova et McGowan, 1996), l'essentiel est dans la prise de fonction qui établit le point de départ du développement professionnel dans une situation légale. Dans cette optique, la formation initiale n'est donc pas une composante intrinsèque du processus de développement professionnel de l'enseignant. L'intérêt doit porter plutôt sur ce qui se passe au cours de l'exercice professionnel.

3.2. La perspective socialisante

Aux deux perspectives proposées par Uwamariya et Mukamurera (2005), et (Vonk & Schiras 1987; Sylla, 2004) les chercheurs Sylla et De Vos, (2007/2009) ajoutent une troisième perspective relative à la socialisation. Dans leur modèle du développement professionnel de l'enseignant(e), ces chercheurs utilisent les trois approches comme grille de lecture pour accéder à la compréhension du fonctionnement de ce processus.

Tableau 3 Les étapes de développement professionnel en enseignement

	Nault (1999) Phases du processus de socialisation professionnelle	Zeichner et Gore (1990) Phases de la socialisation en enseignement	Vank (1988) Phase de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Huberman (1989) Cycle de vie de la carrière enseignante	Barone et al. (1996) Niveau de développement professionnel des enseignants
Avant la formation initiale	Socialisation informelle Formation inconsciente, antécédents biographiques	Phase d'avant la formation initiale Prise d'information sur une profession	Phase préprofessionnelle Étude et formation initiale, préparation ou rôle d'enseignant.		
Formation initiale	Socialisation formelle Formation initiale, cours et stages	Pendant la formation initiale Apprentissage, acquisition des savoirs	Processus d'apprentissage, recherche et réflexion		

² Thèse C. Ambroise «Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité»

Chapitre 3

Tableau 3 Les étapes de développement professionnel en enseignement

	Nault (1999) Phases du processus de socialisation professionnelle	Zeichner et Gore (1990) Phases de la socialisation en enseignement	Vank (1988) Phase de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Huberman (1989) Cycle de vie de la carrière enseignante	Barone et al. (1996) Niveau de développement professionnel des enseignants
Insertion en métier	<p>Insertion professionnelle Anticipation, choc de la réalité, consolidation des acquis</p>	<p>Après la formation initiale Acquisition et consolidation des compétences.</p>	<p>Phase seuil (1ère année d'enseignement) Souci d'être accepté par les élèves, les collègues et la direction.</p> <p>Phase d'acquisition (2-7 ans) L'attention est portée sur l'acquisition des compétences pour enseigner.</p> <p>1ère phase professionnelle Plaisir à montrer ce qu'on sait faire</p>	<p>Entrée dans la carrière Survie et découverte, tâtonnement, préoccupation de sol.</p> <p>Stabilisation</p> <p>Consolidation pédagogique, aisance, confort psychologique et stabilité.</p>	<p>Novice (Novice level) Non flexible, incapable d'avoir une vision large sur les faits éducatifs.</p> <p>Débutant avancé (Beginner advanced) 2^e et 3^e année. Devient responsable de ses actions.</p>
Formation continue	<p>Socialisation personnalisée Formation continue, expérience, mises à jour</p>		<p>Phase de réorientation personnelle et professionnelle Caractérisé par des crises professionnelles.</p> <p>2ème phase professionnelle Choix des méthodes de travail.</p>	<p>Expérimentation Volonté de changer les choses, de sortir de la routine, d'accroître son effet sur la classe.</p> <p>Expérimentation personnelle: matériel didactique, méthodes, etc.</p> <p>Remise en question</p> <p>Sentiment de routine, regard critique sur l'avenir de la carrière.</p>	<p>Enseignant compétent (Competent level) Organisation de ses activités, important ou pas</p> <p>Enseignant efficace (Proficient level) Rapidité et flexibilité dans les activités professionnelles, intuition dans la prise de décision. L'enseignant devient efficace.</p>
Expériences professionnelles	<p>Socialisation de rayonnement Autoformation, enseignant associé, conseiller pédagogique, chargé de cours, professeur universitaire</p>		<p>Phase d'arrêt progressif Avant la retraite</p>	<p>Conservatisme Tendance à ne pas croire aux changements.</p> <p>Désengagement</p> <p>Repli progressif, dégoût.</p>	

Dans cette perspective, le développement professionnel de l'enseignant se construit dans la durée. Il s'ensuit d'un processus d'adaptation de ce dernier à son environnement scolaire dans toutes ses composantes: ses normes, ses valeurs, le rôle et les missions de l'enseignant dans son environnement professionnel. Dans cette approche, les concepts de socialisation de l'enseignant et de développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle de socialisation professionnelle sont fréquemment évoqués. Ceci se rapporte aux processus d'apprentissage social par lesquels l'enseignant fait l'acquisition d'une façon sélective de l'intérêt, des valeurs, des positions et des attitudes du groupe dans lequel il se trouve.

Elle correspondrait selon Donnay et Charlier (2006, p 13) à: «un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité et dans des conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle».

Deux paradigmes sont à signaler dans le processus de socialisation de l'enseignant:

- le paradigme de socialisation normative (normative socialisation paradigm) défini par l'influence suprême des structures établies (types d'enseignement, écoles, classes, réseaux d'enseignement, programmes, etc...), les attentes de la direction, et les dispositions à prendre en compte afin d'assurer le développement du comportement de l'enseignant.
- le paradigme de socialisation interactive (interactive socialisation paradigm) se base sur le principe de la socialisation considérée comme un processus d'influence réciproque. Cette socialisation ne peut être effectuée que dans les interactions entre l'enseignant(e) et l'environnement dans lequel il/elle travaille (climat de l'école, rapports avec les collègues, la direction, etc...).

3.2.1. Avantages et limites des modèles inscrit dans la perspective socialisante

La perspective socialisante relève des interactions ou de la confrontation avec autrui dans des situations. Il peut s'agir d'interactions sociales, au sens large, au travers d'échanges avec les collègues, et par la confrontation à différentes réalités et expériences (débat, échanges, partages). Selon Donnay et Charlier (2006), le but du développement professionnel est l'amélioration de la pratique en classe, à travers l'action et la réflexion sur les activités quotidiennes.

Les conditions environnementales offrent l'opportunité de participer à des communautés de travail et d'apprendre en conséquence dans un contexte social (Wenger, 1998, Billet, 2007). La vision axée sur la socialisation considère que le développement professionnel est un processus

d'apprentissage social par acquisition des valeurs, des positions et attitudes du groupe. S'inscrivant aussi bien dans le paradigme de socialisation interactive, cette approche est vue soit comme un processus d'influence réciproque et d'interactions entre l'enseignant et son environnement, soit comme un processus d'influence des structures et des attentes de la direction en vue d'améliorer le développement du comportement de l'enseignant.

La socialisation peut malgré tout se confronter à des écueils. Perrenoud (1996) fait émerger la difficulté à laquelle font face les débutants au niveau de la communication avec leurs collègues. Assurément, le travail coopératif n'étant pas toujours mis en place auprès des équipes enseignantes, les débutants ne tentent pas d'exprimer leurs difficultés car ils se sentent isolés. Ils ont peur d'ailleurs de paraître incompetents. Ce sentiment d'isolement est un facteur qui pourrait compromettre la socialisation des novices (Stansbury & Zimmerman, 2000). Ainsi, les débutants, sollicitant fortement se faire accepter par leurs pairs, auraient tendance à développer une attitude de conformisme aveugle et se contenteraient de reproduire des pratiques traditionnelles. Selon cette logique, ils refuseraient d'intégrer dans leur pratique de classe les acquis d'apprentissage construits au cours de leur formation initiale.

3.3. La perspective professionnalisante

Cette perspective met en avant l'engagement de l'individu à parfaire ses connaissances et ses compétences, sa carrière durant. Dans cet axe, divers mécanismes et dispositifs sont susceptibles d'amener le professionnel à réfléchir sur sa pratique, à poser des diagnostics, à décider du cours de l'amélioration recherchée. Au sein de cette perspective «professionnalisante» du développement professionnel, le savoir professionnel occupe une place prépondérante de par sa multi dimensionnalité et ses différentes typologies.

3.3.1. Description des savoirs professionnels

Le savoir enseignant paraît se développer effectivement à partir d'une interaction entre différents types de savoirs, c'est pourquoi le savoir enseignant est une «connaissance plurielle» (Tardif et Lessard, 1999).

Tableau 4 Typologies des savoirs enseignants

Typologies des savoirs enseignants		
Typologie de Shulman (1986)	Typologie de Tardif, Lessard et Lahaye (1991)	Typologie de Cochran-Smith et Lytle (1999)
Savoirs relatifs au contenu scolaire	Savoirs disciplinaires	Savoirs pour la pratique
Savoirs relatifs au curriculum	Savoirs curriculaires	Savoirs incorporés dans la pratique
Savoirs pédagogiques généraux	Savoirs de formation professionnelle	
Savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement	Savoirs d'expérience	
Savoirs relatifs à la connaissance des élèves		
Savoirs relatifs aux fondements de l'éducation		
Savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux cultures de la communauté		

Comme la professionnalisation repose sur la maîtrise de savoirs spécifiques au travail enseignant, nous aborderons aussi les types de savoirs en jeu et leurs sources d'acquisition selon les différentes typologies proposées dans les écrits.

Faire la description des savoirs professionnels bâtis, de manière plus ou moins conscientisée, par les acteurs «dans» et «par» leurs pratiques personnelles et collectives (recherches se rapportant à la psychologie professionnelle, l'ergonomie cognitive, la didactique professionnelle, etc.) nous conduit à identifier les ressources plurielles configurées et reconfigurées mobilisées en situation et à les expliciter en termes de types de savoirs, de capacités transversales, d'attitudes, d'éthique professionnelle.

Les typologies présentées dans le Tableau 4, mettent en exergue la multi dimensionnalité et la variété des types de savoirs, dont certains sont communs à tous les auteurs, même s'ils sont ordonnés et désignés différemment. Il apparaît que les savoirs curriculaires et disciplinaires relatifs au contenu de la matière à enseigner sont fondamentaux car ils sont indiqués dans les quatre types de savoir. Sur la base de ces savoirs, se construit la planification inter et entre les cycles scolaires. Ajoutons à ce constat celui de la présence des savoirs relatifs à la pédagogie et aux sciences de l'éducation, puis au savoir pratique issu de l'expérience. Les chercheurs Gauthier et al. distinguent le savoir d'expérience pratiqué quotidiennement par l'enseignant qui relève de l'habituel et de la routine du savoir d'action validé par la communauté éducative ou dans le cadre des

recherches. Ce savoir se démarque de l'autre parce qu'il s'appuie sur la théorie et les travaux des chercheurs.

En conséquence de la confrontation des savoirs spontanés (appelés concepts quotidiens par Vygotski) avec des savoirs scientifiques, se construisent des savoirs professionnels alliant ces types de concepts. Les connaissances professionnelles se définissent par un amalgame, un mélange intégré de concepts quotidiens et de concepts scientifiques (Saussez & Paquay, 2004). Il s'agit de «connaissances ouvragées», de «working knowledge» plus ou moins marquées de savoirs théoriques. Les conséquences pour la formation sont considérables: il ne suffit certainement pas de transmettre des concepts, il est surtout important que les enseignants apprennent à les «travailler» en faisant face à des situations professionnelles.

Dans cette perspective, le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage où le professionnel est considéré comme un apprenant construisant des savoirs professionnels dans le but d'augmenter son efficacité au travail. La construction de ces savoirs peut se réaliser dans le cadre d'activités conscientisées et planifiées (la mise en œuvre de dispositifs de formation initiale et continue). Cette optique suppose que l'acteur aurait à s'impliquer dans son développement professionnel et à construire de nouvelles ressources, de manière individuelle et/ou collective en vue de maîtriser son métier et d'apprendre en continuum.

3.3.2. Orientations du développement professionnel professionnalisant

La perspective professionnalisante met en avant deux grandes orientations pour le développement professionnel. Elles sont respectivement le développement professionnel par le processus d'apprentissage et le développement professionnel par la recherche ou par la réflexion.

3.3.2.1. Le développement professionnel envisagé comme un processus d'apprentissage

Le développement professionnel chez les enseignants ressemble à un long processus d'apprentissage (Clément et Vandenberghe, 1999). En effet, l'enseignant est considéré comme un apprenant qui, dans la durée, construit et reconstruit ses savoirs à partir d'action réciproques qui s'établissent entre les différents types de savoirs. Les expériences vécues et ancrées dans diverses situations ou milieux sont à la fois naturelles, conscientes et planifiées (Day, 1999). De plus, le développement professionnel se définit comme étant conjointement un processus d'apprentissage tant individuel que collectif et comme un processus d'acquisition des savoirs. Car il est difficile d'envisager un processus d'acquisition de connaissances où celui qui acquiert des connaissances ne subit aucun changement, c'est-à-dire qu'il reste le même à travers ce processus. De la sorte, ce processus contribuerait à provoquer des transformations dans la manière de faire chez l'enseignant et à l'engager dans une démarche collaborative et collective.

Sur un autre plan, il est important de souligner que la notion de transfert se trouve située au cœur de l'apprentissage même au double niveau scolaire et professionnel. Plusieurs chercheurs, tels Meirieu & Develay, (1996); Perrenoud, (1997); Ray, (1996) & Tardif, (1992, 1999), ont attiré l'attention sur le taux infime de transfert des apprentissages scolaires dans la vie réelle. Ce qui justifie à leurs yeux «la nécessité de changements des pratiques pédagogiques» (Péladeau, Forget & Gagné, 2005, p.187). L'objectif des réformes consisterait, dans cette perspective, à favoriser le transfert en vue d'améliorer la «valeur utile des apprentissages» (Idem).

Le transfert, l'acquisition et la rétention sont considérés comme le triple paramètre de l'apprentissage. Ce sont les éléments constitutifs d'un apprentissage de qualité (scolaire ou non). La congruence de ces paramètres dans la littérature anglo-saxonne (Adams, 1992; Bernstein et Gonzalez, 1968; Druckman et Bjork, 1991; Shea et Morgan, 1979; Hagman, 1980) n'a fait qu'accroître la nécessité d'envisager ces éléments comme un ensemble interagissant dans un système. À préciser que le transfert se trouve subordonné à l'existence des deux autres paramètres de l'apprentissage.

Dans le but d'explicitier les distinctions entre «apprentissage» et «développement», nous avançons qu'il existe une différence entre ces deux termes. Le premier revêt

un caractère spatio-temporel local, l'inscrivant ainsi dans une situation donnée (ici et maintenant). Par contre, le développement correspond à la construction du sujet dans une temporalité plus longue (Wittorski, 2008, p. 24).

3.3.2.2. Le développement professionnel par la réflexion et la recherche

Les recherches relatives au champ de l'enseignement tournent autour du questionnement du concept de la professionnalisation des enseignants. Dans cette thématique, s'inscrit le processus de développement professionnel qui est associé au concept de la réflexion et lié à la recherche en sciences de l'éducation.

La réflexion: La définition du concept de réflexion se révèle problématique. Les chercheurs Braun & Crumpler (2004), McAlpine et al., et De Cock (2007) définissent la réflexion comme étant un processus d'évaluation formative dans lequel l'enseignant collecte et évalue les informations pour revoir et améliorer son enseignement. Alors que la réflexion, selon Vacher, est considérée comme une composante constitutive de la professionnalité ou un «moyen de construction de cette dernière» (2011, p. 66). Pour John Dewey (1963), un des pionniers dans le domaine, la réflexion consiste à choisir un sujet, à y concentrer son attention et à l'analyser.

Nous sommes plutôt en faveur de la définition de Hatton et Smith (1995) qui envisagent la réflexion comme étant un processus cognitif délibéré qui met en relation le sujet désigné, les connaissances antérieures et les croyances de la personne. Cette définition met l'accent sur la dimension cognitive du sujet en recherche de solutions et de possibles, et pour y accéder il mobilise, dans ce processus, toutes sortes de ressources portant l'empreinte de ses savoirs construits et de son individualité. Par ailleurs, les chercheurs canadiens (Peters, Chevrier, Leblanc, Fortin & Malette, 2005) postulent que la réflexion du sujet, face à une situation professionnelle difficile, suit la démarche réflexive suivante: l'étude de la situation, la vérification de l'information, la reformulation de problème, la préparation de scénarios de solutions, l'évaluation des conséquences et la mise en œuvre d'une suite d'actions en fonction des résultats de la réflexion effectuée.

Ainsi, la réflexion, comme travail essentiellement intellectuel, incite l'individu à recourir à ses habiletés cognitives en vue de la théorisation de ses actions et expériences. Nous rencontrons souvent le terme d'action lié à celui de réflexion, quitte à en constituer un couplage indissociable: action/réflexion. Dans cette optique, Schön (1994) distingue deux aspects: d'un côté, la réflexion dans l'action, qui offre l'opportunité de penser, d'adapter et de s'ajuster en cours de l'action; de l'autre côté, la réflexion sur l'action, en se focalisant sur les expériences pratiques antérieurement vécues. Ces mécanismes de réflexion (la réflexion dans l'action et sur l'action) développent l'action du praticien (Mailloux, 2000; St-Arnaud, 1992) et rendent

Chapitre 3

possible la capitalisation de son expérience. L'enseignant qui réfléchit dans et sur sa pratique parvient à analyser et à revisiter sa manière d'agir et à étudier les effets de cette opération sur soi et sur l'activité réalisée.

Le développement professionnel prend l'aspect ici d'une sorte de recherche continue assumée par l'enseignant sur sa propre pratique. Cet examen critique peut être explicité à partir de trois dimensions évoquées par Barone et ses collaborateurs (1996):

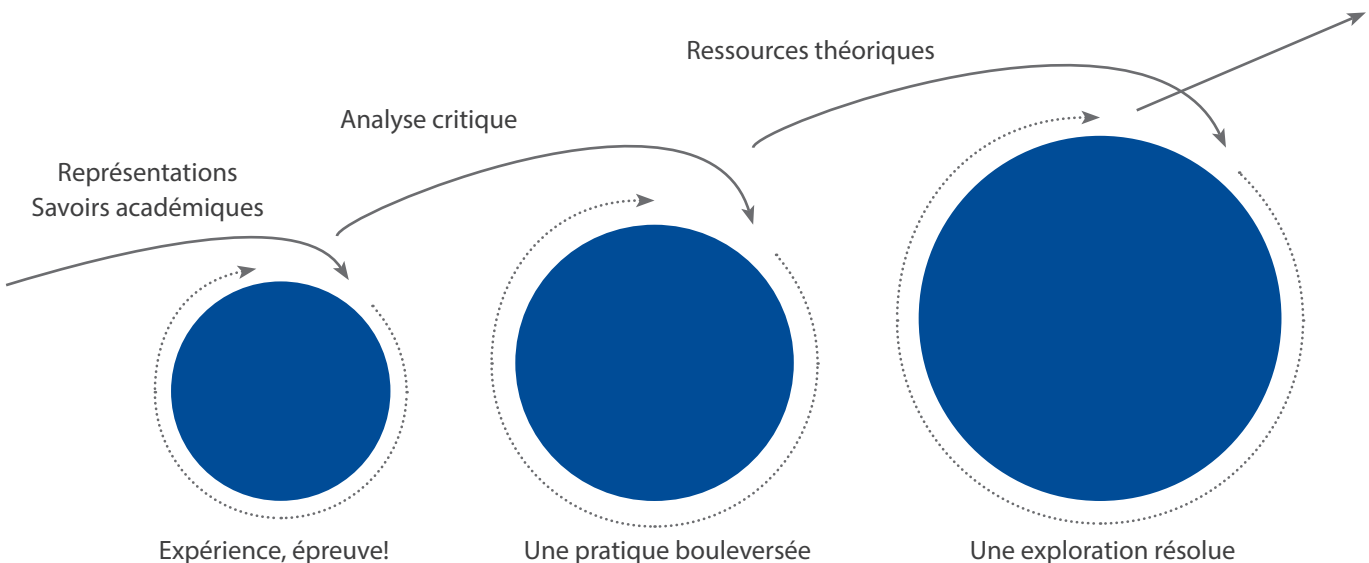
- La dimension articulative impliquant la réflexion et guidée par la question du «quoi savoir» pour être en mesure d'enseigner.
- La dimension opérationnelle qui porte sur le «comment» communiquer les connaissances issues de sa réflexion (Barone et al., 1996) après avoir reconnu ce que l'enseignant doit savoir pour enseigner. Cette dimension relève du développement de l'enseignant à travers sa pratique.
- La dimension politique, rattache le «quoi et le comment» enseigner tout en misant sur l'épanouissement des enseignants et sur les

politiques éducatives en place.

Le développement professionnel des compétences se fait à partir d'une réflexion sur l'expérience ou sur une pratique réelle réalisée dans des situations complexes ou des situations-problèmes. Dans de telles situations, les pratiques revisitées seront édifiées, recomposées ou défaites et décomposées (voir Figure 2). La réflexion sur l'action partant de l'expérience du formateur développe des capacités mentales importantes dont la régulation après l'action. Ce qui favorise la réceptivité aux feed-back de l'activité provenant d'autrui. (Perrenoud, Altet, Charlier & Paquay, 2012, p. 282).

La compétence réflexive est une compétence transversale qui s'applique à l'ensemble du processus de l'enseignement. Par-là, elle engendre aussi bien la réflexion comme processus cognitif et la pratique réflexive qui prend le sens d'une «démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets qui ne s'acquiert généralement que par un entraînement intensif et délibéré» (Perrenoud, 1998, cité par Paquay, De Cock et Wibault, 2004).

Figure 2 Fonctionnement du processus de réflexivité (Bodergat, 2005)



Le paradigme du praticien réflexif postule le dépassement des modèles applicationnistes et le développement des savoirs déclaratifs basés sur les conceptualisations des activités de formation. Il postule, également, le recours in situ à des attitudes rationnelles et réflexives. Le sujet acteur est amené à raisonner, examiner ses choix et à analyser ses pratiques pédagogiques ainsi que leur impact sur l'activité professionnelle en contexte. Dans ce processus de réflexion, le sujet entreprend l'approfondissement de ses analyses en référence à certains critères tels l'efficacité pédagogique et didactique et l'éthique (Zeichner, 1983).

La recherche: Certes, des praticiens de l'éducation s'engagent avec des chercheurs dans des recherches portant sur l'analyse de leurs pratiques, l'analyse du

travail, les voies de la construction des compétences professionnelles et autres actions pédagogiques. Ceci s'effectue dans le but d'établir un échange plus soutenu entre les tenants des divers types de savoir: savoir théorique, savoir d'expérience, savoir pratique, etc.

Ainsi, la réflexion et la recherche dans le cadre du développement professionnel des enseignants pourront alors coexister dans tous les domaines liés au fondement de l'action éducative et de la pratique enseignante. Lorsqu'il est question d'étudier le développement professionnel en enseignement, il est important de prendre en considération tous les domaines qui s'y rattachent sans que l'un soit pris isolément de l'autre.

3.3.3. Avantages et limites des modèles inscrits dans la perspective professionnalisante

Dans cette perspective, le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage où le professionnel est considéré comme un apprenant construisant des savoirs professionnels dans le but d'augmenter son efficacité au travail. La construction de ces savoirs peut se réaliser dans le cadre d'activités conscientisées et planifiées (la mise en œuvre de dispositifs de formation initiale et continue). Cependant et contrairement au type d'activité conscientisée, la construction des savoirs peut se réaliser dans et par l'actualisation des pratiques professionnelles.

Cette approche professionnalisante, appréhende le développement professionnel comme un processus d'apprentissage à enclencher in situ, à développer par la réflexion sur l'action. Ce qui pourrait conduire l'acteur à modifier ou à reconfigurer les ressources à mobiliser dans de nouveaux contextes professionnels. Dans de tels contextes, il y a développement du pouvoir d'agir de l'acteur sur l'action ainsi que sur soi. Cette dimension se retrouve dans des travaux à visée pragmatique mais parfois aussi dans certaines recherches, à visée compréhensive, ambitionnant essentiellement une meilleure compréhension du développement professionnel.

« Dans la perspective professionnalisante, le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage où le professionnel est considéré comme un apprenant construisant des savoirs professionnels dans le but d'augmenter son efficacité au travail. »

Cette optique professionnalisante présuppose que l'acteur joue un rôle prépondérant dans son développement professionnel. Il est capable de construire de nouvelles ressources, de manière individuelle et/ou collective, pour apprendre et maîtriser son métier. Dans ce sens, l'activité professionnelle a une dimension constructive puisqu'elle permet à l'acteur d'apprendre en faisant, c'est-à-dire d'acquérir des ressources cognitives et affectives particulières dans et par ses activités finalisées (Marcel, 2006; Rabardel, 2005, Pastré, 2008).

Les modèles types se rapportant à la perspective professionnalisante touchent une triple dimension allant des formes achevées aux modèles professionnels inscrits dans des dispositifs institutionnels de formation ou aux modèles de professionnalisation diversifiés au niveau des parcours individuels de développement.

Ces processus se repèrent dans les collectifs, les groupes professionnels, ou encore au travers des individus exerçant une activité professionnelle semblable. Les articulations et les tensions se construisent entre des temporalités en rapport avec les institutions, et des temporalités biographiques liées aux individus. Une troisième dimension temporelle, celle du temps historique, complète les deux précitées. Cette dernière, par les représentations produites sur les institutions et les individus eux-mêmes, traverse le temps institutionnel et le temps individuel (Roquet, 2012).

Ces articulations et tensions interviennent sur les trois niveaux pour déclencher des processus de professionnalisation distincts. Plus les articulations s'interagissent entre elles, plus les processus de professionnalisation se rendent perceptibles.

3.3.4. Les modèles types de la perspective professionnalisante

Les modèles-types de la perspective professionnalisante s'inscrivent dans le cadre d'activités professionnelles réalisées dans un contexte bien déterminé. C'est pourquoi nous avons choisi un cadre conceptuel de termes qui définissent les éléments constitutifs d'un modèle, à savoir:

1. La nomination du modèle
2. Le cadre théorique avec ses références
3. La description du modèle dans le cadre d'un type d'activité professionnelle (contexte, modalités, acteurs impliqués, visée, etc.)
4. Le suivi comme activité en aval
5. Le rôle de l'enseignant avec identification de son statut dans le processus de développement
6. Le rôle du formateur avec identification de son statut dans le processus de développement
7. Le lieu de mise en œuvre de l'activité
8. Le cadre/ niveau général de la typologie du modèle-type en référence à trois grandes échelles adoptées dans les travaux de recherche entrepris par (Caen, OECD ...): Le développement professionnel en cours de carrière des enseignants est organisé en trois niveaux qui correspondent à la structure du système éducatif: **(1)** niveau du système éducatif national (macro) notamment les politiques nationales, responsabilité, aspect organisationnel etc.; **(2)** niveau des établissements scolaires notamment l'efficacité des enseignants(es) en classes, la collaboration entre enseignants(es) dans un même établissement (meso); et **(3)** au niveau individuel de l'enseignant(e) notamment ses compétences, ses croyances, ses

« Les modèles-types de la perspective professionnalisante s'inscrivent dans le cadre d'activités professionnelles réalisées dans un contexte bien déterminé. »

attitudes (Clarke & Hollingsworth, 2002; Richardson & Placier, 2001; cités dans Caen, 2011).

9. Le type d'accompagnement adopté dans le modèle: La forme d'accompagnement adoptée dans le modèle est un terme générique qui «se construit à la frontière de logiques diverses: former, enseigner, aider, conseiller ou même gouverner» (Paul, 2009, p.91). Pour cela identifier la forme d'accompagnement paraît nécessaire car plusieurs pratiques se déclarant relever de l'accompagnement telles que le counselling, le coaching, le monitoring, le sponsoring coexistent avec le conseil, le tutorat et la consultance. Ajoutons que toute forme d'accompagnement confirme l'organisation de sens en référence à trois dimensions: se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où

il va (dimension temporelle et opérationnelle), au même temps que lui: à son rythme, à sa portée, à sa mesure.

10. L'inscription du modèle dans l'une des orientations générales de la perspective professionnalisante (apprentissage, réflexion et recherche) nous permet de situer le modèle-type en fonction des objectifs visés dans chacune d'elles et par conséquent de mieux en reconnaître l'enjeu à la lumière de ces données.

Les modalités du développement professionnel de l'enseignant sont diverses et se déclinent en modèles types différents en référence à la perspective professionnalisante. Il est important de préciser que le type d'accompagnement du formateur et l'orientation du développement professionnel, comme composantes constitutives de chaque Modèle type, varient et changent en fonction du cadre de la mise en œuvre de l'activité. Ce qui conduit à illustrer le rôle des acteurs impliqués dans le contexte et à montrer la spécificité du Modèle type au sein de la globalité de cette configuration. Cette intentionnalité vise notamment à cerner les contours du type d'accompagnement adopté, dans chaque Modèle type, à l'égard de l'enseignant. De plus, cette volonté d'illustrer le rôle du sujet acteur est due à l'usage flottant de l'accompagnement comme terme polysémique.

Développement professionnel: Perspective professionnalisante 1

1. Modèle	Accompagnement des enseignants «sur site»school-based coaching)
2. Cadre théorique	Ingersoll and Kralik (2004)
3. Description du modèle	Modèle basé sur une approche préconisant que le rôle essentiel du conseiller/ accompagnateur est celui de veiller à ce que les acquisitions de la formation soient réinvesties en classe.
4. Rôle de l'enseignant	Enseignant formé antérieurement et suivi «in-situ»
5. Rôle du formateur	Pas de rôle direct
6. Suivi	Etablissement scolaire, en classe
7. Lien de mise en œuvre	Modèle basé sur le suivi en classe
8. Cadre /Niveau	Système et établissement
9. Forme d'accompagnement	Le coaching relève du domaine de l'action en termes de performance ou d'efficacité. L'idée majeure est celle d'un entraînement justifié par un défi de changement. Le coaching est indissociable de la maïeutique. (Paul, 2012, p. 93)
10. Orientations du développement professionnel	Le développement professionnel vu comme un processus d'apprentissage médiatisé

Développement professionnel: Perspective professionnalisante 2	
1. Modèle	Développement professionnel «sur mesure» à la demande des établissements (site-based teacher training)
2. Cadre théorique	Thierry Piot (2006) - Jovanova-Mitkovska (2010)
3. Description du modèle	Modèle basé sur la mise en place d'un dispositif de formation visant à impliquer les enseignants dans un processus d'apprentissage continu et s'inscrivant dans la dynamique du changement des pratiques. Ce modèle prévoit une coordination systématique entre le formateur et les enseignants.
4. Rôle de l'enseignant	Statut de l'apprenant impliqué dans le processus de changement
5. Rôle du formateur	Rôle prépondérant Sujet acteur Formateur/Tuteur
6. Suivi	La modalité de suivi est envisagée dans le modèle
7. Lien de mise en œuvre	Hors de la classe mais sur site scolaire
8. Cadre /Niveau	Système et établissement
9. Forme d'accompagnement	Le tutorat se trouve à la croisée de 2 logiques, productive et éducative, et défini comme dispositif de formation en situation de travail. Le tuteur encadre l'enseignant formé dans son parcours au sein de l'établissement. Le tutorat est indissociable de l'idée de l'apprentissage (Paul, 2012, p. 94)
10. Orientations du développement professionnel	Le développement professionnel par l'apprentissage collectif et mutuel

Développement professionnel: Perspective professionnalisante 3	
1. Modèle	L'auto-développement de l'enseignant
2. Cadre théorique	Jovanova-Mitkovska (2010)
3. Description du modèle	Dans ce modèle l'enseignant prend l'initiative de planifier et de s'engager dans des activités professionnelles qui lui permettent d'améliorer ses connaissances dans l'exercice du métier.
4. Rôle de l'enseignant	Rôle prépondérant Sujet de développement Praticien réflexif critique
5. Rôle du formateur	Non défini
6. Suivi	Le suivi est intégré dans le processus de l'auto – développement dans la durée.
7. Lien de mise en œuvre	Non défini
8. Cadre /Niveau	Individuel
9. Forme d'accompagnement	En amont / En aval Diverses formes d'accompagnement
10. Orientations du développement professionnel	Le développement professionnel vu comme un processus d'apprentissage individuel et également comme une réflexion sur l'action.

Développement professionnel: Perspective professionnalisante 4	
1. Modèle	Recherche-action collaborative
2. Cadre théorique	Sparks & Louks-Horsely, 1989; Hofman & Dijkisma, 2010.
3. Description du modèle	La recherche-action collaborative est une forme d'enquête construite à partir d'interrogations sur la pratique de l'enseignant(e) et sur la théorie dans un cadre systématique bien défini. L'enseignant construit des données issues du terrain puis suite à l'analyse des résultats de la recherche, il/elle serait amené(e) à revoir ses pratiques et à les transformer.
4. Rôle de l'enseignant	Sujet acteur prépondérant Expérimentateur, Innovateur Posture du chercheur praticien réflexif critique
5. Rôle du formateur	Non défini
6. Suivi	Le suivi est une partie intégrante de la recherche-action.
7. Lien de mise en œuvre	L'établissement scolaire, la classe
8. Cadre /Niveau	Système et établissement
9. Forme d'accompagnement	Diverses formes d'accompagnement
10. Orientations du développement professionnel	Le développement professionnel par l'observation et la recherche

Développement professionnel: Perspective professionnalisante 5	
1. Modèle	Modèle standardisé du développement professionnel de l'enseignant (Standardized teacher professional development)
2. Cadre théorique	Jovanova-Mitkovska (2010) Thierry Piot (n.d.): Entre-deux du travail enseignant (espaces, entre classe et établissement), entre enseignants, dans une classe sans élèves (les enseignants n'ont pas de bureau ni de salles dédiées au travail collectif), lors d'un temps hors enseignement.
3. Description du modèle	Modèle basé sur une approche systématique/centralisés où certains nombres d'enseignants dans le même établissement participent à une formation afin de les amener par la suite à partager les acquis de formation avec les autres collègues.
4. Rôle de l'enseignant	Enseignant/relais- statut de l'apprenant en formation hors du cadre scolaire et par conséquent le statut de l'enseignant relais au sein de l'établissement
5. Rôle du formateur	Rôle prépondérant Sujet acteur
6. Suivi	Pas de modalités formelles de suivi
7. Lien de mise en œuvre	Hors de l'établissement scolaire
8. Cadre /Niveau	Établissement scolaire
9. Forme d'accompagnement	Il s'agit d'une relation entre compagnons donc entre pairs de statut égal. L'apprentissage du pair apprenant se fait sous «le conseil fraternel» d'un pair chevronné. L'apprenti est accompagné donc techniquement et moralement.
10. Orientations du développement professionnel	Le développement professionnel vu comme un processus d'apprentissage mutuel et collectif

Développement professionnel: Perspective professionnalisante 6	
1. Modèle	Observation des pairs et groupe de réflexion / Study groups
2. Cadre théorique	Wei et. Al. 2009; Hollins, 2004
3. Description du modèle	Modèle basé sur l'observation de classe d'un pair et/ou entre pairs en vue d'instaurer une culture d'échanges et de réflexions critiques sur les pratiques. Cette action vise à développer le recours à de nouvelles stratégies et à améliorer la pratique enseignante.
4. Rôle de l'enseignant	Sujet acteur observateur/observé Enseignant réflexif
5. Rôle du formateur	Pas de rôle
6. Suivi	Le modèle envisage un retour sur les activités réalisées: réflexion sur l'action après l'action.
7. Lien de mise en œuvre	Etablissement scolaire, en classe
8. Cadre /Niveau	Etablissement scolaire
9. Forme d'accompagnement	Il s'agit d'une relation entre compagnons donc entre pairs de statut égal. L'apprentissage du pair appreni se fait sous «le conseil fraternel» d'un pair chevronné. L'appreni est accompagné donc techniquement et moralement.
10. Orientations du développement professionnel	Le développement professionnel par la réflexion

Développement professionnel: Perspective professionnalisante 7	
1. Modèle	Communauté professionnelle de pratique
2. Cadre théorique	Hunzicker, 2010; Gallagher et al., 2011; Lieberman & Wood, 2002; Wei et al., 2009; Hadar & Brody, 2010; Little, 2003.
3. Description du modèle	Le modèle de la communauté apprenante ³ s'inscrit dans le cadre de la perspective socio-culturelle. Ce modèle cherche à instaurer une culture de travail collaboratif. Il postule que la connaissance se cultive dans le travail de l'enseignant au quotidien et se construit dans la réflexion critique au sein de la communauté. L'engagement actif des acteurs sur la base d'une communication professionnelle axée sur la pratique améliore les savoirs pratiques et favorise l'apprentissage chez les apprenants.
4. Rôle de l'enseignant	Rôle prépondérant Praticien réflexif critique
5. Rôle du formateur	Pas de rôle explicite
6. Suivi	Le suivi est intégré dans les modalités d'interaction au sein de la communauté de pratique.
7. Lien de mise en œuvre	Non défini
8. Cadre /Niveau	Système
9. Forme d'accompagnement	Diverses formes d'accompagnement
10. Orientations du développement professionnel	Le développement professionnel par la réflexion

Chapitre 3

3.4. Conclusion des perspectives du développement professionnel

Nous reconnaissons que «lire» le développement professionnel de l'enseignant par une seule des approches explicitées semble réduire ce concept en l'inscrivant dans un modèle théorique ou une approche en particulier. Dans cette perspective, prendre en compte les différentes ressources entrant en jeu dans la mise en route du processus de développement et la complémentarité des approches s'avère nécessaire. Car ce processus implique l'enseignant comme sujet acteur et comme personne à réfléchir, agir, appliquer, gérer, apprendre et notamment à investir à la fois sa rationalité et sa subjectivité.

Le développement professionnel s'inscrit dans une dynamique personnelle alimentée par les situations rencontrées par le professionnel in situ ainsi que par les activités professionnelles propres au métier exercé: situations de formation ou d'enseignement. Il s'inscrit également dans une dynamique de groupe où le travail collectif prévaut et prime sur les autres logiques d'action.

Nous nous positionnons donc en faveur d'une approche dynamique articulant à la fois, développement personnel et collectif, professionnalisation du métier (style et genre) et essentiellement socialisation à travers la mise en place de communautés apprenantes. Cette triade favorise la mise en marche du processus de développement, son maintien et sa continuité, voire perpétuité.

3.5. Le rôle de la formation continue dans les modèles types du développement professionnel

Les grands organismes de formation publics et privés ont souvent proposé des cycles de formation professionnelle et de développement personnel. Ceux-ci se situent, soit dans une logique de programme traduite dans un catalogue, soit dans une perspective proche de l'auto-développement individuel et/ou collectif. Ces perspectives débouchent sur une spirale de croissance inspirée des valeurs d'autonomie et de responsabilité.

Le contexte de la formation continue a comme visée le développement professionnel ainsi que le changement de conduite ou transformation de pratique. Cependant, il n'existe pas d'injonction explicite à la remise en cause des pratiques mises en œuvre dans les contextes scolaires. Parallèlement, cette injonction n'est pas claire au niveau du changement professionnel du formateur d'enseignants de la part de son organisation. D'où le cadre contraignant dans lequel se trouve le formateur d'adultes en formation continue: se remettre continuellement en cause et suivre les nouvelles théories de l'apprentissage ou de motivation des adultes. Cet enjeu se situe au cœur de ceux relatifs au «champ de la Formation continue/ Andragogie» (Hachicha, 2002, p.6).

En effet, la formation des adultes joue le rôle de laboratoire de pratiques nouvelles, qu'il s'agisse de pratiques

pédagogiques, de pratiques de formation ou de pratiques de recherche, sans d'ailleurs que les conditions de transfert de ces pratiques dans d'autres cadres soient toujours bien maîtrisées. Dans le domaine de la formation, l'évolution est paradoxale car elle se dirige conjointement vers la reconnaissance explicite d'opérateurs collectifs et vers une individualisation des parcours d'évolution. Cela correspond aux modèles-types présentés dans les tableaux ci-dessus.

Les progressions possibles dans l'exercice professionnel sont différentes et varient en fonction des individus et de leurs conditions de travail spécifiques. De plus, une même formation peut produire différents effets en fonction du niveau initial et des attentes de l'enseignant (novice ou professionnel). Le développement professionnel dépend de l'individu, de son potentiel et de sa préoccupation principale

3.5.1. Conception du design de la formation et d'un curriculum d'initiation au métier

Pour répondre aux exigences des commanditaires de rehausser la qualité des programmes de formation offerts, établir un design de curriculum (TTCM) de formation orienté vers la mise en place d'un processus d'apprentissage permettant aux enseignants formés l'acquisition de connaissances, de savoir-faire, de valeurs et d'attitudes, paraît nécessaire. Ces compétences leur permettraient d'accomplir leurs tâches de facilitateurs en contexte. Une réponse, du point de vue de la formation continue, aux qualifications initiales variées des enseignants entrant dans le secteur public, est également nécessaire.

Pour Demeuse et Strauven (2006), un curriculum consiste en un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une institution souhaite promouvoir. Le curriculum d'initiation au métier (Induction curriculum) comme tout autre curriculum de formation s'articule autour de six composantes: (1) les apprentissages à mettre en place, (2) les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre, (3) les contenus disciplinaires, (4) les aides pédagogiques destinées aux utilisateurs, aux apprenants ainsi que les directives concernant leur utilisation, (5) les résultats attendus et les modalités d'évaluation capables d'assurer la vérification du degré de maîtrise des apprentissages et, enfin, (6) les modalités de gestion du curriculum (la formation initiale, la formation continue et le suivi post formation nécessaires à sa mise en œuvre par les formateurs). Un curriculum est donc un produit qui puise ses racines dans les finalités du système éducatif. Ses contenus sont dépendants de besoins particuliers auxquels il tâche de répondre avec efficacité.

Les facteurs contextuels qui influencent la mise en œuvre du curriculum renvoient, tout d'abord, au cadre politique et socio-culturel qui affecte le fonctionnement de l'ensemble du système de formation. Quant au deuxième facteur, il prend en compte la notion de besoin, celle qui concerne les apprenants (les enseignants en service) et les

établissements scolaires susceptibles de les employer. A noter que le facteur relatif au cadre normatif à la formation agit comme élément favorable parce qu'il cerne les contours des compétences professionnelles à construire et à développer auprès des enseignants en général et des novices en particulier. La démarche d'élaboration du curriculum relève d'un design TTCM agissant comme un système englobant des étapes progressives faisant appel à des pratiques pédagogiques et sociales plurielles. Ce facteur contribue à assurer un fonctionnement qui rapproche le curriculum dans sa mise en œuvre des résultats attendus.

3.5.2. Rôle du formateur d'enseignants dans les modèles types

Deux modèles types sur sept mettent en évidence le rôle prépondérant du formateur dans le développement professionnel de l'enseignant en situation professionnelle formelle: les modèles 2 développement professionnel sur mesure et 5 modèle standardisé du développement professionnel de la perspective professionnalisante. Cependant dans les cinq autres modèles types, son rôle est plutôt implicite ou informel étant donné que la situation fait appel à la présence d'un médiateur en post-stage qui veille à mobiliser les ressources acquises en stage, à les mettre en œuvre dans le but d'accéder au «transfert» dans une nouvelle situation (cf. Modèle type 1). Ce médiateur de proximité aurait à remplir le rôle de formateur d'adultes ayant été entraîné à accompagner un pair dans la construction de ses savoirs et à créer des situations individuelles et/ou collectives dans lesquelles le(s) pair(s) accompagné(s) serait/seraient amené(s) à revoir les activités réalisées et à les analyser en vue de dégager aussi bien le style que le genre du métier.

Dans les modèles de développement professionnel axés sur le développement professionnel personnel ou la recherche-action, le rôle indirect du formateur et l'approche de formation en général consisteraient à inculquer intentionnellement, en tant que compétences transversales, les compétences d'enquête, de recherche, de réflexion et d'apprentissage à vie. Ainsi, une formation conçue à dessein peut renforcer l'efficacité d'autres modèles de développement professionnel et soutenir l'engagement de l'enseignant dans tous les modèles de développement professionnel.

3.5.2.1. Le Modèle 2 développement professionnel sur mesure à la demande des établissements (site based teacher professional development)

Ce modèle correspond à une formation hybride en présentiel et à distance et conçu à deux temps. En d'autres termes, ce modèle correspond à une formation en face à face pédagogique sur le lieu de formation en première phase puis, en seconde phase, à un suivi en complément à la formation. En plus, ce modèle reproduit la situation de formation conçue dans le cadre d'un dispositif de formation «sur site» négocié entre l'établissement scolaire et les responsables de la formation en vue de répondre à la demande de l'établissement. Il s'agit de s'aligner sur les

objectifs de formation de l'établissement scolaire après échanges et analyse des besoins afin de mettre en place des prestations respectant les critères élaborés dans les objectifs fixés. L'apprentissage et la formation dénotent une mesure de temps ou une durée. La dimension du temps et celle de l'ordre chronologique du déroulement des phénomènes occupent une place importante dans les processus d'apprentissage et de formation (PIOT, CD).

Donc, c'est un parcours conçu en deux temps avec changement du type de l'activité: du présentiel à la formation à distance. Pendant les dix dernières années, la relation dyadique tuteur-stagiaire évolue vers une conception élargie collective du tutorat (Moussay, Étienne et Méard, 2009). Cette formule correspond à la volonté des établissements scolaires et des institutions de formation de former des espaces possibles de structuration et d'interprétation, tant des expériences, que des processus d'apprentissage (Kade & Seitter, 1996).

Il est proposé d'optimiser les effets de la formation continue en s'adressant davantage à des équipes entières de professionnels qui pourraient suivre des modules communs. D'où l'importance de concevoir des formations continues à destination des équipes et non des individus. Pour faire évoluer les pratiques – et c'est là aussi un problème managérial – il ne sert en effet à rien de former un seul agent par service, car cela n'aura pas d'effet-levier. Pour impulser un changement, il y a des orientations à renforcer: prévoir des seuils, développer des formations sur-mesure en fonction des problématiques et s'adresser au moins à une partie de l'équipe.

La formation continue est appelée à concourir davantage à la mutualisation de bonnes pratiques entre professionnels d'une même institution et cela se fait par la mise en place de lieux d'échange, d'interconnaissance et de réflexivité au sein de l'école. La question des transmissions des compétences entre les professionnels est fondamentale. Souvent les informations circulent mal dans le contexte de travail alors qu'il est plus à envisager comme un espace d'apprentissage et d'expérimentation.

L'école est ici perçue dans son ensemble, comme une institution, une totalité, avec son identité propre et où se déroulent des relations complexes. Afin de mieux comprendre ces relations et ainsi de se développer professionnellement, les enseignants doivent étudier les événements et problèmes quotidiens rencontrés dans la pratique et dans le milieu scolaire. Ainsi, les enseignants parviennent à construire leurs méthodes en tant que professionnels de l'éducation et à développer leurs pratiques à la fois en tant qu'individus et que membres d'un groupe au sein de l'école et de la société.

Ce modèle possède deux dimensions ou phases: la transformation du contexte institutionnel ou environnement de travail et la transformation à la fois des conceptions et de la pratique de l'enseignement.

Chapitre 3

3.5.2.2. Modèle 5 Modèle standardisé du développement professionnel de l'enseignant (Standardized teacher professional development)

Ce modèle est construit sur le collectif d'individus qui apprend en faisant, et qui développe des ressources cognitives dans le cadre de ses pratiques d'échanges, de collaborations et de coordinations. Ces ressources édifiées dans et par le collectif dépassent le répertoire de chacun des individus. La théorie relative à la «communauté de pratiques» défend par exemple l'idée selon laquelle une communauté de praticiens, dans laquelle ces derniers sont engagés pleinement, est caractérisée par un apprentissage collectif et situé.

4. Les critères de qualité pour un développement professionnel efficace

Pour s'assurer de la capacité d'un curriculum de formation à dispenser une formation de qualité, il est indispensable de définir et de lister des critères sur la base desquels toutes les actions de formation prévues en référence aux catégories du public cible visé seront objet d'évaluation et d'analyse. Les informations relatives aux outils, méthodologies et indicateurs permettent de faciliter l'appréciation de la qualité des formations dispensées.

4.1. Les enjeux des critères de qualité

Deux grands enjeux sont à prendre en compte. Le premier consiste à faciliter l'intégration des recommandations dans des programmes de formation permettant ainsi leur incorporation dans des systèmes de qualité assurant le partage et la circulation d'information. Construire des systèmes de recueil d'informations automatiques pourrait être un support d'«aide à la décision». A partir des critères de qualité, le système d'information permettrait d'intégrer dans les parcours de formation et d'apprentissages le développement professionnel continu et la certification.

Par ailleurs, la mise en œuvre de critères de qualité pour piloter et gérer un curriculum de formation en est le deuxième enjeu. Car cette amélioration se fera à partir d'une analyse des pratiques individuelles et/ou du groupe et par la mise en place d'actions d'amélioration sous la forme de supports d'aide ou un suivi d'amélioration qui prévoit une mesure de l'effet.

En plus, l'entrée par la mobilisation et par la question du sens à attribuer aux apprentissages dont dispose effectivement un sujet à apprendre, est une condition fondamentale au développement professionnel. C'est la question du sens qui le mobilise. Se mobiliser veut dire l'engagement dans une activité parce que le sujet acteur est porté par des mobiles, des questionnements auxquels il aurait de bonnes raisons de répondre. C'est donc faire usage de soi comme d'une ressource, se mettre en mouvement animé par des mobiles qui renvoient à du sens à donner aux apprentissages. Charlot, Bauthier et Rochex (1992) différencient la mobilisation (intrinsèque

« Les critères de qualité correspondent à des points clés d'une prise en charge d'un apprentissage efficace et de qualité qui garantit le développement professionnel et personnel des enseignants, au-delà de l'acquisition des compétences spécifiques liées à l'exercice du métier. »

et durable) de la motivation (intrinsèque et ponctuelle). Le TTCM – architecture adoptée pour les modules de la formation continue – s'inscrit bien dans le contexte de la mobilisation de l'apprenant à apprendre et entretient l'idée que l'objet de savoir acquiert du sens en le reliant à de grandes questions intellectuelles essentielles ne réduisant pas les disciplines à des tâches parcellaires.

4.2. Les caractéristiques des critères de qualité

Les critères de qualité correspondent à des points clés d'une prise en charge d'un apprentissage efficace et de qualité qui garantit le développement professionnel et personnel des enseignants, au-delà de l'acquisition des compétences spécifiques liées à l'exercice du métier. Dans le respect des exigences nationales et des conventions collectives, il s'agit de proposer des critères porteurs d'un potentiel d'amélioration des pratiques et mesurables aussi, afin de permettre l'évaluation du potentiel d'améliorer les pratiques. Il s'agit également de critères acceptables, faisables (intégration facile à la pratique) et formulés clairement sans ambiguïté.

4.3. Critères concernant les conditions de travail dans la formation continue

Les critères concernant les conditions de travail dans le cadre de la formation continue sont importants parce qu'ils assurent l'encadrement général du travail avec précision des modalités à suivre auprès des différentes instances pédagogiques, et la mise en place des stratégies de gestion des dispositifs de formation. Ci-suit une liste de critères à prendre en considération dans la formation continue.

Contrat écrit: La formation devrait être fondée sur un contrat écrit entre le MEES, les enseignants et l'institution (CRDP) dans le cadre des centres de formation professionnelle (centres de ressources/ CRDP).

Acquis d'apprentissage: Les prestataires et les établissements de formation professionnelle sont appelés à définir un ensemble d'acquis d'apprentissage complets

assurant la garantie de l'acquisition des compétences spécifiques liées à l'enseignement et la promotion du développement professionnel.

Soutien pédagogique: Un soutien devrait être apporté aux enseignants et formateurs afin qu'ils puissent mettre à jour leurs compétences. L'adéquation entre les moyens pédagogiques, les techniques et le contenu de la formation contribue à renforcer la construction et la progression des activités de formation.

Cadre réglementaire: Etablir un cadre réglementaire clair et cohérent sur la base d'un dialogue transparent entre toutes les parties concernées.

Parcours flexibles et mobilité: Conditions souples facilitant l'accès à la formation et propositions de formation ultérieures disponibles. La qualification professionnelle des personnels chargés des formations est nécessaire.

Transparence: Il convient de garantir la transparence des offres de formations et l'accès à celles-ci. Informer le public sur l'offre de formation, sur les délais d'accès et les modifications qui pourraient survenir dans le programme de formation.

Orientation professionnelle et sensibilisation: Pour garantir la bonne acquisition des compétences et limiter les décrochages, le stagiaire a le droit de bénéficier d'une orientation professionnelle, d'un tutorat et d'une aide pédagogique.

La mission qualité au CRDP s'est tenue à répondre aux critères de qualité de par de: **(1)** la mise en œuvre d'un curriculum d'insertion en métier customisé pour répondre au contexte actuel des écoles publiques au Liban, et qui peut servir comme un premier parcours sur la voie du développement professionnel, **(2)** le design d'apprentissage adopté – le TTCM - s'appuie sur les grands principes des théories d'apprentissage des adultes, tout

en attirant l'attention sur le contexte du développement de nouvelles pratiques. Par suite, le TTCM s'est fondé sur ces principes d'apprentissage au niveau de la conception générale ainsi que sur les modèles et les approches pédagogiques dont celles constructivistes sociales issues des travaux du psychologue russe Lev Vygotsky et **(3)** la mise en œuvre d'un système de gestion de la formation (Training Management System (TMS)) qui facilite la transparence, la compilation de data et l'accès aux données en ligne pour tous les partis-pris du développement professionnel dans l'éducation publique.

Quant aux critères de qualité de la gestion pédagogique de la formation, ils seront développés ci-dessous.

4.4. La qualité de formation et les critères

Il n'y a pas de consensus unanime dans la littérature sur la définition de la qualité de l'éducation (Endrizzi, 2014). Cependant, la revue de la littérature (Darling-Hammond et MacLaughlin, 1995, Louks-Horsley et al., 1998, Garet et al., 2001; Day et Sachs, 2004; Penuel et al., 2007; Wei et al., 2009, Caena, 2011; D-RASATI, 2011; Rapport TALIS de l'OCDE, 2013; Endrizzi, 2014; Hénard, 2010; Kennedy, 2016; Barrera-Pedemonte, 2016) axée sur la qualité de la formation a révélé que la qualité de la formation faisait référence à trois objets: le développement d'une culture de qualité, une formation de qualité et un soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. D'où l'importance d'identifier des critères de qualité pour l'efficacité d'une activité pédagogique, dont la formation.

Voici les critères de qualité pour l'efficacité de la formation:

(1) Planification; **(2)** Etablir un cadre de curriculum; **(3)** Mode de prestation de la formation; **(4)** Cadre d'évaluation et mécanismes de suivi; **(5)** Soutien organisationnel et institutionnel et **(6)** Normes de formation continue.

Critère 1: Planification de la formation et d'autres canaux de développement professionnel (Day & Sachs, 2004; Caena, 2011; DRASATI, 2013; Barrera & Pedemonte, 2016): l'activité de formation doit être planifiée pour répondre aux besoins identifiés du public cible. En tant que telle, la planification devrait être basée sur des sources d'information fiables: étude de la littérature scientifique et pédagogique, recherche, enquête et compilation de données de retour d'information sur les formations antérieures ou les groupes de discussion conduits par l'organisme de planification. En outre, la planification devrait prendre en compte le besoin de cohérence entre les différents modèles formels de développement professionnel. Ce critère a été l'un des motifs derrière la décision de la mission qualité à mettre au point un système électronique de gestion de la formation qui permette la compilation et le partage de données afin d'éclairer la prise de décision et des choix.

Critère 2: Définir un cadre de curriculum pour la formation des enseignants répondant aux normes de performance claires et validées (Day & Sachs, 2004; Caena, 2011; Barrera & Pedemonte, 2016): la formation doit être conçue dans

“La mission qualité au CRDP s'est tenue à répondre aux critères de qualité de par de: **(1)** la mise en œuvre d'un curriculum d'insertion en métier, **(2)** le design d'apprentissage adopté – le TTCM **(3)** la mise en œuvre d'un système de gestion de la formation (Training Management System (TMS))”

Chapitre 3

une architecture de curriculum cohérente qui comprend l'apprentissage et le transfert, les objectifs de la formation ainsi que les moyens par lesquels elle répond aux normes globales fixées au niveau national. Cette information doit faire partie intégrante de la conception et être visible pour les stagiaires. Il est donc important de formuler les objectifs d'apprentissage et de transfert en fonction des besoins identifiés du public cible afin de réaliser les objectifs déclarés de la formation. Les objectifs d'apprentissage doivent indiquer ce que les participants à la formation seront en mesure de comprendre ou d'accomplir et de transférer dans leur pratique quotidienne en participant à l'activité. L'architecture doit prendre en compte la cohérence des résultats souhaités avec les stratégies d'évaluation à utiliser pour cette activité et avec le plan de déploiement d'apprentissage de l'activité. Ainsi, il a été décidé de développer un modèle de programme de formation des enseignants (TTCM) axé sur les grands concepts et le transfert, ainsi que sur les performances authentiques. Le modèle TTCM est basé sur les compétences et est délibérément conçu pour cibler le référentiel des compétences de l'enseignant.

Critère 3: Mode de prestation de la formation (Darling-Hammond et MacLaughlin, 1995, Louks-Horsley et al., 1998, Garet et al., 2001; Day & Sachs, 2004; Penuel et al., 2007; Wei et al., 2007). 2009, Caena, 2011; D-RASATI, 2011; Rapport TALIS de l'OCDE, 2013; Kennedy, 2016; Barrera-Pedemonte, 2016): la revue de la littérature, comprenant des données empiriques tirées des retours des enseignants au travers de l'enquête TALIS de l'OCDE de 2013, a révélé les caractéristiques de qualité du mode de prestation de la formation, classées selon: (1) la durée de la formation, (2) la méthodologie de la formation, (3) le contenu de la formation et (4) les mécanismes de suivi et de soutien. Le choix du développement de la conception de TTCM et ses critères de qualité inhérents répondent aux critères ci-dessous d'une part. Les thèmes des modules pilotes mis au point pour tester la nouvelle conception étaient stratégiques et répondaient aux nouvelles tendances des besoins signalés des enseignants aux niveaux local et international, de l'autre.

- Les modules de formation efficaces transcendent la modalité atelier unique et les modules de formation efficaces rapportés ont généralement une durée considérable.
- Des modules de formation efficaces reposent sur des méthodes d'apprentissage actif et des approches centrées sur l'apprenant (approches centrées sur le stagiaire) et engagent les enseignants dans un apprentissage concret et expérimental. L'apprentissage actif en tant que méthodologie fait également référence à la formation qui inculque aux enseignants la compétence d'autoapprentissage et d'enquêtes et de recherches.
- Le contenu de formation jugé nécessaire par les enseignants est axé sur un sujet spécifique, lié aux pratiques de la classe, pédagogique dans le

sens de l'amélioration des connaissances et des compétences liées à la pédagogie, et aux approches pédagogiques, exposant la pensée et l'apprentissage des apprenants à travers leur comportement.

- Une formation efficace assure le suivi, la motivation et le soutien. La formation est collaborative dans les sens que les enseignants sont encouragés à partager et à reconsidérer leur processus d'apprentissage. Elle est collective dans les sens que les enseignants de la même école sont encouragés à suivre les mêmes modules de formation. Les mécanismes de suivi et de soutien au-delà de la formation sont cohérents et fonctionnent en harmonie pour maximiser l'impact du soutien. La formation fournit également un accès fréquent aux possibilités de collaboration et de partage des meilleures pratiques pour les enseignants.

Critère 4: Définition d'un cadre d'évaluation et de mécanismes de suivi: Une formation efficace comporte une boucle d'évaluation inhérente afin de rester en phase avec les retours, et avec l'impact sur l'enseignement et l'apprentissage. Au niveau d'un module de formation, les stratégies d'évaluation doivent inclure une évaluation de la réalisation des objectifs d'apprentissage établis et permettre aux participants de déterminer ce qu'ils ont appris. Un autre niveau d'évaluation concerne la collecte d'informations sur le transfert de compétences dans la réalité des pratiques en classe, et l'information concernant l'impact souhaité ou attendu sur l'apprentissage et l'apprenant. L'étape 2 du TTCM (voir chapitre 4) fournit un cadre théorique et pratique pour l'évaluation. À cela s'ajoute le choix du comité d'élaborer une étude à part entière sur des rubriques d'évaluation authentiques. Cette étude a abouti à l'élaboration d'un module de formation sur l'évaluation par rubriques et à l'inclusion de ces compétences en tant que compétences de base pour les formateurs.

Critère 5: Assurer un soutien organisationnel et institutionnel, par le biais de politiques et de législations nationales permettant aux enseignants d'améliorer leurs pratiques grâce à des mécanismes de soutien formels concertés aux niveaux national et scolaire (formateur, conseillers, inspecteurs, coordinateurs, directeurs d'école). La reconnaissance de l'importance vitale du soutien institutionnel justifie le choix de la mission qualité à étudier les stratégies éducatives au Liban de 1994 jusqu'au démarrage du projet. Par ailleurs, le cadre légal du développement professionnel de l'enseignant a été étudié, de même que la mission a commissionné l'Institut Fares de l'Université Américaine de Beyrouth à faire un état des lieux du statut de l'enseignant au Liban afin de proposer des textes légaux pour adapter la politique éducative aux besoins signalés et aux nouvelles exigences.

Critère 6: Normes pour la formation continue: Adopter des critères minimaux pour reconnaître une activité de qualité (donc sujette à approbation pour crédit d'étude). L'ensemble des critères suivants peut constituer des

normes de qualité pour une formation.

- La population cible visée par cette activité doit être clairement indiquée au programme et son mode de consultation doit être spécifié.
- L'identification des besoins pour la planification de cette activité a suivi une méthode donnée que l'organisateur de DPC doit spécifier.
- Le programme doit énoncer clairement les objectifs à atteindre dans cette activité.
- Les méthodes éducatives utilisées et décrites au programme doivent permettre l'atteinte des objectifs.
- L'auditoire doit pouvoir participer activement à l'activité.
- Par un processus précis, les participants doivent évaluer l'activité à la fin de la rencontre.
- L'organisation de l'activité doit respecter un code de déontologie reconnu.
- Les prévisions budgétaires et les sources de financement doivent être suffisantes. Les activités sociales connexes ne doivent pas interférer avec le contenu scientifique de l'activité.

4.5. De l'auto-efficacité au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et à l'efficacité des résultats (N. Gaudreau, É. Royer, C. Beaumont, & É. Frenette)

Durant les vingt dernières années, de multiples études se sont intéressées à mesurer soit l'efficacité d'une activité pédagogique et notamment celle que réalise le sujet acteur en contexte, soit l'auto-efficacité des enseignants en classe.

Appliquées à l'enseignement, les deux dimensions du construit sont, selon Gibson et Dembo (1984), le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et le sentiment d'efficacité générale. Le sentiment d'efficacité personnelle est dû à la croyance qu'un enseignant a dans sa capacité à avoir un impact sur les apprentissages des élèves. Donc, c'est une forme d'évaluation personnelle.

Cette théorie est utilisée essentiellement dans le domaine de la psychologie organisationnelle (Jeanrie, Bertrand et Fournier, 1996). Elle est la plus exploitée dans les études récentes sur le concept d'auto-efficacité des enseignants (Rich et al., 1996). Selon cette théorie, le sentiment d'auto-efficacité agit à titre indicatif de la conviction que possède la personne de sa capacité de produire ou non un comportement donné (Bandura, 1982, 1997).

La seconde dimension, le sentiment d'efficacité générale, se trouve dans la croyance que le corps enseignant possède la capacité de mettre en place des changements chez les étudiants, et de dépasser les contraintes extérieures provenant du milieu scolaire. À la lumière des études réalisées pendant cette période, il serait légitime de croire que la qualité des interventions des enseignants soit liée

à leurs croyances en leur habileté de développer chez les élèves la construction de leurs propres apprentissages.

En effet, ces études montrent que plus ce sentiment est grand, plus les enseignants manifestent des croyances humanistes au travail (Enochs, Scharmann et Riggs, 1993; Hoy et Woolfolk, 1993), plus ils font paraître qu'ils sont optimistes en classe (Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990). Selon le même principe, leur présentation de leçon, leur gestion de classe et les questions posées aux élèves sont meilleures et plus pertinentes (Saklofske, Michayluk et Randhawa, 1988).

En outre, il semble qu'un sentiment plus grand d'auto-efficacité des enseignants soit associé à un engagement plus apparent dans la profession (Coladarci, 1992) et à des attitudes plus positives à l'égard de l'implantation de nouvelles pratiques enseignantes (Guskey, 1988).

Bref, cela donne à supposer que le sentiment d'auto-efficacité des sujets acteurs (enseignants et/ou formateurs d'enseignants) aurait un effet significatif sur la nature et la qualité de leur travail et, par conséquent, sur les apprenants (élèves et/ou enseignants formés). Dans un environnement plus large, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants serait aussi lié aux établissements éducatifs en santé (Hoy et Woolfolk, 1993).

4.6. De l'auto-évaluation de l'efficacité d'une formation

L'évaluation de l'efficacité des actions de formation est actuellement plus que jamais une nécessité évidente. Aucune institution ne peut se contenter de «former pour former», car former coûte cher en termes de temps et d'argent. Il importe essentiellement de situer le retour d'investissement de la formation pour être sûr de le rentabiliser.

Par ailleurs, cette évaluation peut se décliner en trois dimensions complémentaires et successives, faisant appel chacune à des méthodologies différentes, et présentant chacune des difficultés spécifiques: le 1er niveau relatif à l'évaluation des acquis visant l'efficacité pédagogique à partir de l'atteinte des objectifs de formation; le 2ème niveau concernant le transfert visant la mise en œuvre des acquis de la formation in situ; le 3ème niveau relevant de l'impact de la formation, en d'autres termes savoir si les nouvelles compétences des enseignants formés permettent de faire évoluer l'organisation afin d'inférer l'impact de l'action.

5. Les effets des apports théoriques sur la l'action qualité entreprise au bureau de formation au CRDP

Les références théoriques autorisent ou sollicitent des démarches à suivre dans des situations professionnelles réelles. La théorie met à notre disposition des connaissances plurielles et des expériences variées, ce qui favorise la création d'un espace de distanciation et de réflexion sur l'action entreprise. Condition sine qua non permettant de maîtriser les diverses ressources théoriques en vue de

Chapitre 3

dépasser les obstacles et d'éviter les dérives. La théorie comme sens de la complexité a «ouvert la porte» à des pistes d'analyse, de réflexion et de construction, dé-construction et re-construction de sens car insérer un élément théorique nouveau dans un système implique des modifications sur les autres éléments.

Dans cette perspective, les apports théoriques relatifs au développement professionnel, vu et étudié sous plusieurs angles de vision référencés à des perspectives ternaires, ont élargi le champ de vision initial. Toutes ces ressources ont impacté la démarche de travail suivie jusque-là quant à l'approfondissement de l'analyse des données émanant du terrain.

À noter que cette étude théorique a une triple visée: celle relative à la compréhension du milieu de travail de la mission qualité, le CRDP comme acteur fondamental; puis celle relevant de l'alignement de ce projet sur les politiques éducatives nationales et les décisions ministérielles ainsi que l'alignement avec la théorie; et enfin celle se rapportant à la création d'outils et de matériaux susceptibles d'assurer l'accompagnement de la gestion de la mission qualité.

5.1. La visée heuristique

Il s'agit de «comprendre de l'intérieur» le terrain et cela à travers trois questionnements essentiels:

- «Comprendre quoi ?»: Comprendre l'évolution des enseignants au travers de différents stades qu'ils traversent tout au long de leur carrière (e.g. Huberman, 1989b). Ceci permet l'accès à une meilleure compréhension d'un contexte professionnel relatif à la formation continue dans le cadre du CRDP (approche développementale)
- «Comprendre comment ?»: Comprendre les processus d'apprentissage (individuels et collectifs) des savoirs professionnels et de la construction de l'identité professionnelle (Daguzon, 2010; Marcel, 2005a) (approche professionnalisante). Ceci permet la compréhension du développement professionnel à partir des observations de terrain médiatisées par divers outils de collecte de données, des éclairages sur les actions et les discours des enseignants, de l'analyse des données collectées in situ (témoignages, enregistrements, vidéos, tests avant/après...) etc.
- «Comprendre qui ?» détermine la cible des actions de formation: l'enseignant comme destinataire de l'activité en formation et comme sujet acteur dans son milieu scolaire /le personnel pédagogique collectif et le personnel administratif.

La visée heuristique, basée sur la compréhension de l'environnement et de la logique d'action des acteurs impliqués sur le terrain, permet de déployer des planifications et des stratégies (d'action, d'évaluation puis de suivi) adaptées au contexte. Ce qui aiderait à améliorer la qualité des contributions de différents acteurs partenaires.

La compréhension de l'intérieur se fait à partir de la connaissance du système de fonctionnement interne du CRDP: organigramme, hiérarchie, historique, missions, projets antérieurs et actuels, personnel administratif et pédagogique; du système de fonctionnement interne et externe du Bureau de formation: plans de formation, dispositif de formation continue, gestion des écoles normales et centres de ressources, structures relatives au Bureau de formation; des liens entre CRDP et les autres instances pédagogiques du MEES; de la lecture des études et des évaluations relatives au système éducatif libanais et au développement professionnel des acteurs: points forts et/ou perfectibles, limites et défis, dysfonctionnements organisationnels et managériaux. Informée par le but heuristique, c'est la méthodologie que la mission qualité a adoptée pour la conception de la mission.

5.2. La visée pragmatique

Dans le cadre de l'approche développementale, il s'agit de proposer des dispositifs pour accompagner le développement des enseignants, qui prennent en compte leur stade d'évolution dans la carrière (différenciation des débutants et des expérimentés). Alors que selon l'approche professionnalisante, il s'agit de proposer et d'évaluer des dispositifs, des outils qui favorisent les apprentissages professionnels et la construction identitaire de l'enseignant (e.g. Cèbe & Goigoux, 2007; Jorro, 2007).

Cependant, l'écriture, permettant de mettre en mots la visée pragmatique ainsi que les autres, s'explique par le statut d'une écriture ancrée dans les métiers, et du coup elle devient «accompagnatrice de la formation et du développement de l'individu» (Cros, 2009). Cette écriture n'est pas une fin en soi, elle serait plutôt à voir comme outil de professionnalisation et de construction identitaire.

« Cette étude théorique a une triple visée, celle relative à la compréhension du milieu de travail de la mission qualité, le CRDP, puis celle relevant de l'alignement de ce projet sur les politiques éducatives nationales, ainsi que l'alignement avec la théorie et enfin celle se rapportant à la création d'outils susceptibles d'assurer l'accompagnement de la gestion de la mission qualité. »

Cette visée relève, tout d'abord, de la construction d'un système informatisé englobant (TMS) à plusieurs entrées, mettant à la disposition de différents usagers:

- Des datas à l'échelle nationale concernant les écoles, les personnels, réactualisées au fur et à mesure.
- Des informations sur les acteurs impliqués en termes de compétences, d'expérience antérieure et/ou en voie de construction.
- D'instruments de gestion du système au double niveau administratif et pédagogique permettant ainsi la co-construction, la co-analyse, la documentation automatique permanente, la collaboration et la mutualisation inter-CRDP et intra-CRDP
- La construction progressive de portfolios relatifs à tous les acteurs.

5.3. La visée stratégique

Il s'agit de respecter les décisions et les décrets ministériels et d'intégrer les priorités et les orientations du MEES dans les actions et les missions des instances et les organisations gouvernementales ou non gouvernementales. D'où l'exigence de s'inscrire dans le cadre des plans de restructuration ou de redressement du système éducatif préconisés par les Ministres et les décideurs pédagogiques depuis 2005 jusqu'à nos jours.

Les concepts-clés récurrents dans les textes officiels relatifs à l'amélioration de la qualité de l'enseignement au Liban (cf. chapitre sur les Politiques éducatives au Liban) font prévaloir des tendances dominantes se rapportant au/ à: développement professionnel des acteurs pédagogiques œuvrant sur le terrain, la professionnalisation de l'enseignant, la formation continue et l'auto-développement permanent, la construction des compétences professionnelles (communicationnelles, réflexives, métacognitives, sociales), la coopération et coordination entre les différentes instances pédagogiques et les divers acteurs.

La typologie de ces prescriptions s'aligne sur les perspectives ternaires du développement professionnel: développementale, socialisante et professionnalisante. C'est pourquoi pour identifier les catégories des enseignants à former dans le curriculum d'insertion en métier, les indices de catégorisation des enseignants adoptés par les chercheurs dans la perspective développementale ont défini les entrées à suivre dans la formation continue à plusieurs niveaux:

- L'entrée par les stades et les phases de l'évolution de l'enseignant (Vank, 1988; Zeichner et Gore, 1990).
- L'entrée par le niveau de développement des enseignants en référence aux années d'expérience et le début de l'insertion professionnelle: novice, débutant, débutant avancé, enseignant compétent, enseignant efficace) (Barone et al., 1996)

- L'entrée par les activités professionnelles en référence aux priorisations à prendre en compte selon le niveau de développement des enseignants.
- L'entrée par des formations modulaires avec suivi sous forme de tutorat ou de médiation.

Quant aux perspectives, professionnalisante et socialisante, leurs effets sur la démarche et le cheminement de la réflexion menée en cours et en aval de l'action sont importants étant donné que ces perspectives ont agi en synergie. Cette interaction bénéfique a donné lieu à la mise en place de plusieurs types-modèles d'enseignants intégrant, de la sorte, les orientations prises en compte dans la 1^{ère} perspective (apprentissage, réflexion et recherche) dans les situations professionnelles et sociales de l'enseignant inscrites dans un cadre collaboratif associant pairs, accompagnateur, chercheur, tuteur, formateur, bref une communauté collaborative et apprenante.

Ces visées ouvrent la porte à tous les acteurs impliqués dans la communauté éducative d'avoir une marge de manœuvre considérable. Par ailleurs elles préconisent les prises d'initiatives chez les acteurs praticiens dans le but de travailler avec les pairs et d'expérimenter en contexte les stratégies travaillées en formation. Faire le partage de ces expériences, par la suite, avec les collègues et verbaliser les effets recueillis auprès des élèves ne feront que consolider la démarche de la professionnalisation individuelle et groupale des enseignants. L'appropriation des ressources et des processus de développement construits en formation serait à compléter par le recours à d'autres manières de faire, à l'actualisation d'un possible parmi tant d'autres.

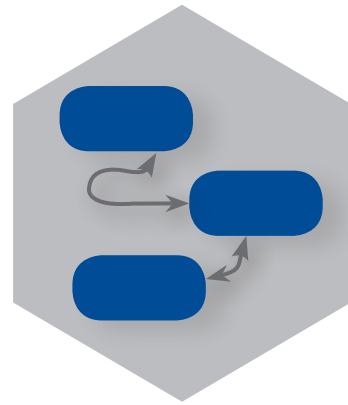
Enfin, à signaler que l'intérêt international pour le développement professionnel s'ancre dans l'histoire d'une société en évolution. Au tournant des années soixante-dix, la société se transforme. À la modernité succède la postmodernité (Lyotard, 1979) caractérisée par la perte de repères stables (les grandes idéologies, les institutions), une hyperconsommation et, par voie de conséquence, une demande de flexibilité associée à une quête d'efficacité croissante (Aubert, 2004; Herpin, 1997; Lyotard, 1979). Se dégage alors une nouvelle conception du professionnel: responsable, autonome, flexible et compétent (Wittorski, 2008). D'où l'émergence du concept de développement professionnel qui apparaît dans le cadre de la gestion et l'organisation des entreprises et qui est rattaché à un monde concurrentiel avec des exigences d'efficacité, de performances et de rentabilité.

Chapitre 3

Références

- Abd-El-Khalick, F. (2009). Professional development through applied engagement: Egyptian teacher opportunities for professional growth grants. In S. BouJaoude & Z. Dagher (Eds.), *The world of science education: Arab states* (pp. 83-106). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Ambroise, C. (2016). *Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité*. (Thèse de Doctorat, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01688711/document>
- Azarre, W. (2014). *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti* (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à <https://www.cliohaiti.org/IMG/pdf/d94a84a1c.pdf>
- Barbier, J.M., & Galatanu, O. (2004). Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences ? (Collection Action et Savoir). Paris: L'Harmattan.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013. *OECD Education Working Papers*, No. 141, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>
- BouJaoude, S. & Jalloul, A. (2015). In service education in Lebanon: Current trends, challenges, and future prospects. In Kostantinos G. Karras & Charl C. Wolhuter (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Training and Retraining Systems on Modern World* (pp. 315-333). Nicosia, Cyprus: HM Studies and publishing.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots: professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Caena, F. (2011a). Literature Review Quality in Teachers'continuing professional development. *The European Commission*. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/11c9/e90f3fb8a97e463882d5ab0846b2373279a2.pdf>
- Caena, F. (2011b). Teachers' core competences: Requirement and development. *The European Commission*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, 11-50.
- Cros, F. (2009). L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel. *Vie sociale*, 2(2), 23-34. doi:10.3917/vsoc.092.0023.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire* (DEA, Université catholique de Louvain). Repéré à https://memic.ccsd.cnrs.fr/mem_00000175/document
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Day, C. & Sachs, J. (Eds.). (2004) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Oxford University Press.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne- française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries. Retrieved from http://www.infodev.org/sites/default/files/resource/InfodevDocuments_13.pdf
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion* 2000, 20(3), 13-33.

- Grangeat, M. (2007). *Symposium: Analyser le travail collectif des enseignants et des Formateurs*. Congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Strasbourg. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Michel_GRANGEAT_174.pdf
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8, 381-391. DOI: 10.1080/135406002100000512
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche — formation — terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114. doi: 10.4000/rechercheformation.938
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 2921–2926.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17, 463–474.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86, 945-980.
- Laot, F. & de Lescure, E. (2006). Autour des mots: formateur d'adultes entre fonction et métier. *Recherche et formation*, 53, 79-93. doi: 10.4000/rechercheformation.1007
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 277-314. doi: 10.4000/questionsvives.627
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P. W., Love, N., & Stiles, K. E. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Loucks-Horsley, S. E, Stiles, K., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3rd ed., Expanded). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2011). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel: analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives*, 5(11), 243-258. doi: 10.4000/questionsvives.614
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé* (Thèse de Doctorat, Paris, CNAM). Repéré à <http://www.theses.fr/2015CNAM1048/document>
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, (2), 11-63. doi:10.3917/savo.020.0011
- Penuel, W., Fishman, B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Schertenleib, G-A., Giglio, G., & Boechat-Heer, S. (2012). Réflexions sur trois approches méthodologiques impliquant une posture de formateur chercheur. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 103-114, Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/07_schertenleib.pdf
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi.org/10.7202/012361ar
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, (2), 9-36. doi:10.3917/savo.017.0009.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.



Chapitre **IV**

**Le modèle de curriculum
pour la formation des enseignants:
théorie et architecture**

Raouf Ghusayni, Claudine Rizkallah Aziz

Chapitre 4

Plan du Chapitre

1. Préambule
2. Le cadre de la Compréhension par la conception pour une approche par les compétences: Un aperçu général.
 - 2.1. L'étape 1 - Identifier les résultats souhaités
 - 2.2 L'étape 2 - Déterminer les preuves acceptables
 - 2.3 L'étape 3 - Planifier des expériences d'apprentissage et de formation adéquates
3. Comprendre la compréhension
 - 3.1. La compréhension comme inférence significative
 - 3.2 Les facettes de la compréhension
4. La première étape – Les résultats souhaités
 - 4.1 La finalité ciblée
 - 4.2 Les objectifs
 - 4.2.1 Les objectifs de transfert
 - 4.2.2 Les objectifs de la construction de sens
 - 4.2.2.1 Les questions essentielles
 - 4.2.2.2 Les compréhensions durables
 - 4.2.3 Les objectifs d'acquisition des savoirs, savoir-faire et attitudes
 - 4.2.3.1 Les savoirs
 - 4.2.3.2 les savoir-faire
 - 4.2.3.3 Les attitudes
 - 4.3 Réinvestir les facettes de la compréhension dans les résultats souhaités
 - 4.4 La checklist pour le contrôle de la qualité de la première étape
5. La deuxième étape - Évaluation: preuves concrètes
 - 5.1 La tâche de performance
 - 5.1.1 L'introduction
 - 5.1.2 Les éléments de tâche de performance GRASPS
 - 5.1.3 Les facettes de la compréhension dans la tâche de performance
 - 5.2 Les autres éléments de preuves
 - 5.3 La checklist pour le contrôle de la qualité de la deuxième étape
6. La troisième étape - Plan de formation/apprentissage
 - 6.1 L'introduction
 - 6.2 Les éléments du plan de formation/apprentissage WHERE TO
 - 6.3 L'évaluation préliminaire ou pré-test
 - 6.4 Les étapes de mise en œuvre du plan de formation/d'apprentissage
 - 6.5 Investir les facettes de la compréhension dans le plan de formation/d'apprentissage
 - 6.6 La checklist pour le contrôle de la qualité de la troisième étape
 - 6.7 La checklist pour le contrôle de la qualité de la conception globale (3 étapes)

Références

- L'annexe A
- L'annexe B
- L'annexe C

1. Préambule

Le modèle de curriculum pour la formation des enseignants (Teacher Training Curriculum Model) adopté par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) a été élaboré à la lumière de deux considérations majeures: la première est la nécessité de répondre aux attentes relatives à la qualité de la performance des enseignants libanais. La deuxième est qu'il englobe un cadre qui puisse accueillir une grande variété de contenus de formation en mettant l'accent sur les idées principales et les connaissances, les savoir-faire et les attitudes pertinentes pouvant éventuellement être transférées dans la pratique professionnelle dans le but d'en améliorer la qualité.

La première considération a été réalisée par la formulation du Cadre référentiel des compétences de l'enseignant, validé par MEES et CRDP en décembre 2017. Ce Cadre se compose de quatre domaines: les Pratiques Professionnelles Spécialisées (SPP), les Relations Professionnelles (PR), le Développement Professionnel Continu (CPD), et l'Éthique Professionnelle (PE). Chacun de ces domaines comprend un ensemble de compétences, décomposées à leur tour en composantes. À chaque composante est attaché un ensemble non exhaustif de descripteurs décrivant les comportements pertinents attendus d'un enseignant, principalement sous la forme de savoir-faire. Sachant que la compétence est définie dans le Cadre comme «la capacité d'une personne à exploiter une gamme intégrée de connaissances, d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être, à utiliser les ressources disponibles dans son environnement pour résoudre un certain nombre de situations problèmes et à accomplir une tâche donnée.» (Cadre référentiel des compétences de l'enseignant, 2017, p.79). Le cadre référentiel des compétences de l'enseignant devrait donc servir de base de référence pour un éventuel plan de formation initiale de tous les enseignants des écoles publiques, ainsi que pour leur formation continue et leur suivi afin d'assurer la qualité de leur pratique professionnelle.

La deuxième considération dans le développement du TTCM consistait en l'adoption d'une approche conceptuelle et d'un cadre de planification pour la formation qui puissent assurer un réinvestissement efficace, dans les classes, des compétences requises (selon le cadre référentiel des compétences de l'enseignant) et de leurs composantes.

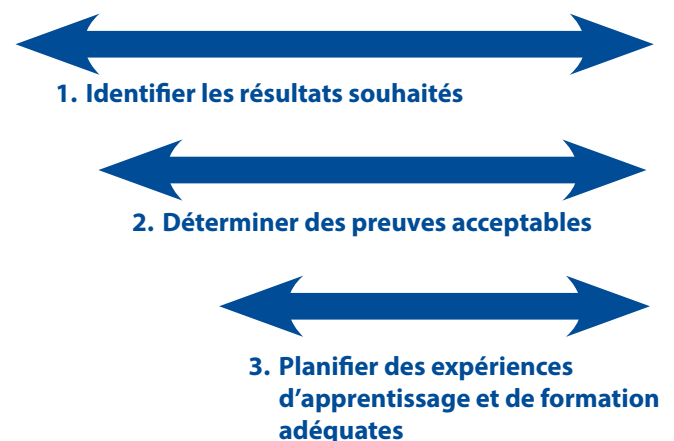
Le cadre du programme Understanding by Design (UbD)- dont l'efficacité n'est plus à prouver- et qu'on traduira désormais par «La Compréhension par la conception» semble le mieux adapté à cette fin. UbD est en effet un modèle de qualité assez flexible pour s'accommoder de n'importe quel programme scolaire ou de formation. Il est également favorable à la recherche et l'investigation, la compréhension approfondie, le constructivisme et l'ouverture des apprentissages à la vie réelle. En tant que tel, UbD favorise le concept de compétence qui

transcende les apprentissages isolés de savoirs et savoir-faire propres aux contenus du curriculum pour les intégrer dans des ensembles significatifs que l'apprenant peut transférer dans des situations réelles. Ainsi, le concept de compétence dans le Cadre référentiel des compétences de l'enseignant, qui s'articule autour de la mobilisation de ressources diverses et de leur intégration dans de grandes idées significatives qui peuvent être exploitées dans diverses situations de la vie réelle, répond directement à un principe majeur de l'UbD ou Compréhension par dessein. Le cadre UbD cible la compréhension profonde à travers des tâches de performance authentiques qui représentent des compétences ou des composantes principales de compétences.

2. Le cadre de la Compréhension par la conception pour une approche par les compétences: Un aperçu général.

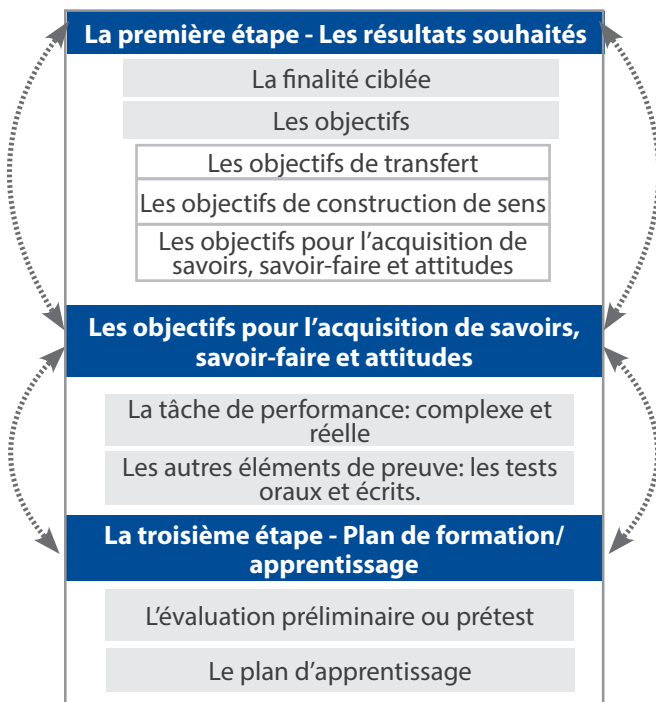
Le cadre de la Compréhension par la conception (UBD) a deux idées clés: 1) se concentrer sur l'enseignement et l'évaluation pour la compréhension et le transfert à diverses situations de la vie réelle, et 2) concevoir un programme à rebours à partir des finalités. Il a été connu sous le nom de conception à rebours parce qu'il commence la planification à partir de la fin, c'est-à-dire à partir du point d'arrivée que nous voudrions que la formation-apprentissage atteigne. Le processus de conception se compose de trois étapes, comme indiqué ci-dessous.

Figure 1 Les trois étapes du modèle du curriculum pour la formation des enseignants



Chapitre 4

Figure 2 La structure générale du modèle du curriculum pour la formation des enseignants



2.1. L'étape 1 - Identifier les résultats souhaités

En premier temps, les résultats souhaités de l'action de formation compte tenu d'une ou de plusieurs compétences du Cadre référentiel des compétences de l'enseignant sont définis. Ceci est fait en posant des questions clés comme:

- Qu'est-ce que les participants devraient savoir, comprendre et être capables de faire suite à ce module de formation?
- Quel est le transfert final que nous souhaitons que les participants réalisent pour enrichir leur pratique professionnelle?
- Quelles sont les grandes idées autour desquelles s'articule la formation?
- Quelles questions essentielles seront explorées en profondeur et constitueront ainsi un point central de l'apprentissage?
- Quelles compréhensions durables sont souhaitées?
- Quels savoirs, savoir-faire et attitudes propres à la compétence ciblée le participant est-il censé acquérir?

Poser de telles questions permettra au planificateur de formuler une image claire et complète des résultats souhaités à l'issue de la formation objet du module qu'il projette de planifier.

2.2. L'étape 2 - Déterminer les preuves acceptables

Une caractéristique importante de l'UbD est l'accent mis, en étape 2, sur la définition des preuves nécessaires pour s'assurer que les résultats souhaités (l'étape 1) ont été atteints, et ce avant la mise en place du plan de formation et d'apprentissage. Cela assurera la cohérence requise

entre les étapes 1 et 2 et, plus tard, avec l'étape 3. Les questions clés pertinentes à l'étape 2 sont:

- Comment le planificateur saura-t-il si les participants ont atteint les résultats souhaités?
- Qu'est-ce que le planificateur acceptera comme preuve de la compréhension des participants et de leur capacité à utiliser ou transférer ce qu'ils ont appris dans de nouvelles situations d'enseignement?

Une autre caractéristique importante de l'UbD est sa distinction entre deux grands types de preuves d'évaluation: les tâches de performance qui permettent de mesurer le degré d'acquisition de la compétence et les preuves plus ou moins habituelles ciblant un apprentissage précis ponctuel.

Les tâches de performance exigent que les participants appliquent ce qu'ils ont appris dans des situations nouvelles et réalistes comme preuves de leur compréhension et de leur capacité à transférer leur apprentissage.

Les autres preuves d'évaluation comprennent des outils typiques comme les tests ou les questionnaires (à réponses courtes ou longues), ou des exemples de productions de participants, destinés à évaluer leur acquisition de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes spécifiques.

2.3. L'étape 3 - Planifier des expériences d'apprentissage et de formation adéquates

En troisième étape, les formateurs planifient les activités d'apprentissage les plus appropriées qui permettraient aux participants d'atteindre les objectifs d'apprentissage de l'étape 1, et ce à travers leur performance dans l'évaluation prévue à l'étape 2.

Une préoccupation majeure est de savoir comment rendre l'apprentissage et la formation attrayants et efficaces en même temps. Les questions pertinentes pour cette étape sont:

- Quelles sont les expériences, savoirs et savoir-faire habilitants dont les participants auront besoin pour que leurs performances soient efficaces et à l'image des résultats souhaités ?
- Quelles sont les meilleures activités et ressources ? Et comment les organiser pour atteindre les objectifs d'apprentissage?

Partant de là, les 3 étapes définissent le plan d'enseignement ou de formation à suivre dans un but de compréhension. D'où le besoin, à ce stade, de clarifier ce que signifie la compréhension.

3. Comprendre la compréhension

La Compréhension par la conception englobe deux concepts: la conception et la compréhension. Ayant traité ci-dessus la notion de conception, nous nous efforcerons de cerner, dans ce qui suit une définition de la compréhension. Selon Wiggins et McTighe (2005, p.37), «La compréhension est une construction mentale, une

abstraction faite par l'esprit humain pour donner du sens à des éléments distincts et épars de connaissance». Selon eux, les preuves qui attestent de la compréhension sont la mobilisation de savoirs, savoir-faire et attitudes pour traiter des tâches complexes et résoudre des situations problèmes. (Wiggins et McTighe, 2005).

3.1. La compréhension comme inférence significative

Il y a compréhension quand les faits acquièrent du sens pour l'apprenant. «C'est la capacité à utiliser les faits et les savoir-faire de façon appropriée et judicieuse à travers leur application active, leur analyse, leur synthèse et leur évaluation» (Wiggins et McTighe, 2005, p.39)

3.2. Les facettes de la compréhension

Comprendre par dessein identifie six types ou facettes de compréhension auxquelles un apprenant peut recourir pour démontrer sa compréhension: **(1)** l'explication, **(2)** l'interprétation, **(3)** l'application, **(4)** la perspective, **(5)** l'empathie, et **(6)** l'auto- connaissance. Une facette est une manière dont la compréhension d'une personne se manifeste. Les facettes de la compréhension sont des manifestations de la capacité à transférer l'apprentissage vers des situations de la vie réelle. Elles jouent un rôle important dans chacune des étapes de l'UbD: elles constituent un guide pour construire les questions essentielles et les fondements de la compréhension au cours de la première étape, et une référence pour développer les preuves de la compréhension en étape 2, ainsi qu'une référence pour la sélection des activités d'apprentissage et des ressources propres à l'étape 3.

La fonction principale des facettes de la compréhension est de servir d'indicateurs pour démontrer la compréhension effective à travers une performance, ou des productions, ou des discours ou des attitudes. Les pages suivantes montreront l'utilisation des facettes de la compréhension dans chacune des trois étapes, en particulier dans la formulation de tâches de performance. Il est à noter que les facettes de la compréhension sont distinctes mais liées, et qu'elles ne sont pas séquentielles ou hiérarchiques, mais

«égales» quant à leur niveau intellectuel. Par conséquent, la vraie compréhension est révélée par la capacité d'une personne à:

- Expliquer: fournir des comptes rendus complets, soutenus et justifiés sur les phénomènes, les faits et les données.
- Interpréter: raconter des histoires significatives; offrir des traductions adaptées; conférer une dimension historique ou personnelle aux idées et aux événements; personnaliser ou rendre accessible à travers des images, des anecdotes, des analogies ou des modèles.
- Appliquer: utiliser et adapter efficacement les connaissances dans des contextes divers et réels.
- Avoir une perspective: voir des points de vue divers, avec des yeux et des oreilles critiques; voir l'image complète.
- Avoir de l'empathie: se mettre dans la peau de l'autre, trouver de la valeur dans ce que d'autres pourraient trouver étrange ou invraisemblable; percevoir avec sensibilité, s'appuyant sur une expérience directe antérieure.
- Avoir la connaissance de soi: percevoir son style personnel, les préjugés, les projections et les habitudes de pensée, qui façonnent ou empêchent la compréhension; être conscient de ce qu'il n'a pas compris et des raisons qui l'en ont empêché.

Parler des facettes de la compréhension implique que la compréhension (ou l'absence de compréhension) se révèle de différentes manières mutuellement renforcées. En d'autres termes, plus une personne peut expliquer, appliquer et offrir de multiples points de vue sur la même idée, plus il est possible que cette personne ait compris.

Comprendre, selon Wiggins et McTighe, est l'acte d'exercer sa perspicacité sur les idées, les personnes et les attitudes. Comprendre signifie donner du sens à ce que l'on sait et avoir la capacité de tirer parti de cette compréhension dans différentes situations et contextes. L'importance de la compréhension comme finalité ultime de l'apprentissage consiste en la nécessité de transcender les faits de détail, sujets à l'oubli, et de se concentrer sur les concepts et les principes généraux qui persistent dans l'esprit de l'apprenant afin qu'il puisse les expliquer, les interpréter, les appliquer dans la vraie vie ou dans la pratique professionnelle à chaque fois qu'il en est besoin.

Pour mettre l'accent sur la compréhension, les trois étapes du cadre de la Compréhension par la conception constituent la planification à rebours de l'apprentissage. Voici ci-après une description détaillée de chaque étape et des normes de son ingénierie.

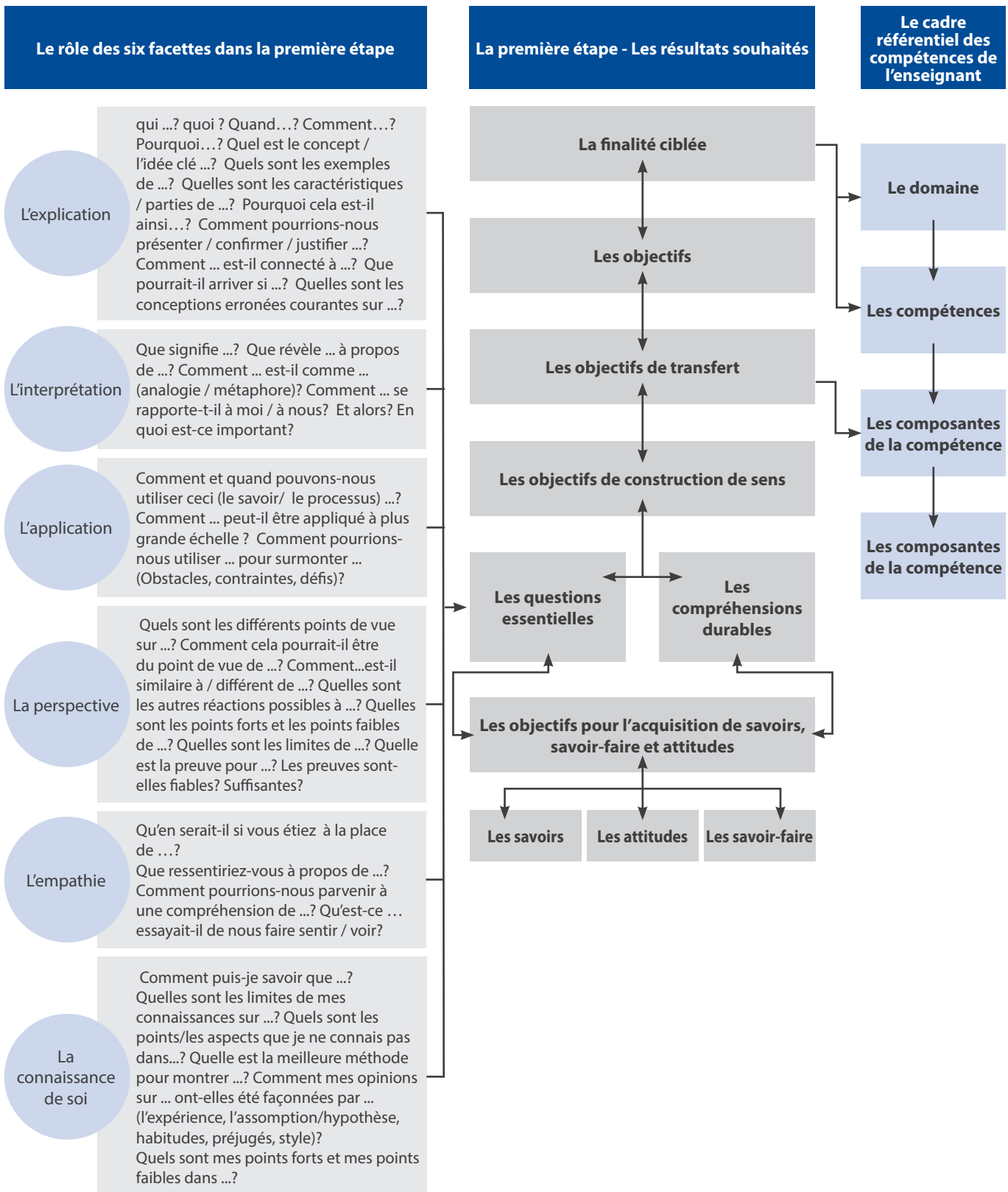
«La compréhension est une construction mentale, une abstraction faite par l'esprit humain pour donner du sens à des éléments distincts et épars de connaissance».

Wiggins et McTighe
(2005, p.37)

Chapitre 4

4. La première étape – Les résultats souhaités

Figure 3 Carte conceptuelle de la première étape: les résultats souhaités



Cette première étape concerne ce que les participants devraient savoir, comprendre et être capables de faire dans leur contexte professionnel suite à leur participation à ce module de formation. Elle est constituée des trois objectifs d'apprentissage suivants: le transfert de l'apprentissage, la construction du sens et l'acquisition, le tout ordonné par un objectif général qui est la finalité ciblée.

La deuxième section de ce chapitre est consacrée aux constituants de l'étape 1, de la finalité ciblée aux objectifs. Seront ensuite définies les six facettes de la compréhension, propres à cette étape. Les critères de qualité qui pourront orienter le développement de l'étape 1 viendront clore ce chapitre.

4.1. La finalité ciblée

La finalité est le résultat que le module de formation se fixe au regard du Cadre référentiel des compétences de l'enseignant et de ses domaines. C'est le lien entre le Cadre référentiel des compétences de l'enseignant et le Cadre de la Compréhension par la conception (UbD). Elle fournit une orientation générale pour les trois étapes UbD et constitue leur principe fédérateur. Par exemple, si le domaine de la pratique professionnelle spécialisée (SPP) est ciblé dans le module de formation, alors la finalité peut être en relation avec la compétence de «planification du processus d'enseignement et d'apprentissage». La finalité établie est formulée dans un court paragraphe descriptif guidé par les questions suivantes:

- Quelle est la finalité de ce module?
- Comment cette finalité se rattache-t-elle aux domaines et aux compétences du Cadre référentiel des compétences de l'enseignant?

4.2. Les objectifs

Considérant (1) qu'un transfert réussi résulte de l'adoption d'une attitude adéquate pour appliquer efficacement les connaissances et les savoir-faire à de nouvelles situations (2) et que la compréhension résulte des inférences et des liens établis par le sujet apprenant entre les concepts. Les objectifs tournent donc logiquement autour du transfert, de la construction du sens et de l'acquisition.

4.2.1. Les objectifs de transfert

Les objectifs de transfert se réfèrent aux composantes de compétence (s), ciblées dans la formulation de la finalité, et que les participants sont censés réinvestir c.-à-d. transférer dans leur pratique professionnelle, en autonomie et suite à une initiative personnelle. Pour filer l'exemple ci-dessus, si la finalité est la compétence de planification du processus d'enseignement et d'apprentissage, l'objectif de transfert pourrait être «organiser et repartir sur l'année le processus d'enseignement- apprentissage, selon différentes formes (les unités d'apprentissage), et différents niveaux de planification (semestriel, mensuel, hebdomadaire)». (Cadre référentiel des compétences de l'enseignant, T.SPP.PLAN 1). Les objectifs du transfert sont généralement formulés

par référence aux questions suivantes:

- Quelles composantes de compétences du Cadre référentiel des compétences de l'enseignant sont ciblées à long terme?
- Quels types de réalisations autonomes et durables, chez les participants, sont souhaités relativement à ces composantes ciblées ?

4.2.2. Les objectifs de la construction de sens

La construction de sens commence dans les grandes idées liées au contenu de la formation. Les grandes idées sont des concepts centraux qui représentent l'axe du module de formation et à partir desquels sont générées les questions essentielles et les compréhensions durables. Les objectifs de construction de sens garantissent la cohérence des éléments de l'étape 1 et leur pertinence pour les étapes 2 et 3.

Pour revenir à la compétence de planification dans l'exemple ci-dessus, la planification de la compréhension pourrait être un exemple de grande idée. L'importance de la construction de sens réside dans la possibilité pour les participants de contribuer à l'analyse de grandes idées, sujet de la formation, et à la formalisation des assises de la compréhension et des questions essentielles. Le formateur se doit d'être le facilitateur de ce processus afin que les participants puissent les formuler dans leurs propres mots. Cette pratique est en accord avec les principes du socioconstructivisme, qui mettent l'accent sur la capacité de l'apprenant à construire lui-même le sens. Dans l'UbD, la construction de sens tourne autour de deux éléments: des questions essentielles et les compréhensions durables.

4.2.2.1. Les questions essentielles

Les questions essentielles sont des questions motivantes, provocatrices, en relation avec la finalité ciblée et les grandes idées du module de formation. Elles ont pour but de favoriser et consolider chez les participants, les savoir-faire propres à l'investigation, la construction de sens et le transfert. Les questions essentielles sont des questions «ouvertes» en ce sens qu'elles n'appellent pas une réponse unique et vraie. Les questions essentielles provoquent une enquête réelle et pertinente sur les grandes idées et le contenu de base. Elles génèrent de nouvelles questions dans le but d'approfondir la réflexion, de provoquer le débat. Elles requièrent que les participants approfondissent leurs investigations, soutiennent leurs idées, justifient leurs réponses, pèsent les preuves, envisagent des solutions alternatives. Elles stimulent une remise en question continue de grandes idées, des hypothèses et des études antérieures et induisent la création de liens significatifs avec les apprentissages antérieurs et les expériences personnelles.

Les questions essentielles sont formulées selon ce qui suit:

- Quelles questions essentielles les participants continueront-ils à poser?

Chapitre 4

- Quelles sont les questions motivantes qui susciteront la réflexion et qui favoriseront les savoir-faire propres à l'investigation, la construction de sens et le transfert dans la pratique professionnelle des participants?

Il est clair que ce type de questions diffère des autres questions non essentielles portant sur des faits et qui appellent une réponse directe que l'on peut retrouver dans sa mémoire ou dans des sources d'information. Ce type de questions non essentielles joue certes un rôle dans l'acquisition de connaissances et de savoir-faire, dans les tests périodiques ou l'interaction en classe. Cependant, il ne correspond pas à ce que nous entendons par «questions essentielles». Pour montrer la différence entre les deux, voici des exemples de questions essentielles:

1. Dans quelle mesure nos politiques et pratiques reflètent-elles nos croyances en matière d'éducation?
2. Quel rôle les enseignants jouent-ils dans le développement optimal des apprenants?
3. Comment les résultats de l'évaluation formative peuvent-ils être utilisés pour améliorer l'apprentissage?
4. Dans quelle mesure l'enseignant d'une discipline donnée devrait-il être enseignant de langue?
5. Pourquoi intégrer la technologie dans le processus d'enseignement-apprentissage?

4.2.2.2. Les compréhensions durables

La compréhension réfère à de grandes idées transférables à de nouvelles situations et ayant une valeur durable au-delà des détails du sujet d'étude. C'est une inférence du contenu, énoncée sous la forme d'un principe ou d'une loi. Les compréhensions durables concernent des idées importantes, des principes qui transcendent les faits comme détails pour devenir constitutives de la perspective intellectuelle du participant qui s'y réfère ainsi dans sa pratique professionnelle. Les participants développent avec le formateur des compréhensions durables à la suite du processus de construction de sens qu'ils entreprennent. Bien qu'elles se rapportent à des concepts généraux ou abstraits, les compréhensions durables sont formulées sous forme de consignes claires à la lumière des questions suivantes:

- Qu'est-ce que les participants doivent comprendre précisément?
- Quelles inférences les participants doivent-ils faire?

Ci-dessous quelques exemples de compréhensions durables:

1. La compréhension est démontrée par les participants lorsqu'ils transfèrent leur apprentissage dans leur pratique professionnelle (performance authentique).
2. L'enseignement différencié garantit à tous les apprenants des chances égales d'apprentissage.
3. De nombreuses langues et cultures se côtoient et «se mélangent» dans toutes les classes, en particulier dans les classes multilingues, ce qui influe grandement sur les parcours d'enseignement et d'apprentissage.
4. La corrélation ne signifie pas la causalité.
5. Dans une économie libérale, les prix sont fonction de l'offre et de la demande.
6. La topographie, le climat et les ressources naturelles d'une région ont un impact sur la culture, l'économie et le mode de vie de ses habitants.

4.2.3. Les objectifs d'acquisition des savoirs, savoir faire et attitudes

L'acquisition est l'objectif de l'apprentissage qui comprend les nouveaux savoirs et les savoir-faire de base que les participants sont censés acquérir. Il inclut également les attitudes que les participants sont censés développer ou démontrer pour pouvoir approfondir leur compréhension et réinvestir leur apprentissage dans leur pratique professionnelle. Ces savoirs, savoir-faire et attitudes constituent les ressources dont les participants ont besoin pour atteindre les résultats souhaités et permettent de relier les concepts et les principes abstraits à la réalité; lien nécessaire pour que les participants puissent construire du sens et transférer dans leur pratique en classe.

“La compréhension réfère à de grandes idées transférables à de nouvelles situations et ayant une valeur durable au-delà des détails du sujet d'étude. C'est une inférence du contenu, énoncée sous la forme d'un principe ou d'une loi. Les compréhensions durables concernent des idées importantes, des principes qui transcendent les faits comme détails pour devenir constitutives de la perspective intellectuelle du participant qui s'y réfère ainsi dans sa pratique professionnelle.”

4.2.3.1. Les savoirs

Les savoirs réfèrent aux faits, concepts et lois propres au contenu du module de formation et qui doivent être acquis par les participants pour développer leur compréhension et appliquer/réinvestir leurs compétences dans leur pratique professionnelle. Il est énoncé en courtes phrases significatives, à la lumière des questions suivantes:

- Quels faits et concepts de base les participants devraient-ils savoir et être en mesure de se remémorer à partir de ce module?
- Quels savoirs les participants acquerront-ils?

4.2.3.2. Les savoir-faire

Les savoir-faire font référence à la capacité des participants à utiliser leurs savoirs et leurs expériences de manière efficace pour atteindre les finalités du module de formation. Les savoir-faire sont généralement élaborés en fonction des descripteurs des composantes de la (des) compétence(s) ciblée(s). Ils sont décrits dans de courtes phrases significatives et sont rédigés en fonction des questions suivantes:

- Quels sont les savoir-faire et les procédures précis que les participants devraient être en mesure d'utiliser?
- Dans quelle mesure ces savoir-faire sont-ils cohérents avec les descripteurs des composantes de la compétence ciblée?

4.2.3.3. Les attitudes

Les attitudes font référence aux dispositions et comportements dont le développement chez les participants est requis selon le Cadre référentiel des compétences de l'enseignant, afin qu'ils puissent les transférer dans leur pratique professionnelle suite à leur participation au module de formation. Les attitudes sont développées en de courtes phrases significatives en accord avec la question suivante:

- Quelle(s) attitude(s) les participants devraient-ils acquérir ou renforcer suite à la participation à ce module?

4.3. Réinvestir les facettes de la compréhension dans les résultats souhaités

Les six facettes forment un cadre utile pour orienter la conception de la première étape. Elles constituent une ressource pour générer des questions essentielles motivantes. Les questions essentielles sont à l'étape 1 parce que la capacité de poser et de réfléchir sérieusement à de telles questions est un résultat souhaité, et pas seulement une stratégie d'enseignement. Le tableau ci-dessous dresse une liste de démarreurs de questions auxquels on peut se référer pour formuler des questions essentielles de haute qualité selon la/les facette(s) de compréhension concernée par l'action de formation.

4.4. La checklist pour le contrôle de la qualité de la première étape

La liste ci-dessous compile les questions qui constituent une checklist pour le contrôle de la qualité de l'étape 1 et pour l'orientation des concepteurs dans la planification.

1. Dans quelle mesure le plan traite-t-il les grandes idées du contenu de formation ciblé? Dans quelle mesure se concentre-t-il sur les domaines et les compétences?
2. Les grandes idées de ce module provoquent-elles une investigation réelle et une réflexion approfondie? Incitent-elles au transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle, tel que le décrivent les composantes des compétences ciblées?
3. Les compréhensions ciblées sont-elles d'une nature durable? Est-ce qu'elles s'appuient sur les grandes idées qui sont au cœur même du module de formation et qui impactent l'apprentissage de façon à favoriser son transfert dans la pratique professionnelle?
4. Les questions essentielles sont-elles motivantes et suscitent-elles le débat? Provoquent-elles l'investigation en profondeur sur les grandes idées (au lieu de susciter des réponses «superficielles»)?
5. Les savoirs, savoir-faire et attitudes sont-ils cohérents avec les grandes idées, les domaines, les compétences et les composantes de compétences ciblées? Est-ce que les savoir-faire sont alignés sur les descripteurs relatifs aux composantes?

“ Les tâches de performance reflètent une situation de pratique professionnelle comme l'enseignement d'une classe ou l'enseignement dispensé à un certain nombre d'apprenants, ou même «l'enseignement» dispensé à des collègues dans un contexte de formation. ”

Chapitre 4

Tableau 1 Les démarreurs de questions basés sur les six facettes de la compréhension (Wiggins et McTighe, 2005)

Expliquer	<p>Qui ...? Quoi ? Quand...? Comment...? Pourquoi...?</p> <p>Quel est le concept / l'idée clé ...?</p> <p>Quels sont les exemples de ...?</p> <p>Quelles sont les caractéristiques / parties de ...?</p> <p>Pourquoi cela est-il ainsi...?</p> <p>Comment pourrions-nous présenter / confirmer / justifier ...?</p> <p>Comment ... est-il connecté à ...?</p> <p>Que pourrait-il arriver si ...?</p> <p>Quelles sont les conceptions erronées courantes sur ...?</p>
Interpréter	<p>Que signifie ...?</p> <p>Que révèle ... à propos de ...?</p> <p>Comment ... est-il comme ... (analogie / métaphore)?</p> <p>Comment ... se rapporte-t-il à moi / à nous?</p> <p>Et alors? En quoi est-ce important?</p>
Appliquer	<p>Comment et quand pouvons-nous utiliser ceci (le savoir/ le processus) ...?</p> <p>Comment ... peut-il être appliqué à plus grande échelle ?</p> <p>Comment pourrions-nous utiliser ... pour surmonter ... (Obstacles, contraintes, défis)?</p>
Adopter une perspective	<p>Quels sont les différents points de vue sur ...?</p> <p>Comment cela pourrait-il être du point de vue de ...?</p> <p>Comment...est-il similaire à / différent de ...?</p> <p>Quelles sont les autres réactions possibles à ...?</p> <p>Quelles sont les points forts et les points faibles de ...?</p> <p>Quelles sont les limites de ...?</p> <p>Quelle est la preuve pour ...?</p> <p>Les preuves sont-elles fiables? Suffisantes?</p>
Avoir de l'empathie	<p>Qu'en serait-il si vous étiez à la place de ...?</p> <p>Que ressentiriez-vous à propos de ...?</p> <p>Comment pourrions-nous parvenir à une compréhension de ...?</p> <p>Qu'est-ce ... essayait-il de nous faire sentir / voir?</p>
Avoir une connaissance de soi	<p>Comment puis-je savoir que ...?</p> <p>Quelles sont les limites de mes connaissances sur ...?</p> <p>Quels sont les points/les aspects que je ne connais pas dans...?</p> <p>Quelle est la meilleure méthode pour montrer ...?</p> <p>Comment mes opinions sur ... ont-elles été façonnées par ... (l'expérience, l'assomption/ hypothèse, habitudes, préjugés, style)?</p> <p>Quels sont mes points forts et mes points faibles dans ...?</p>

5. La deuxième étape - Évaluation: preuves concrètes

Cette deuxième étape développe les preuves nécessaires pour vérifier le degré d'acquisition, chez les participants, des objectifs, que ce soit pour le transfert, pour la construction de sens, pour les acquis et pour les attitudes que définit l'étape 1. Elle décrit ce que les objectifs identifiés dans l'étape 1 impliquent pour l'évaluation (voir Figure 4).

L'évaluation est la deuxième étape du Cadre de la Compréhension par la conception (UbD), qui précède et ordonne la mise en place du plan de formation/ apprentissage. La raison d'être de ce choix est de faciliter la traduction des finalités et objectifs de la première étape en outils et situations d'évaluation qu'il faudrait mettre en œuvre à l'étape 3 dans le cadre du plan de formation/ d'apprentissage. Les évaluations conçues pour fournir des preuves de l'apprentissage et du transfert sont classées en deux catégories:

(1) La tâche de performance qui appelle un réinvestissement des concepts et savoirs, théoriques et pratiques, des savoir-faire et des attitudes, nécessaires pour accomplir une tâche complexe

Et

(2) d'autres types de preuves tels que les tests et les questionnaires qui évaluent l'acquisition de savoirs et de savoir-faire ponctuels, divers et pris isolément.

5.1. La tâche de performance

5.1.1. L'introduction

Les tâches de performance sont des situations complexes qui reflètent les problèmes et les défis rencontrés dans le monde réel. Les tâches de performance varient dans leur portée entre les tâches à court terme qui peuvent être effectuées en quelques heures et les tâches plus longues qui peuvent nécessiter des semaines. D'une

manière ou d'une autre, les tâches de performance reflètent une situation de pratique professionnelle comme l'enseignement d'une classe ou l'enseignement dispensé à un certain nombre d'apprenants, ou même «l'enseignement» dispensé à des collègues dans un contexte de formation. Afin d'évaluer les capacités des participants à démontrer leur compréhension, ils sont invités à effectuer des tâches authentiques similaires à celles de leur contexte professionnel, où ils tirent parti de leurs acquis en termes de compréhensions, de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes.

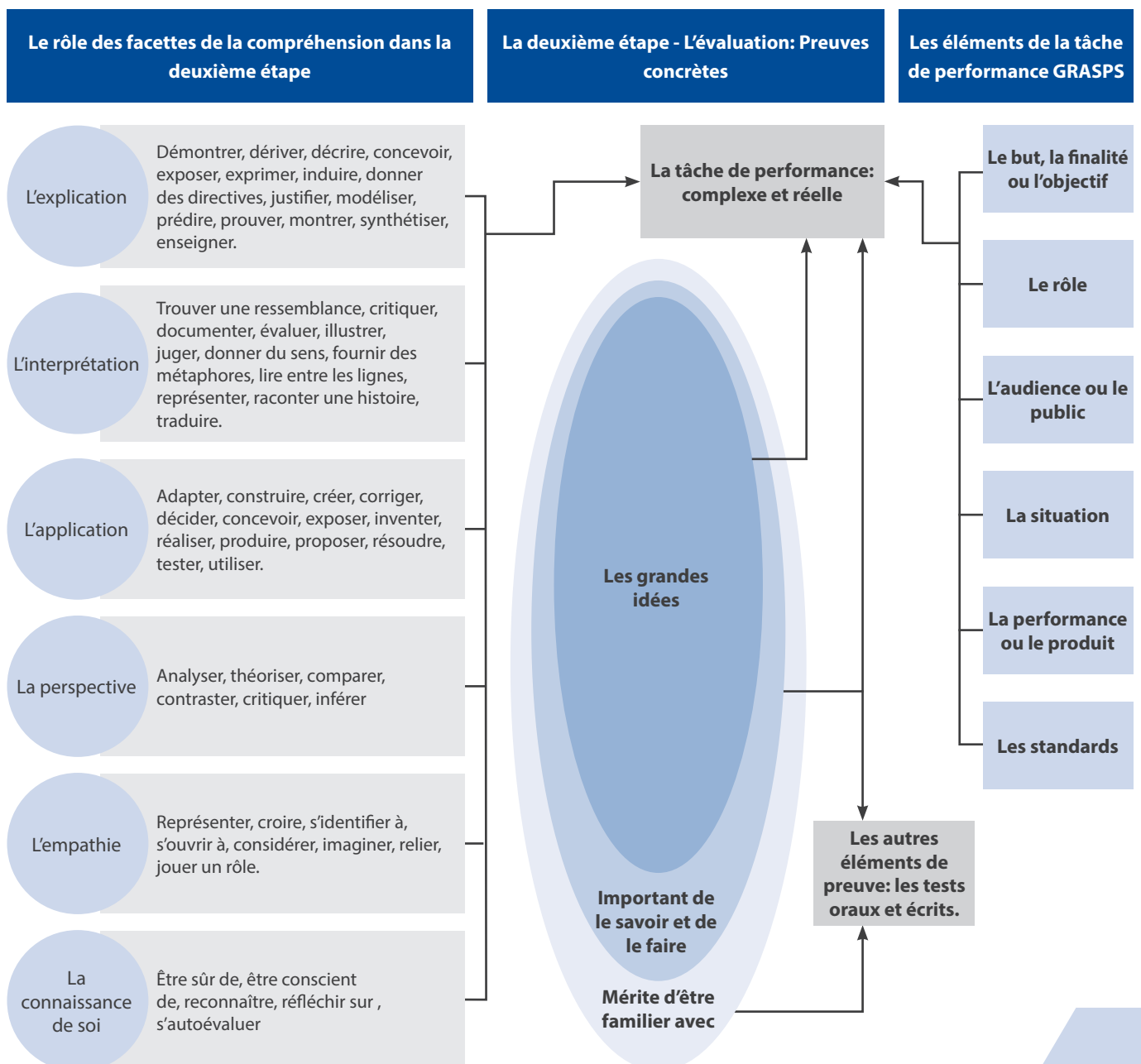
Un exemple de tâche de performance pourrait consister à demander au participant de dresser une liste de situations qui peuvent être exploitées pour développer les capacités d'écoute, de débat et de fluidité orale chez les apprenants. Il mettra ces situations sous forme de scènes théâtrales

qui peuvent être présentées mutuellement entre les participants. La maîtrise des capacités doit faire l'objet d'une attention particulière du formateur pour qu'elle ait sa place dans le plan de formation/apprentissage. Cette tâche de performance est évaluée par une rubrique/grille ou une liste de critères fournie aux participants pour guider la réalisation de la tâche.

Les tâches de performance peuvent être conçues en fonction des questions suivantes:

- Quelles performances et quels produits révéleront des preuves de la construction du sens et du transfert?
- Selon quels critères la performance sera-t-elle évaluée, à la lumière des résultats souhaités de l'étape (1)?

Figure 4 carte conceptuelle de l'étape 2: Évaluation: preuves concrètes



Chapitre 4

5.1.2. Les éléments de tâche de performance GRASPS

Les principaux éléments d'une tâche de performance sont résumés dans l'acronyme GRASPS comme suit:

Tableau 2 Les éléments de la tâche de performance

G: goal, le but, la finalité ou l'objectif	La finalité ou l'objectif de la tâche
R: role, le rôle	Le rôle que doit jouer le participant
A: audience, l'audience ou le public	Le public cible ou le destinataire
S: situation, la situation	La situation ou le contexte de la tâche
P: performance or product, performance ou produit	La performance ou produit attendus
S: standards, les standards ou critères ou normes	Les critères retenus pour évaluer la réalisation de la tâche.

Appliquons les éléments GRASPS à l'exemple des scènes théâtrales de la tâche de performance précédemment citée: le but de cette tâche est l'acquisition de capacités d'écoute, de débat et de fluidité orale. Le rôle du participant est d'être un scénariste. Les participants constituent le public. La situation concerne le statut des droits de l'apprenant à travers un débat entre ces participants. La performance est une scène théâtrale. Les critères sont détaillés dans la grille d'évaluation.

La tâche de performance est considérée comme l'instrument le plus utile pour évaluer la compréhension profonde. Une tâche de performance est construite en utilisant une ou plusieurs des facettes de la compréhension: l'explication, l'interprétation, l'application, la perspective, l'empathie et la connaissance de soi.

5.1.3. Les facettes de la compréhension dans la tâche de performance

En fonction des facettes de compréhension ciblées, la liste des verbes-consignes (procéduraux) par facette peut fournir des lignes directrices pour la conception de la tâche de performance qui aide le mieux les participants à démontrer leur compréhension dans chaque facette. L'interdépendance et les liens entre les facettes peuvent être l'occasion de concevoir des tâches de performance intégrant plusieurs facettes.

L'exemple du Tableau 3 montre l'utilisation des facettes de la compréhension dans une tâche de performance ciblant la compréhension du concept de différenciation en éducation.

Tableau 3 Les facettes de la compréhension dans la tâche de performance

<p>Facette 1: Explication</p> <p>Démontrer, dériver, décrire, concevoir, exposer, exprimer, induire, donner des directives, justifier, modéliser, prédire, prouver, montrer, synthétiser, enseigner.</p> <p>Développer une carte conceptuelle qui montre les différences, au niveau du développement psychologique, mental, social et émotionnel, entre les enfants jouissant des avantages de la protection et ceux qui ne le sont pas.</p>
<p>Facette 2: Interprétation</p> <p>Trouver une ressemblance, critiquer, documenter, évaluer, illustrer, juger, donner du sens, fournir des métaphores, lire entre les lignes, représenter, raconter une histoire, traduire.</p> <p>Préparer une vidéo dans le cadre d'un module de formation qui montre ce que cela signifie pour un enfant de se sentir en sécurité, d'être un objet de soin, d'attention et d'empathie. (Un enfant sujet à la violence ou au harcèlement à l'école, et les répercussions sur ses acquis scolaires)</p>
<p>Facette 3: Application</p> <p>Adapter, construire, créer, corriger, décider, concevoir, exposer, inventer, réaliser, produire, proposer, résoudre, tester, utiliser.</p> <p>Rédiger un rapport sur la façon d'introduire le concept de protection de l'enfant à travers des activités intégrées dans les disciplines scolaires ou constitutives d'un programme alternatif, et qui peuvent être utilisées dans la rénovation des curricula au Centre de recherches et de Développement Pédagogiques CRDP.</p>
<p>Facette 4: Perspective</p> <p>Analyser, théoriser, comparer, contraster, critiquer, inférer.</p> <p>Préparer une intervention dans le cadre d'un atelier sur le thème de la protection de l'enfance, et du droit à la scolarisation.</p> <p>Préparer une intervention dans le cadre d'un atelier, sur la violence verbale et non verbale utilisée dans les écoles sous couvert de slogans comme le droit à l'éducation, et la lutte contre le redoublement et le décrochage.</p> <p>Préparer une intervention dans le cadre d'un atelier sur la rectification du comportement des apprenants émotionnellement perturbés par l'usage de la force et de la violence.</p>
<p>Facette 5: Empathie</p> <p>Représenter, croire, s'identifier à, s'ouvrir à, considérer, imaginer, relier, jouer un rôle.</p> <p>Une scène de théâtre dans laquelle l'enseignant joue le rôle de l'apprenant qui manque de sécurité et qui est exposé à la violence/à l'intimidation. La scène devant être ensuite discutée au sein des groupes (d'enseignants).</p>
<p>Facette 6: Connaissance de soi</p> <p>Être sûr de, être conscient de, reconnaître, réfléchir sur, s'autoévaluer.</p> <p>Imaginer que l'enfant maltraité est son propre fils/fille, et répondre aux questions dans une liste de vérification convaincante. Vous pourrez ainsi voir le niveau de votre performance dans la protection et la sécurisation des enfants dans votre classe.</p>

5.2. Les autres éléments de preuves

Les autres preuves - qui ne sont pas des tâches de performance - réfèrent à des évaluations qui sont largement utilisées et qui consistent en des quiz et des tests d'acquis oraux ou écrits ciblant principalement des savoirs, des faits ou même le traitement de sujets allant au-delà d'une simple restitution de connaissances et nécessitant une réflexion critique. Et bien que cette modalité d'évaluation (prise comme preuve) soit souvent limitée à un contenu théorique, elle constitue cependant une base de connaissances indispensable pour construire des tâches de performance. Par ailleurs, en plus des tests consistant en la rédaction de textes ou de réponses ouvertes plus ou moins développées, les preuves peuvent inclure des tests constitués de questions à choix multiples, de questions vrai ou faux, des tests de correspondance, ou des textes à trous.

D'autres preuves sont fournies par l'auto-évaluation. L'auto-évaluation est une composante importante de l'apprentissage, car elle implique l'apprenant dans le processus d'évaluation, formative surtout. Le processus d'évaluation de la performance comprend souvent une partie consacrée à l'auto-évaluation, par l'apprenant, appelée à être comparée/confrontée à l'évaluation par le formateur, et ceci en référence à une échelle d'évaluation conçue sur des critères quantitatifs et qualitatifs précis. Cette confrontation montre les similitudes et les différences adoptées comme un moyen d'améliorer la performance, le formateur étant le facilitateur de cette comparaison vue comme une occasion constructiviste de l'apprentissage. Il est également possible de comparer les attentes du participant à ses résultats réels dans les tests et les quiz pour déterminer les zones qui appellent un travail de consolidation afin d'améliorer les résultats et de hausser le niveau de performance ciblé. Dans tous les cas, l'auto-évaluation est une incitation à réfléchir sur sa façon de penser et sur ses moyens de faire face et de résoudre les problèmes d'apprentissage.

Ces «autres preuves» comprennent également l'évaluation formative. L'évaluation formative est utilisée pour informer et orienter le processus d'enseignement, moyennant des arrêts planifiés au cours du processus d'enseignement, pour s'assurer de l'évolution de la compréhension chez les participants.

Ces «autres preuves» sont développées à la lumière des questions suivantes:

- Quels éléments de preuve, susceptibles de démontrer que les objectifs de l'étape 1 ont été atteints seront recueillis?
- Quelles autres preuves seront recueillies sur tous les résultats souhaités de l'étape (1)?
- Les évaluations sont-elles alignées sur tous les éléments de l'étape (1)?

5.3. La checklist pour le contrôle de la qualité de la deuxième étape

La liste ci-dessous compile les questions qui constituent une liste de contrôle de la qualité pour l'étape (2), afin d'informer/orienter les concepteurs pédagogiques.

1. Dans quelle mesure les méthodes d'évaluation fournissent-elles des mesures justes, significatives, fiables et suffisantes pour les produits attendus?
2. Les participants sont-ils invités à montrer leur compréhension à travers de vraies tâches de performance?
3. Les outils de mesure utilisés pour évaluer les produits et les performances des participants reposent-ils sur des critères appropriés?
4. Des formes d'évaluation diverses et appropriées sont-elles utilisées pour fournir des preuves supplémentaires de l'apprentissage?
5. Les évaluations sont-elles utilisées comme feedback pour les participants et les formateurs, comme elles le sont à des fins d'évaluation?
6. Les participants sont-ils encouragés à s'autoévaluer?
7. Les produits réels sont-ils mesurables et évaluables?

6. La troisième étape - Plan de formation/apprentissage

Le plan d'apprentissage décrit les expériences de formation, d'enseignement et d'apprentissage les plus appropriées. La logique de la conception à rebours exige que le plan d'apprentissage s'harmonise avec les objectifs (étape 1) et les évaluations correspondantes (étape 2). Dans le plan d'apprentissage, un effort délibéré est fait pour vérifier que les activités de formation/apprentissage proposées respectent les objectifs et les principes de formation et d'apprentissage.

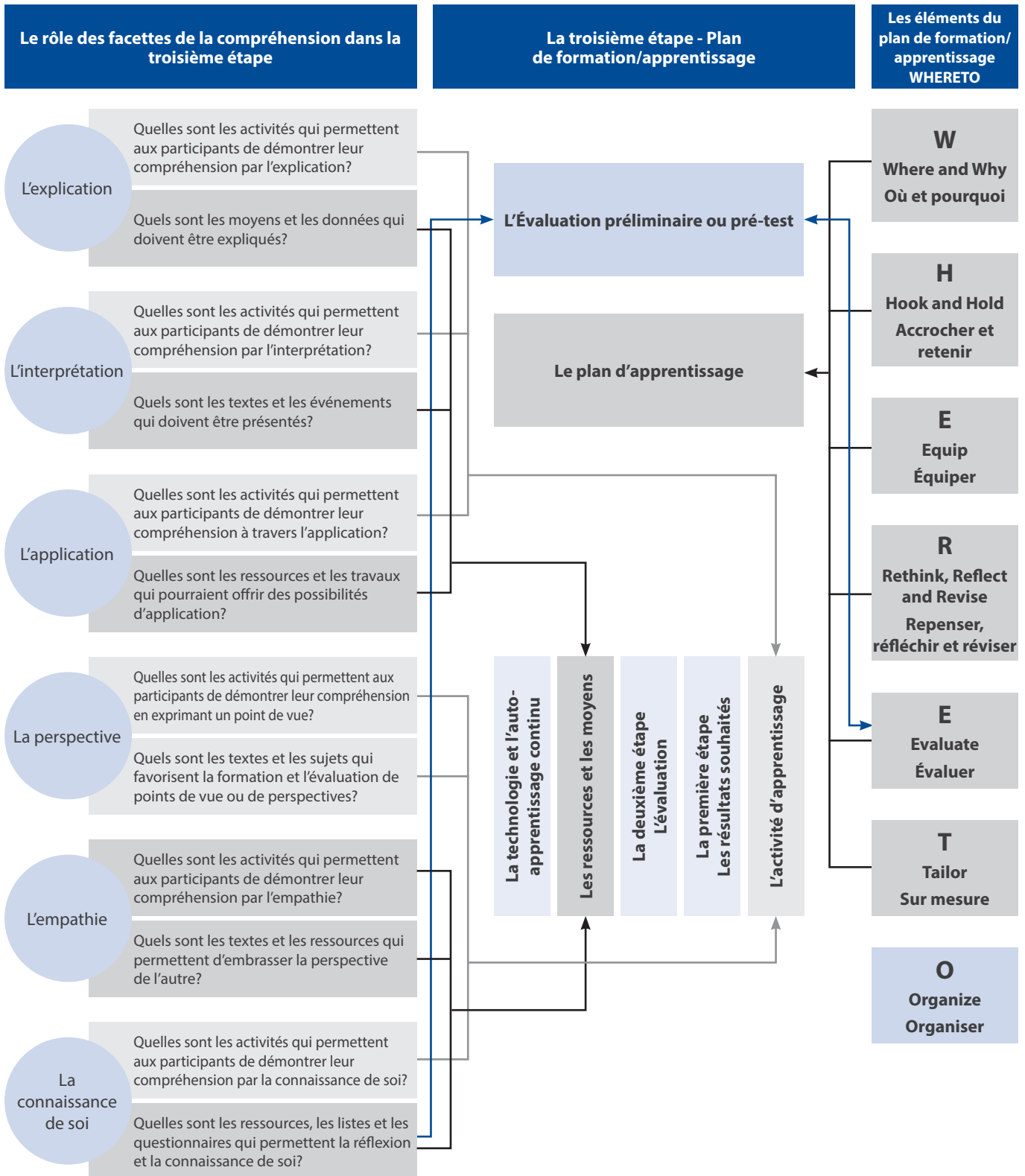
6.1. L'introduction

Les activités d'apprentissage comprennent les expériences d'apprentissage planifiées et les activités pédagogiques qui permettront aux participants de réaliser les résultats souhaités indiqués dans l'étape (1). Le plan d'apprentissage devrait être flexible et adapté pour répondre aux intérêts, intelligences et styles d'apprentissage divers des participants adultes, de façon à respecter les spécificités individuelles, les besoins et les situations. Il doit en outre avoir une dimension socio-affective et être organisé selon une progression logique et cohérente de façon à optimiser l'engagement et l'efficacité. D'un autre côté, le plan d'apprentissage devrait être assez souple pour permettre au formateur qui le mettra en œuvre d'y introduire le fruit de son expérience et de sa créativité.

Wiggins et Mc Tighe définissent le plan de formation engageant et motivant comme étant un plan «qui éveille la réflexion méthodologique et critique, qui sollicite l'attention et mobilise les facultés mentales de haut niveau, qui est présenté d'une façon attrayante et qui

Chapitre 4

Figure 5 Carte conceptuelle de l'étape 3: Plan de formation/apprentissage



est en lien avec le vécu des apprenants». En outre, selon Wiggins et McTighe, un plan efficace est celui qui rend les participants capables de développer leurs savoir-faire et leur compréhension, ainsi que leurs facultés mentales et leur réflexion en vue de réaliser des performances de qualité, signes qu'ils ont atteint les finalités définies.

L'apprentissage est interactif lorsque le travail se concentre sur des objectifs clairs que le participant reconnaît comme des objectifs importants et l'efficacité de l'apprentissage est obtenue grâce à des activités qui relient les expériences des participants à leur pratique professionnelle et qui leur offrent des opportunités d'autoévaluation et

d'autorégulation fondées sur le feed-back fourni.

Sur la base d'observations empiriques et de témoignages collectés portant sur les éléments d'un bon plan, les deux auteurs proposent la liste suivante:

- Des objectifs de performance clairs, basés sur un défi réel et explicite, en lien avec le vécu des participants.
- Une approche à dominante pratique, plus centrée sur l'apprenant et minimisant la part du discours magistral de l'enseignant.
- L'accent mis sur des idées, des questions, des causes et des problèmes intéressants et importants.
- Une application réelle et explicite, ayant du sens pour les apprenants.
- Un système de rétroaction (feed-back) puissant, avec des possibilités d'apprentissage par l'essai et l'erreur.
- Une approche personnalisée, avec plus d'une façon de réaliser les tâches principales, et la possibilité d'adapter le processus au besoin.
- Des modélisations claires.
- Un temps consacré à la réflexion ciblée
- Une variété dans les méthodes, les tâches et la répartition en groupes.
- Un environnement sécurisé permettant la prise de risques par les participants.
- Un enseignant concevant son rôle comme étant celui d'un facilitateur ou d'un formateur.

6.2. Les éléments du plan de formation/apprentissage WHERE TO

Les principales caractéristiques du plan sont représentées par l'acronyme WHERE TO qui définit les critères de qualité permettant aux participants de savoir où ils se dirigent à travers ce module, les invitant à approfondir les grandes idées et les problèmes, leur donnant l'occasion de repenser et de réviser leur compréhension et leur permettant d'évaluer leur travail et ses implications.

W – (*Where and Why*) : Où et pourquoi: Le formateur s'assure que les participants comprennent où va le module de formation, pourquoi et de quelle manière sera évaluée leur progression.

H – (*Hook and Hold*) : Accrocher et retenir: Le formateur suscite et retient l'intérêt et l'enthousiasme des participants au moyen d'expériences stimulantes au début de chaque unité d'enseignement.

E – (*Equip*) : Équiper: Le formateur fournit des tests, des ressources, des outils, des connaissances et des procédures pour rendre les participants capables de réaliser les objectifs et les performances attendues.

R – (*Rethink, Reflect and Revise*) : Repenser, réfléchir et réviser: Le formateur amène les participants à réfléchir de nouveau sur les grandes idées, sur ce qu'ils ont accompli, et à réviser leur travail.

E – (*Evaluate*) : Évaluer: Le formateur fournit aux participants des occasions d'exprimer leur compréhension et de s'engager dans une démarche d'auto-évaluation à travers l'évaluation formative.

T – (*Tailor*) : Sur mesure: Le formateur adapte et différencie l'enseignement pour répondre aux dispositions, aux intérêts, aux styles d'apprentissage, aux besoins individuels et aux intelligences multiples des participants.

O – (*Organize*) : Organiser: Le formateur organise des expériences d'apprentissage afin que les participants passent des activités dirigées par l'enseignant à des applications autonomes qui consolident une compréhension profonde et durable.

Les éléments du plan de formation/d'apprentissage sont élaborés en fonction des questions suivantes:

- Les trois types d'objectifs (transfert, construction de sens et acquisition) sont-ils traités dans le plan d'apprentissage?
- Les étapes du plan d'apprentissage reflètent-elles les principes d'apprentissage et les meilleures pratiques?
- Y a-t-il une cohérence, un alignement étroit avec les étapes 1 et 2?
- Quelles activités, expériences et leçons mèneront à la réalisation des résultats souhaités et au succès dans les évaluations?
- Le plan est-il susceptible d'être attrayant et efficace pour tous les participants?
- Comment le module sera-t-il organisé et différencié pour optimiser la capacité de tous les participants à réaliser?

6.3. L'Évaluation préliminaire ou pré-test

Avant la mise en œuvre du plan de formation/apprentissage, les critères de qualité ordonnent la collecte de données sur les antécédents des participants, les raisons de leur inscription à la formation, leurs connaissances sur le thème de la formation et leur attitude, leurs attentes vis-à-vis de ses contenus...etc. Cette évaluation permet au formateur d'effectuer les adaptations et les modifications nécessaires au plan établi pour répondre aux besoins et aux attentes de ce groupe particulier de participants. En outre, l'évaluation préalable des connaissances cherche à percevoir les dispositions des enseignants(es) concernant des thèmes transversaux de l'éducation, tels que la protection de l'enfance, les questions de genre, l'inclusion, les droits de l'enfant, etc. systématiquement dans chaque module de formation. Cela favorise la surveillance des changements d'attitudes longitudinalement.

L'évaluation préalable peut être effectuée au moyen d'un entretien documenté avec les participants ou moyennant un questionnaire qu'ils renseigneront et dont on discutera par la suite. Elle peut être élaborée sur la foi des questions suivantes:

Chapitre 4

- Quelles connaissances préalables le formateur a-t-il besoin de savoir sur les participants?
- Quels prétests seront utilisés pour vérifier les connaissances, les capacités, les attitudes et les éventuelles mauvaises compréhensions chez les participants? (Enquêtes, questionnaires, discussions, etc ...)
- Quelles activités, expériences et leçons mèneront à la réalisation des résultats souhaités et au succès dans les évaluations?

6.4. Les étapes de mise en œuvre du plan de formation/d'apprentissage

Les étapes ci-dessous constituent un cadre de référence pour la mise en œuvre d'un plan de formation/apprentissage efficace et engageant.

- Présenter le sujet du module de formation d'une manière engageante qui suscite l'intérêt des participants (histoire, situation problématique, dilemme)
- Passer en revue la première étape verbalement ou par le biais de la performance : cibler la grande idée, passer en revue les questions essentielles et susciter des questions supplémentaires des participants, passer en revue les objectifs et signaler l'importance de les atteindre.
- Définir les concepts de base et les terminologies.
- Expandre de grandes idées en discutant des questions essentielles.
- Passer en revue l'étape 2 verbalement ou par la performance: expliquer le concept des preuves demandées pour l'évaluation, en se concentrant sur la tâche de performance, ses objectifs, son importance et les connaissances et savoir-faire requis pour son exécution, en soulignant le rôle des autres preuves dans le processus d'évaluation.
- Lancer le travail sur la tâche de performance.
 - Rendre les participants capables d'acquérir les concepts, les connaissances et les savoir-faire requis pour accomplir la tâche de performance.
 - Diviser les participants en petits groupes où l'on discute (1) des éléments GRASPS de la tâche de performance, (2) des moyens de son exécution, (3) de la répartition des tâches au sein du groupe en fonctions des compétences individuelles de chaque participant (compétences linguistiques, artistiques, conception, etc.)
 - Partager la grille d'évaluation des tâches de performance pour guider le travail des participants.
- Distribuer des références/lectures utiles aux groupes de participants pour examen et discussion.
- Favoriser une rétroaction continue au cours du module de formation grâce à une évaluation formative, et en offrant aux participants des occasions

de présenter leurs travaux, leurs idées et leurs points de vue.

- Appréhender le plan avec une flexibilité qui permet au formateur et aux participants d'adapter et de modifier au besoin suite à l'évaluation préliminaire et à l'évaluation formative continue.

6.5. Investir les facettes de la compréhension dans le plan de formation/d'apprentissage

Bien que les six facettes de la compréhension aient été conçues à l'origine comme des indicateurs de compréhension à utiliser dans l'évaluation (étape 2), elles se sont avérées être un concept utile pour la conception de l'apprentissage. Une approche directe consiste à dresser la liste des six facettes et à faire un remue-méninges sur les activités et les ressources possibles (en tenant compte, bien sûr, des résultats souhaités de la première étape et des preuves d'évaluation nécessaires de la deuxième étape).

Vous trouverez ci-dessous une liste des questions d'orientation qui peuvent servir pour éclairer la sélection d'activités et de ressources adaptées à chacune des facettes de compréhension ciblées.

L'explication:

- Quelles sont les activités qui permettent aux participants de démontrer leur compréhension par l'explication?
- Quels sont les moyens et les données qui doivent être expliqués?

L'interprétation:

- Quelles sont les activités qui permettent aux participants de démontrer leur compréhension par l'interprétation?
- Quels sont les textes et les événements qui doivent être présentés?

L'application:

- Quelles sont les activités qui permettent aux participants de démontrer leur compréhension à travers l'application?
- Quelles sont les ressources et les travaux qui pourraient offrir des possibilités d'application?

La perspective:

- Quelles sont les activités qui permettent aux participants de démontrer leur compréhension en exprimant un point de vue?
- Quels sont les textes et les sujets qui favorisent la formation et l'évaluation de points de vue ou de perspectives?

L'empathie:

- Quelles sont les activités qui permettent aux participants de démontrer leur compréhension par l'empathie?

- Quels sont les textes et les ressources qui permettent d'embrasser la perspective de l'autre?

La connaissance de soi:

- Quels sont les activités qui permettent aux participants de démontrer leur compréhension par la connaissance de soi?
- Quelles sont les ressources, les listes et les questionnaires qui permettent la réflexion et la connaissance de soi?

6.6. La checklist pour le contrôle de la qualité de la troisième étape

La liste ci-dessous compile les questions qui constituent une liste de contrôle de qualité pour l'étape 3 afin d'informer/orienter les concepteurs pédagogiques.

1. Dans quelle mesure le plan d'apprentissage est-il efficace et attrayant?
2. Les participants sauront-ils où ils vont (les finalités de l'apprentissage), les raisons de son importance (raisons d'apprendre ce contenu) et ce qui est exigé d'eux (objectif du module, exigences de la performance et critères d'évaluation)?
3. Les participants seront-ils impliqués dans l'exploration de grandes idées (par exemple, par l'investigation, la recherche, la résolution de problèmes et l'expérimentation)?
4. Les participants auront-ils des opportunités suffisantes pour investiguer sur les grandes idées, s'y confronter et recevoir un enseignement qui les prépare aux performances souhaitées?
5. Les participants auront-ils suffisamment l'occasion de repenser, de réviser, de s'entraîner et d'affiner leur

travail en fonction des commentaires reçus en feedback dans les délais adéquats?

6. Les participants auront-ils l'occasion d'évaluer leur travail, de réfléchir sur leur apprentissage et de se fixer des objectifs?
7. Le plan d'apprentissage est-il adapté et flexible pour répondre aux intérêts et aux styles d'apprentissage de tous les participants?
8. Le plan d'apprentissage est-il organisé et séquencé de façon à optimiser l'engagement et l'efficacité?
9. Existe-t-il une compatibilité et une cohérence étroites avec les étapes 1 et 2?

6.7. La checklist pour le contrôle de la qualité de la conception globale (3 étapes)

La liste ci-dessous compile les questions qui constituent une liste de contrôle de qualité pour les trois étapes afin d'informer/orienter les concepteurs pédagogiques.

1. Le plan traite-t-il les trois principaux objectifs identifiés à l'étape 1 (c.-à-d. Transfert dans la pratique professionnelle, construction du sens et acquisition des savoirs, savoir-faire et attitudes)?
2. Le plan vérifie-t-il les critères de fiabilité et de validité? En d'autres termes, réalise-t-il ce pour quoi il a été conçu ?
3. Le plan est-il suffisamment flexible pour s'adapter à des participants ayant des besoins différents?
4. Les facettes de la compréhension sont-elles utilisées de façon adéquate dans chacune des étapes?

Références

- Bransford, J.D, Brown A.L., Cocking, R.R, editors. (2000). *How people learn*, National research Council: Washington, D.C.
- Erickson, H. L., & Lanning, L. A. (2014). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction: How to bring content and process together*. Thousand Oaks, California: Corwin
- McTighe, J. and Seif.E. "Teaching for Meaning and Understanding: Summary of Underlying Theory and Research". *Pennsylvania Educational Leadership*, vol.24, No.1, pp.6-14.
- McTighe, J., Emberger, M., Carber, S. (2008) UbD and PYP: *Complementary Planning Formats International School Journal*, 28 (1), 25-32.
- Wiggins, G. and McTighe, J., (2011). *The Understanding by Design Guide to Create High Quality Units*, ASCD, Alexandria, Virginia.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2006) *Understanding by Design*, expanded 2nd edition, Pearson: New Jersey
- Wiggins, G., McTighe, J., (1999). *The Understanding by Design Handbook*, ASCD, Alexandria, Virginia.

جرات ويغنر وجاي ماكتاي، (٢٠٠٥) الفهم عن طريق التخطيط، الكتاب الاول، الطبعة الثانية، والكتاب الثاني، وكتاب التطبيقات ترجمة دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الظهران

Chapitre 4

L'annexe A

Caractéristiques des plans dont résulte un apprentissage meilleur:

Les attentes:

- Fournir des objectifs d'apprentissage et des attentes claires en termes de performances.
- Formuler les objectifs d'apprentissage en termes de performances réelles et ayant du sens.
- Construire le travail sur des questions réelles et des défis ayant du sens.
- Montrer des modèles et des exemples des performances attendues.

L'enseignement:

- Le formateur est un facilitateur/coach qui soutient et guide le formé.
- Le plan comprend un enseignement ciblé et des références pertinentes pour préparer les apprenants aux performances attendues.
- Le manuel est une ressource parmi d'autres (c'est-à-dire que le texte est une ressource, pas un syllabus).
- Le formateur révèle les idées et les processus importants à travers l'investigation des questions essentielles qu'il initie et les applications réelles des savoirs et savoir-faire.

Les activités d'apprentissage:

- Les différences individuelles (par exemple, les styles d'apprentissage, les niveaux de compétence, les centres d'intérêt) sont prises en charge par une variété d'activités et de méthodes.
- Il y a une variété dans les méthodes de travail et les apprenants ont le choix (par exemple, des occasions pour le travail de groupe ou individuel).
- L'apprentissage est actif et aide les apprenants à construire du sens.
- Ancrer les apprentissages se fait selon le modèle: fournir un exemple, essayer, fournir un feed-back, améliorer.

L'évaluation:

- Aucune ambiguïté quant aux objectifs de performance ou aux standards/ critères d'évaluation.
- L'évaluation diagnostique vérifie les connaissances antérieures, le niveau de compétence et les conceptions erronées.
- Les participants montrent leur compréhension à travers des applications réelles (c.-à-d., à travers une utilisation authentique des connaissances et des savoir-faire, des produits tangibles, un public cible auquel la tâche est dédiée).
- Les méthodes d'évaluation sont adaptées aux objectifs d'apprentissage.

- Une rétroaction/feed-back continue et opportune est fournie.
- Les apprenants ont le droit à l'essai, l'erreur, la réflexion et la révision.
- L'auto-évaluation est prévue.

La progression et la cohérence: Les plans d'apprentissage et de formation

- commencent par une amorce attrayante (une histoire, un mystère, une question...) qui place l'apprenant ou le formé face à un défi, un problème ou une cause qui le sollicitent.
- opèrent des allers-retours du tout à la partie, en augmentant progressivement le degré de difficulté ou de complexité.
- consolident l'apprentissage moyennant un échafaudage progressif.
- prévoient une révision périodique par le formateur qui incite les formés à réviser à leur tour ce qui a été fait en vue de ce qui va suivre.
- prévoient une révision pour s'assurer de l'adéquation aux objectifs.

L'annexe B

Produits et performances dans les tâches de performance:

Quels produits et quelles performances des participants serviront de preuves de compréhension? Les listes ci-dessous en donnent des exemples possibles. Rappelons que les produits et les performances des participants doivent être rédigés conformément à un objectif précis et un public cible bien défini.

Tableau 4 Produits et performances dans les tâches de performance

Écrit	Oral	Visuel
Publicité	Audiotape	Publicité
Biographie	Document audio	Bannière
Fiche de lecture d'un livre	Débat	Dessin animé
Brochure	Discussion	Collage
Mots croisés	Dramatisation	Collection
Editorial	Interview	Infographie
Essai	Journal d'informations	Article
Rapport d'expérience	Jeu	Affichage de données
Jeu	Lecture de poème	Conception
Journal	Présentation	Diagramme
Rapport de laboratoire	Rap	Diorama
Lettre	Rapport	Affiche
Article de revue	Sketch	Dessin
Note	Chanson	Pellicule
Article de journal	Faire une leçon	Graphique
Poème		Carte
Prise de position		Modèle
Projet		Peinture
Questionnaire		Photographie
Rapport de recherche		Affiche
Scenario		Sculpture
Histoire		Diaporama
Test		Storyboard
		Document vidéo

Chapitre 4

L'annexe C

Le glossaire:

Compétence: Une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème ou une tâche complexe qui appartient à une famille de situations (ou de tâches complexes).

Dun auteur à l'autre, le concept de compétence en éducation, et donc l'approche par compétences, prend des sens différents, tantôt complémentaires, tantôt antinomiques.

- Pour certains, l'approche par les compétences consiste à regrouper quelques objectifs spécifiques en compétences disciplinaires, qui gardent encore l'aspect et la forme d'objectifs spécifiques, et qui sont évalués comme des objectifs spécifiques. C'est la vision des compétences comme «skills» (vision anglo-saxonne de la compétence).
- Pour d'autres, l'approche par compétences interpelle sur les démarches communes qui traversent les différentes disciplines ; cette approche est fondée sur le concept de compétence transversale (Rey ; Tilman ; Ministère québécois de l'éducation).

- Pour d'autres, l'approche par compétences est synonyme de développement de «savoir-faire génériques» (generic skills), nommées «compétences clés» (key competencies), permettant à l'individu de disposer du bagage intellectuel nécessaire, dans une optique de mobilité et d'environnement changeant (Bannett, Dunne & Carre, Mayer, Union européenne – Eurydice).
- D'autres mettent l'accent sur des compétences de vie » (life skills) orientées vers le développement d'attitudes citoyennes, de respect de l'environnement, et de préservation de sa santé et de la santé d'autrui (Braslavsky, UNESCO).
- Pour d'autres encore, l'approche par compétences consiste à rendre les apprentissages plus finalisés, orientés vers un savoir-agir en situation, en termes d'insertion dans la société, d'activité professionnelle ou d'efficacité des apprentissages futurs (D'Hainaut; Le Boterf; De Ketele; Roegiers; Perrenoud).
- Pour d'autres enfin, l'approche par compétences est associée à l'interdisciplinarité, et consiste à briser une structure disciplinaire des programmes scolaires, vue comme réductrice de la complexité de la vie (Lenoir & Sauvé; Maingnain, Dufour & Fourez).

Ces différentes conceptions diffèrent selon l'accent que mettent les auteures sur la nature de la compétence d'une part (ce qu'elle est), et sur sa fonction d'autre part (à quoi elle sert). Elles peuvent être rangées dans un tableau à double entrée, combinant à la fois la nature de la compétence (« Cést... »), et sa fonction (« pour... »).

C'est	Pour			
	Constituer un bagage nécessaire pour la vie	Réaliser des tâches complexes correspondant à un profil	Avoir une meilleure prise sur les apprentissages à venir	Agir en citoyen
Un savoir-faire	Compétence minimale	Skill, Skill + (knight)	Compétence disciplinaire	
Une capacité générale	Compétence clé		Compétence transversale	Compétence de vie
La mobilisation d'un ensemble articulé de ressources		Compétence terminale compétence professionnelle Macro-compétence, Objectif-terminal d'intégration	Compétence de base	

Compréhension: Une réflexion sur les idées, les personnes, les situations et les processus, qui se manifestent dans diverses performances appropriées. Comprendre, c'est donner du sens à ce que l'on sait, être capable de savoir pourquoi les choses sont ce qu'elles sont et avoir la capacité d'utiliser cette compréhension dans différentes situations et contextes.

Compréhensions durables: Les inférences spécifiques, basées sur de grandes idées, qui ont une valeur durable au-delà de la salle de classe. Dans le cadre de la Compréhension par la conception (UbD), les concepteurs sont en-

couragés à les formuler sous forme de phrases complètes décrivant ce que les apprenants devraient comprendre spécifiquement sur le sujet. La proposition «Les apprenants comprendront que . . . » en début d'énoncé fournit un outil pratique pour identifier les compréhensions.

En pensant aux compréhensions durables d'une unité ou d'un cours, les enseignants sont encouragés à demander: «Que voulons-nous que les apprenants comprennent et puissent utiliser dans plusieurs années, après avoir oublié les détails?»

Les compréhensions durables sont essentielles à une discipline et sont transférables à de nouvelles situations. Par exemple, en apprenant la primauté du droit, les apprenants en viennent à comprendre que «les lois écrites précisent les limites du pouvoir d'un gouvernement et articulent les droits des individus, tels que le droit de la défense».

Conception: Planifier la forme et la structure de quelque chose ou le motif principal d'une œuvre d'art. Dans l'enseignement, les enseignants sont des concepteurs dans les deux sens. Ils visent à développer des leçons, des unités et des parcours d'études ciblés, cohérents, efficaces et attrayants, et des évaluations d'accompagnement pour atteindre les résultats attendus identifiés.

Dire que quelque chose arrive par la conception, c'est dire que cela se produit par une planification réfléchie plutôt que par accident ou par improvisation. Au cœur du Cadre de la Compréhension par la conception (UbD), il y a l'idée que ce qui se passe avant que l'enseignant entre en classe est aussi sinon plus important que l'enseignement qui se passe à l'intérieur de la salle de classe.

Connaissance de soi: Une des six facettes de la compréhension. La connaissance de soi réfère à l'évaluation de sa propre personne et la conscience des préjugés et des biais possible dans sa compréhension, en raison de ses styles privilégiés dans l'investigation, de ses propres manières de penser et de ses croyances non examinées. L'exactitude de l'auto-évaluation dans ce cas signifie que l'apprenant perçoit et comprend ce qu'il ne comprend pas avec clarté et précision. (Socrate a appelé cette capacité «sagesse».)

La connaissance de soi implique également qu'on est conscient à quel point ses préjugés et ses partis-pris influencent sa pensée, ses perceptions et ses croyances sur la façon dont on doit comprendre le sujet d'étude. On ne reçoit pas la compréhension comme on reçoit les images à travers les yeux: en d'autres termes, les façons de penser et de catégoriser sont projetées sur les situations de manière à façonner inévitablement la compréhension.

Connaissances et savoir-faire prérequis: Ce sont les connaissances et savoir-faire dont l'investissement est requis pour réussir une tâche de performance finale ou atteindre la compréhension ciblée. Par exemple, la connaissance des directives de la pyramide alimentaire de l'USDA serait considérée comme une condition préalable ou un prérequis à la planification d'un programme alimentaire hebdomadaire sain et équilibré.

Echelle de notation (Scoring Scale): une échelle continue et progressive (ligne numérique) utilisée pour évaluer la performance. L'échelle identifie le nombre de scores différents qui seront utilisés. Les évaluations de performance utilisent généralement une échelle beaucoup plus petite pour la notation que les tests standardisés. Plutôt qu'une échelle de 100 ou plus, la plupart des évaluations basées sur la performance utilisent une échelle de 4 ou 6 points.

Éléments WHERETO: Un acronyme formé des initiales en

anglais de: «where and why, hook and hold, explore and equip, rethink and revise, exhibit and evaluate, tailor, organize».

L'équivalent en français serait: «où et pourquoi, accrocher et retenir, investiguer et équiper; repenser et réviser; exposer et évaluer; adapter aux besoins, intérêts et styles des apprenants; organiser pour un engagement et une efficacité maximales».

Considéré plus en détail, WHERETO comprend les éléments suivants:

- Où va le « travail »? Pourquoi se dirige-t-il dans ce sens-là? Quelles sont les exigences de la performance finale de l'apprenant? Quelles évaluations de cette performance? Comment va-t-on vérifier le degré de conformité de la performance de l'apprenant au résultat souhaité? Quels sont les critères selon lesquels le travail des apprenants sera jugé, l'accent étant mis sur la compréhension?
- Accrocher l'apprenant grâce à des amorces attrayantes et provocatrices de l'engagement: des expériences, des bizarreries ou énigmes, des problèmes et des défis stimulants et centrés sur des questions essentielles ou des idées fondamentales en lien avec la performance finale.
- Explorer et équiper: Engager les apprenants dans des expériences d'apprentissage qui leur permettent d'explorer les grandes idées et les questions essentielles; qui les poussent à investiguer dans des pistes ou des intuitions, à rechercher et tester des idées, à essayer des méthodes et des moyens. Équiper les apprenants pour les performances finales grâce à une instruction guidée et un coaching sur les savoir-faire et les connaissances nécessaires. Demandez-leur d'expérimenter les idées pour les valider.
- Repenser et réviser: Creuser plus profondément les idées en question (à travers les facettes de la compréhension). Réviser, répéter et affiner, au besoin. Guider les apprenants dans l'autoévaluation et l'autorégulation, à la lumière des retours d'information, des résultats et des discussions.
- Évaluer la compréhension: Révéler ce qui a été compris à travers les performances finales et les résultats. Impliquez les apprenants dans une auto-évaluation finale pour identifier les questions encore en attente, définir des objectifs futurs et pointer vers de nouvelles unités et leçons.
- Adapter (personnaliser) le travail pour assurer optimiser l'intérêt et la réussite. Différencier les méthodes utilisées et fournir suffisamment d'options et de variété (sans compromettre les objectifs) pour rendre plus d'implication et d'efficacité.
- Organiser et séquencer de façon à assurer la cohérence et la progression tout en valorisant l'implication et l'efficacité optimales, compte tenu des résultats souhaités.

Chapitre 4

Empathie: L'une des six facettes de la compréhension. L'empathie est la capacité à se mettre dans la peau d'un autre», à échapper à ses propres réactions émotionnelles pour comprendre cet autre. Ce concept est au cœur de l'utilisation la plus courante du terme compréhension. Lorsque nous «essayons de comprendre» une autre personne, un groupe ou une culture, nous nous efforçons d'avoir de l'empathie. Ce n'est donc pas simplement une réponse affective; une forme de sympathie ou de pitié. C'est une capacité acquise à comprendre le monde (ou le texte) du point de vue de quelqu'un d'autre. C'est une discipline qui consiste à utiliser son imagination pour voir et sentir comme voient et ressentent les autres, et pour imaginer que quelque chose de différent pourrait être possible, voire souhaitable.

Explication: L'une des six facettes de la compréhension. La compréhension implique plus que la simple connaissance de l'information. Une personne ayant compris est capable d'expliquer pourquoi il en est ainsi et pas seulement d'exposer les faits. Une telle compréhension apparaît comme une théorie justifiée et bien structurée, une description qui montre une compréhension ou donne un sens aux données, aux phénomènes, ou aux sentiments. La compréhension est révélée par des performances et des résultats qui expliquent clairement et complètement comment les choses fonctionnent, ce qu'elles impliquent, quels liens elles entretiennent et pourquoi elles ont eu lieu.

Les compréhensions dans ce sens vont donc au-delà de la simple restitution de réponses «correctes» à la fourniture d'opinions fondées (pour justifier comment l'apprenant est arrivé là et pourquoi il a raison). Les verbes comme justifier, généraliser, soutenir, vérifier, prouver et évaluer une preuve sont des verbes qui conviennent à ce qui est demandé ici. Indépendamment du contenu ou de l'âge de l'apprenant ou de la complexité, la compréhension en ce sens se révèle dans la capacité «d'exposer son travail», d'expliquer pourquoi sa réponse est correcte, d'argumenter, de justifier un point de vue dont on est convaincu et de défendre cette position.

Grande idée: Dans le Cadre de la Compréhension par dessein, ce sont les concepts de base, les principes, les théories et les processus qui devraient servir d'axe pour les curricula, l'enseignement et l'évaluation. Ce sont les grandes idées importantes et durables que l'apprenant garde au-delà de l'école, qui sont transférables au-delà de l'une unité particulière d'enseignement (par exemple, l'énergie, les révolutions, la guerre et la paix, la relativité).

Les grandes idées constituent le matériau de construction des compréhensions durables. De telles idées vont au-delà des faits ou savoir-faire ponctuels de détail pour embrasser des concepts, des principes ou des processus plus larges qu'elles peuvent fédérer. Elles sont applicables à de nouvelles situations dans ou au-delà du sujet étudié.

Interprétation: Une des six facettes de la compréhension. Interpréter, c'est trouver un sens, une signification, ou une

valeur dans l'expérience humaine, les données et les textes. C'est raconter une bonne histoire, fournir une métaphore puissante, ou aiguïser des idées à travers un éditorial.

L'interprétation comporte donc plus de subjectivité inhérente et de tentatives de trouver des explications provisoires que de théorisation ou d'analyse, à l'œuvre dans l'explication (prise elle aussi comme facette de la compréhension). Même si l'on connaît les faits pertinents et les principes théoriques, il est nécessaire de se demander: Qu'est-ce que tout cela signifie? Quelle est son importance? (En fait, une définition dans le dictionnaire pour le verbe comprendre est «connaître la signification de».) Un jury essayant de comprendre la maltraitance des enfants cherche la signification et l'intention, et non des généralisations et des assertions de la science théorique. Le théoricien construit des connaissances objectives sur le phénomène appelé «abus ou maltraitance», mais le romancier peut s'avérer être plus perspicace à travers l'enquête sur la vie psychique d'une personne en particulier. Cette construction narrative est, en effet, le vrai sens du constructivisme. Lorsque les enseignants disent que les apprenants doivent «construire/ faire leur propre sens», ils veulent dire par là que les apprenants doivent travailler eux-mêmes pour trouver des explications et des constructions de sens possibles, les confronter et constater que certaines sont plus pertinentes ou plus fiables que d'autres. Sans cela la compréhension sera purement formelle et superficielle; elle ne sera partant pas durable et elle induira les apprenants en erreur quant à la nature intrinsèquement discutable de toute interprétation.

«Outcome»: Dans le domaine de l'éducation, abréviation de «résultats escomptés de l'enseignement». Le «outcome» est un résultat escompté, un objectif bien défini auquel s'engagent les éducateurs. Pour statuer si les résultats ont été atteints, il faut se mettre d'accord sur des mesures spécifiques - les tâches d'évaluation, les critères, les normes.

Perspective: L'une des six facettes de la compréhension. La capacité de voir d'autres points de vue plausibles. Elle implique aussi que la compréhension permet de prendre de la distance par rapport à ce que l'on sait, d'éviter de se laisser piéger par les points de vue et les passions du moment.

Planification à rebours (Backward Design): Une approche pour concevoir un curriculum ou une unité, qui commence à partir du point d'arrivée (finalité) souhaitée et qui planifie en marche arrière les pas nécessaires pour parvenir à cette fin. Bien qu'une telle approche semble logique, elle est considérée comme rétrograde par de nombreux enseignants qui ont l'habitude de fonctionner en suivant les ressources disponibles c.-à-d. les manuels et/ou les leçons et les activités traditionnelles qui ont acquis au fil du temps une bonne réputation, au lieu de subordonner les ressources à la finalité et de les choisir en fonction des résultats souhaités, comme les critères de contenu ou les compréhensions durables.

Nous préconisons une démarche contraire à cette habitude: en commençant par la fin (les résultats souhaités), puis en définissant les preuves nécessaires pour vérifier que les résultats ont été atteints (évaluations). À la lumière des produits attendus et des évaluations, clairement spécifiées, le concepteur identifie les connaissances et savoir-faire nécessaires, et c'est seulement ensuite, qu'il peut prendre les décisions quant à l'enseignement nécessaire pour équiper les apprenants à performer.

Cette vision n'est pas nouvelle. Ralph Tyler (1949) décrivait déjà clairement et avec éloquence la logique du « design » à rebours: «Les objectifs pédagogiques deviennent les critères de sélection des matériaux, de définition du contenu, d'élaboration des procédures pédagogiques et de préparation des tests et examens. . . . Le but d'un énoncé d'objectifs est d'indiquer les types de changements à apporter chez l'apprenant pour que les activités d'enseignement puissent être planifiées et développées de manière à atteindre ces objectifs.» (pp. 1, 45)

Question essentielle: Une question qui se situe au cœur d'un sujet ou d'un programme d'études (par opposition à une question simple ou directe), et qui appelle la recherche et la découverte. Une question essentielle n'admet donc pas une réponse directe et unique mais elle donne lieu à des réponses plausibles différentes, à propos desquelles les personnes réfléchies et bien informées peuvent être en désaccord.

Une question essentielle peut avoir une portée générale ou être spécifique à une unité ou thème d'apprentissage.

Résultat: Le résultat tangible et stable d'une performance et les processus qui y ont conduit. Le produit est d'autant plus valide pour évaluer l'apprentissage de l'apprenant qu'il réussit à (1) refléter les connaissances enseignées et évaluées, et (2) être un échantillon représentatif de l'importance de l'objet du module par rapport au curriculum entier.

Résultat souhaité: Un objectif éducatif spécifique ou cible d'une réalisation. Dans le Cadre de la Compréhension par la conception (UbD), l'étape 1 résume tous les résultats souhaités. Des synonymes courants de ce terme seraient: la cible, le but, l'objectif, le résultat attendu. Les résultats souhaités dans l'éducation sont généralement de cinq sortes: (1) des connaissances déclaratives factuelles ou basées sur des règles (par exemple, un nom est le nom d'une personne, d'un lieu ou d'une chose); (2) savoir-faire et processus (par exemple, rendre un dessin en perspective, recherche sur un sujet); (3) les compréhensions durables, les approfondissements issus d'inférence à partir des idées, des personnes, des situations et des processus (par exemple, la lumière visible représente une très petite bande au sein du spectre électromagnétique); (4) des habitudes de pensée (par exemple, persistance, tolérance de l'ambiguïté); et (5) les attitudes (par exemple, l'appréciation de la lecture en tant que pratique de valeur pendant les moments de loisir).

Bien qu'ils impliquent des apprentissages complexes, les résultats souhaités doivent être exprimés en termes mesurables. En d'autres termes, toute évaluation valide est conçue pour mesurer dans quelle mesure le travail de l'apprenant atteint la cible.

Rubrique: Un guide de notation basé sur des critères, qui permet aux évaluateurs/ examinateurs de porter des jugements fiables sur le travail des apprenants et permet aux apprenants de s'autoévaluer. Une rubrique évalue un ou plusieurs traits de la performance. La rubrique répond à la question: quelle forme prendrait la compréhension ou la compétence, pour un produit identifié?

Tâche de performance: Aussi appelée « performance». Une tâche où l'apprenant utilise ses connaissances pour agir efficacement ou pour réaliser un produit complexe qui révèle ses connaissances et son expertise. Les concerts de musique, les présentations orales, les expositions artistiques sont des exemples de performances dans les deux sens.

De nombreux éducateurs utilisent à tort l'expression « évaluation de la performance » quand ils parlent de «test de performance » (voir évaluation, évaluation). Une évaluation de la performance implique plus d'un test de performance et peut également utiliser d'autres modes d'évaluation (tels que des enquêtes, des interviews de l'artiste, des observations et des quiz).

Les tests de performance, qu'ils soient authentiques ou non, diffèrent des tests à choix multiples ou à réponses courtes. Dans un test de performance, l'apprenant doit traiter des défis ou des problèmes inhabituels et dont les produits ne sont pas connus imprévisibles. En revanche, la plupart des tests conventionnels à réponse courte ou à choix multiples ressemblent plus aux exercices dans les jeux sportifs qu'aux tests de performance dans le cadre d'une tâche de performance. Les vrais performeurs (athlètes, débatteurs, danseurs, scientifiques ou acteurs) doivent apprendre à innover et à utiliser leur jugement ainsi que leurs connaissances. En revanche, les items d'un test à choix multiples requièrent que l'apprenant se souvienne ou reconnaisse ou relie des parties/constituants isolés de connaissances ou de savoir-faire. Parce que de nombreux genres de performances sont des actions éphémères, une évaluation juste et techniquement correcte implique généralement la conception de produits. Ceci garantit une documentation adéquate et la possibilité d'une révision et d'une surveillance appropriées lors de l'évaluation de la performance.

Transférabilité: Capacité d'utiliser la connaissance de manière appropriée et fructueuse dans un contexte nouveau ou différent de celui dans lequel elle a été initialement apprise. Par exemple, un apprenant qui comprend le concept de «régime équilibré» (basé sur la pyramide alimentaire) transfère cette compréhension en évaluant d'éventuels plans nutritionnels et en créant des menus de repas conformes aux recommandations de la pyramide alimentaire.



Chapitre **V**

Le cadre théorique du curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) et le curriculum détaillé

Cadre Théorique:

Mounifa Assaf Hakam

Parcours de formation:

Brenda Ghazale

Descriptif des modules:

Mounifa Assaf Hakam, Yvonne El Feghali, Nada Gerges Rahi, Brenda Ghazale, Tassama Hassan Saleh, Daad Maamari El Hor

Chapitre 5

Plan du Chapitre

1. Préambule
 2. Annonce du plan de travail
 3. Curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e)
 - 3.1. La présentation du projet du curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e)
 4. Cadre théorique
 - 4.1. Les tendances actuelles en formation
 - 4.1.1. Le statut du sujet acteur et auteur de sa propre vie
 - 4.1.2. Valorisation de l'expérience
 - 4.1.3. L'entrée par l'analyse du travail réel des enseignants
 - 4.1.4. Culture de l'intervention sociale: Tutorat et/ou accompagnement
 - 4.1.4.1. Nouvelles formes d'alternance
 - 4.1.5. Réflexivité sur l'action
 5. Méthodologie de travail
 - 5.1. Le cheminement de la logique d'action: construire ensemble dans la durée
 - 5.1.1. La logique d'action du groupe
 - 5.2. Un état des lieux bipolaire: Au niveau de la professionnalisation des enseignants au Liban
 - 5.2.1. Descriptif des catégories des enseignants du secteur public au Liban
 - 5.3. Un état des lieux bipolaire: Au niveau des cursus universitaires concernant la formation initiale de l'enseignant(e)
 - 5.3.1. Le référentiel des compétences de l'enseignant(e) comme outil de partage de la vision de professionnalité
 - 5.3.2. La typologie des modèles théoriques de formation
 - 5.4. Proposition de solutions adaptées au terrain
 - 5.4.1. La formation continue: champ de transformation et de construction de processus et de concepts
 - 5.5. Options d'entrées à privilégier pour l'insertion en métier de l'enseignant(e): L'entrée par les domaines et les compétences du référentiel des compétences de l'enseignant(e)
 - 5.6. L'entrée par les composantes des compétences
 - 5.7. Options d'entrées à privilégier pour l'insertion en métier de l'enseignant(e): L'entrée par les activités professionnelles
 6. Le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e): Une voie vers la professionnalisation
 7. Les repères théoriques et méthodologiques retenus dans la mise en place du curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e)
 8. Conclusion
 9. Les parcours de formation du curriculum d'insertion en métier de toutes les catégories d'enseignants(es) novices
- Références

1. Préambule

Dans la période actuelle désignée par la «seconde modernité» ou la postmodernité (Piot, 2011), les métiers d'intervention sur autrui, comme l'enseignement et la formation, accordent une importance croissante à la professionnalisation. Toutefois l'étude du processus de professionnalisation ne s'avère pas facile sur le plan scientifique, car les programmes institutionnels, auparavant producteurs de références et d'indices, se sont incontestablement affaiblis (2007).

Présenter avec précision les modèles de professionnalisation dans le domaine de la formation nous conduit à faire la distinction entre deux notions de modernités qui relèvent chacune d'un modèle de formation différent:

- Le modèle de formation «vocationnel» qui concerne plutôt la modernité classique, ou «première modernité».
- Le modèle de professionnalisation fondé sur la radicalisation et la rationalisation, modèle de la «seconde modernité» dont les années 1970 marquent le début. Cette professionnalisation est explicite à travers deux modèles de formation en concurrence:
- Un modèle «managérial» visant l'expertise technique
- Un modèle «réflexif-critique» priorisant une culture de la relation de formation. (Piot, 2007, p. 87)

Dans notre approche nous ne nous positionnerons pas en faveur du premier modèle qui favorise surtout la notion de développement des compétences et celle de l'efficacité. Ce modèle fait prévaloir la rationalisation sur les autres paramètres. C'est pourquoi la question du sens à attribuer à la formation, risque de se dissoudre si elle se rattache uniquement aux cadres prescriptifs et normatifs. La question du sens relève essentiellement de l'humain et non pas des normes (Idem).

Nous privilégierons ainsi le second modèle de formation, qui s'inscrit dans la filiation des métiers d'intervention sur autrui et dans l'héritage de la psychologie du développement inspirée du courant historico-culturel de Vygotsky et de Bruner. Ce modèle met en avant une posture réflexive-critique axée sur la construction du processus réflexif et critique portant sur l'activité, les pratiques et le comportement du sujet acteur en situation. Il se fonde sur la culture de la réflexivité critique qui veille à construire des compétences métacognitives, interactives et réflexives, à travers l'anticipation, la conceptualisation dans l'action et l'inférence logique en situation. Toutes ces ressources seront au service de l'agir professionnel.

De telle sorte que cette professionnalisation apparaisse au service d'un savoir-agir professionnel, «dans l'action singulière qui concerne à la fois la conceptualisation de et dans l'action». (Piot, 2008)

Dans les années 1970-1980, les recherches en éducation sur les pratiques éducatives connaissent un grand développement. «La recherche éducative» (Educational research) aux USA et au Québec priorise la recherche sur les pratiques pédagogiques, sur l'enseignement, (Research on teaching). Ces travaux considèrent «la pédagogie comme objet de recherche à part entière» et reconnaissent les apports des recherches en sciences de l'éducation relatives à la description et à la compréhension des processus à l'œuvre dans les pratiques pédagogiques (Altet, 2009, p. 37). Pour les chercheurs, la pratique ne se limite pas à une simple mise en œuvre. Altet écrit qu'une pratique professionnelle «recouvre des procédures, des produits mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques, contextuels» (Idem). Cette définition montre explicitement la complexité de la pratique dont la mise en œuvre concerne des ressources plurielles déjà investies, ou d'autres, en gestation, à intégrer potentiellement dans de nouvelles situations. Cette complexité dont il est difficile, voire impossible, d'anticiper les résultats, révèle que toute pratique comporte une «singularité irréductible» (Bodergat, 2005, p. 36).

2. Annonce du plan de travail

Nous nous efforcerons dans cette étude d'illustrer le parcours effectué par les membres du comité chargé de mettre en place le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) (2017-2019). Ce cheminement s'est construit progressivement et collectivement. Il est le résultat d'une réflexion rétrospective et anticipative collective sur les actions de formation déjà réalisées entre 2004-2018 au Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) et spécifiquement au bureau de la formation continue, et leur rapport aux enjeux et finalités de la formation continue. Réflexion qui est le fruit de la combinaison de différentes logiques d'action s'entrecroisant par moments et s'opposant en d'autres.

La co-construction d'une logique d'action, adoptée par l'équipe, s'est déroulée dans la durée et a connu, bien entendu, des hauts et des bas. À souligner ici que la co-édification d'un processus de réflexion interne a été rendu explicite et formel grâce à la volonté d'agir du comité.

Nous allons ainsi présenter dans un premier temps le projet de curriculum de formation d'insertion en métier. Puis, dans un deuxième temps, décrire le parcours professionnel effectué par le comité au sein du groupe en nous appuyant sur les tendances actuelles en formation d'adultes qui envisagent l'enseignant comme sujet acteur de changement disposant de moyens susceptibles de modifier le milieu du travail.

Finalement dans un troisième temps nous allons expliciter le cheminement que nous avons suivi dans notre logique d'action en vue de mettre en place le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e). Nous

Chapitre 5

avons fait, dans cette optique, un état des lieux portant sur la professionnalisation des enseignants au Liban, à partir duquel nous avons identifié plusieurs catégories d'enseignants. Nous avons aussi effectué une étude portant sur les entrées adoptées dans les Universités au Liban, relatives aux cursus universitaires adressés aux étudiants en faculté de pédagogie, et sur leurs parcours, et cela en termes de cours théoriques et pratiques à considérer comme formation initiale avant l'entrée dans le métier. Ce double état des lieux nous a permis d'affiner la conception des actions de formation et de les adapter à notre paysage éducatif et aux données issues du terrain. Cette partie développe la structure et le contenu des actions de formation.

La formation est ainsi vue comme la voie royale du changement professionnel parce qu'elle va amener ce sujet acteur à plus d'adaptation aux exigences du système organisationnel, des postes et de l'emploi. Plus le pouvoir d'agir sur soi augmente chez l'enseignant, plus son pouvoir d'agir sur l'activité et sur autrui s'accroît.

3. Curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e)

3.1. La présentation du projet du curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e)

À la demande de la présidente du CRDP Mme Nada Oweijane et en partenariat avec l'UNICEF, un comité d'experts a été formé en septembre 2017. Ce comité est composé d'acteurs inter-CRDP et d'autres experts des milieux universitaires et académiques. Les acteurs du CRDP remplissent des fonctions pédagogiques relatives à la formation continue du personnel administratif et éducatif dont le responsable du bureau de la formation continue et initiale du CRDP et les responsables des centres de ressources (RCR) des différentes régions du Liban.

Le comité était chargé de redéfinir l'architecture de la formation pour répondre aux exigences de la recherche en éducation dans le contexte de l'éducation nationale au Liban et de piloter la nouvelle conception au moyen de 4 modules pilotes. Cette instance était également chargée de mener des recherches pour définir les moyens de rendre cohérente la perspective du développement professionnel au Liban du point de vue de la formation. Recherche dont l'un des constats est le besoin de faciliter le passage en profession des enseignants (le curriculum d'insertion en métier). Le comité a également coordonné les sessions de formation pour les formateurs et les enseignants. Ces sessions de formation s'ajoutaient aux formations prévues dans les plans de formation régionaux, qui existaient déjà au CRDP et qui étaient renouvelées chaque année depuis 2004.

Formaliser les principes de travail et de coopération au sein de ce comité s'est révélé être une démarche primordiale. Mme Claudine Aziz a veillé ici à instaurer un climat d'écoute, de dialogue et de coopération, favorisant ainsi les échanges, le respect des différences, de la diversité des

concepts et des convictions. Rappelons, à l'occasion, que les contextes pédagogiques et théoriques chez les RCR et les experts académiques sont très différents, compte tenu des systèmes de pensées et des concepts distincts entre les mondes francophone et anglo-saxon.

La dynamique du comité a tiré parti des lacunes et des divergences pour alimenter des dialogues enrichissants et un discours qui a recherché un consensus unanime pour la prise de décision. Le savoir-faire du coordonnateur de projet a évidemment contribué à l'instauration de ce climat d'accord général et de convergence.

À ce projet de revue de la qualité de la formation, s'est ajoutée une composante liée à la création d'un système électronique en ligne pour la gestion de la formation continue le Training Management System. En conséquent, le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) sera informatisé et mis en réseau. Il aurait ainsi, en potentiel, beaucoup de ressources numériques lui permettant d'assurer divers services: la gestion, l'organisation, la mise en rapport de plusieurs types de données entre les régions, les formateurs, les responsables des centres de ressources et autres acteurs. Ces données seront relatives à l'évaluation, à la catégorisation en relation avec plusieurs paramètres, dont le référentiel des compétences du métier de l'enseignant et ses composantes. Elles seront exploitées et analysées afin de dégager des résultats visant à l'amélioration de la qualité de l'intervention et de la régulation de toutes sortes de produits (dont les datas des écoles officielles, des enseignants, les portfolios des professionnels, les évaluations, les parcours développementaux).

4. Cadre Théorique

4.1. Les tendances actuelles en formation

Des orientations nouvelles internationales (OCDE), européennes (Bologne en 2000) et françaises (lois de 2004 et 2009 notamment) insistent actuellement davantage sur la nécessaire contribution de la formation à une meilleure efficacité économique. Ces tendances conduisent à la construction de modalités de formation différentes telles le «sur mesure», l'articulation plus grande entre situations de travail et situations de formation, l'individualisation et la gestion de parcours, la modularisation de l'offre de formation, la formation à distance et sur site. Des tendances qui contribueraient en fait à favoriser l'auto efficacité et à développer le profil de l'enseignant apprenant et du praticien réflexif.

En lien avec ces intentions et les pratiques nouvelles qui en découlent, relevons ici l'intérêt grandissant pour la compréhension des rapports entre «évolution des organisations et évolution des formes de la formation», et entre «activité et expérience et savoirs et compétences». C'est selon Barbier et Wittorski (2015, p.10) le passage d'une logique de formation à une logique de professionnalisation.

4.1.1. Le statut du sujet acteur et auteur de sa propre vie

Dans tous les secteurs de la vie sociale, professionnelle ou non, il existe une intention de «faire bouger» les individus, de les amener à être plus «volontaires» de manière à accompagner l'introduction de nouveaux modes de gouvernance (Conjard & Devin, 2007). Cette volonté s'accompagne d'un discours et d'un vocabulaire renouvelés pour parler précisément de l'activité humaine: le lexique de l'autonomie et de la responsabilité. Dans le domaine de la formation des adultes et de l'éducation, cette culture de l'autonomie et de la responsabilité inclut toutes les formes de développement des compétences, dont notamment les démarches d'autoformation privilégiant la place des sujets dans l'engagement de leur formation. Ces cultures peuvent être analysées comme un écho et comme une contribution à la pression des organisations sur l'engagement de moyens dans la production. Ce qui pourrait expliquer en particulier le rapprochement relatif entre formation et gestion.

4.1.2. Valorisation de l'expérience

La question de l'expérience, de sa constitution, de son usage et de sa reconnaissance est devenue fondamentale, aussi bien pour la professionnalisation, l'optimisation de l'action, que pour les nouvelles formes de régulation et de validation sociale.

L'expérience se constitue d'une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes. La dynamique engendrée par cette activité constitue effectivement la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité.

À la lumière des résultats des recherches visant à fournir des modèles de compréhension des dynamiques des processus en jeu dans la pratique enseignante, les chercheurs ont été portés à éloigner les modélisations de type entrée-sortie ou de type méthode. La pratique, ainsi, ne peut être envisagée comme l'application d'une méthode, car chaque sujet acteur adapte à sa manière les caractéristiques de la méthode dont il s'est inspiré.

4.1.3. L'entrée par l'analyse du travail réel des enseignants

Les cultures du décloisonnement tendent à favoriser l'articulation entre formation et travail ou entre formation et activité et la mise en place de dispositifs ensembliers.

L'analyse du travail s'est développée, dans des contextes professionnels différents de celui de l'enseignement, à partir des apports théoriques et méthodologiques de la psychologie du travail et de l'ergonomie. Ces deux disciplines prennent comme objet de recherche l'activité et c'est à partir de «l'entrée activité» qu'elles abordent le travail. L'intérêt porté à l'activité ne signifie pas pour autant que seul «celui qui agit» soit objet d'attention. L'analyse du

travail prend aussi en compte ce à quoi l'activité répond et le contexte matériel et social dans lequel elle se déroule.

Un progrès en ce domaine passe par la co-construction, avec les enseignants, de nouvelles formes de réflexion collective sur l'action (Clot, 2007) et par une meilleure reconnaissance institutionnelle (Lahire, 1998). Lorsque ces deux facteurs sont réconciliés, les enseignants peuvent expliquer et formaliser ce qu'ils savent déjà faire et le réaliser de mieux en mieux. Avec Lahire, nous constatons que les enseignants parlent d'autant mieux de ce qu'ils font que leur activité est «désignée, nommée, distinguée verbalement dans l'ensemble continu et infini des pratiques et des savoirs» (1998, p. 17).

Les chercheurs précités soulignent que les pratiques et les savoirs sont facilement explicités quand ils sont conjointement élaborés puis formalisés et quand ils sont reconnus par des institutions.

Toutefois la recherche nous met en garde contre un écueil symétrique, assez fréquent dans le champ de l'analyse du travail enseignant: celui d'envisager l'activité des maîtres comme étant essentiellement finalisée par les apprentissages des élèves. Dans ce cas l'analyse de l'activité ciblerait essentiellement l'enseignant in situ ainsi que les autres paramètres d'une situation professionnelle: le réel, le réalisé et le non réalisé, l'occulté et l'empêché. (Clot & Faïta, 2000).

4.1.4. Cultures de l'intervention sociale: tutorat et/ou accompagnement

En référence à la littérature scientifique internationale des années 1990, Chaliès et Durand (2000) présentaient le tutorat en formation initiale des enseignants selon la relation triadique stagiaire- tuteur- superviseur universitaire. Étaient envisagés les rapports entre la pratique en classe du stagiaire, l'observation effectuée par le tuteur, l'entretien post-leçon entre tuteur et stagiaire. Les auteurs mettaient en évidence le caractère complexe et souvent conflictuel des relations entre les acteurs et soulignaient les principales forces et faiblesses du tutorat.

Le tutorat, selon Moussay (2009) est devenu un dispositif principal dans les formations professionnelles. En ce qui concerne la formation des enseignants novices, le tutorat se manifeste de plus en plus comme la pierre angulaire du système. À la lumière des publications scientifiques de ces huit dernières années, les orientations récentes des recherches sur les effets du tutorat dans la formation des enseignants montrent une réhabilitation de l'expérience pratique et une tendance à réduire l'importance de la relation dyadique tuteur-stagiaire ou superviseur universitaire-stagiaire en l'englobant dans une conception collective du tutorat (Idem).

Le tutorat est envisagé comme outil de formation mis en œuvre par un collectif. Dans cette optique, le tutorat contribue à faire de l'expérience pratique un vecteur de

Chapitre 5

la formation professionnelle des enseignants novices (Kwan & Lopez- Real, 2005; Patton et al., 2005; Ponte et al., 2004; Sundli, 2007). Les rôles des tuteurs et des formateurs sont formellement valorisés (Ganser, 2002; Sanders et al., 2005; Tang, 2002; Weasmer & Woods, 2003) mais souvent insuffisamment exploités (Edwards & Protheroe, 2003). De nouveaux modèles de tutorat sont mis à l'essai (Sundli, 2007) en comparant le placement d'un professeur stagiaire auprès d'un tuteur (the single placement) et le modèle de formation par paire où deux enseignants en formation sont affectés auprès d'un tuteur expérimenté (the partner placement).

Rodgers et Keil (2007) mettent en évidence les profits d'un modèle alternatif de tutorat (le modèle par dyade de pairs) caractérisé par un regroupement de plusieurs stagiaires et de plusieurs tuteurs dans le même établissement scolaire. Dans ce travail collectif, les auteurs marquent l'émergence de «ressources additionnelles» pour chaque acteur du tutorat (Rodgers & Keil, 2007, p. 67). L'enseignant formé peut tirer avantage des conseils des tuteurs car les observations et les réunions entre ces acteurs offrent l'opportunité de varier les points de vue sur les activités effectuées en classe. Dans les centres de formation, les tuteurs auraient l'occasion de discuter de leur pratique de tutorat et cette confrontation favorise leur développement professionnel. Même lorsque les dispositifs ne prévoient pas ce tutorat collaboratif de façon formelle, les enseignants formés vont apprécier, au terme de leur formation, l'importance de ce travail «au contact des pairs» (Loughran et al, 2001, p. 16).

Ces équipes de tutorat, définies comme une communauté interactive d'apprentissage ou comme un espace de collaboration et de mutualisation (Paris & Gespass, 2001), présentent l'avantage d'impliquer les stagiaires dans des réflexions partagées et des conclusions co-négociées et «médiées par des outils tels que les leçons préparées en commun» (Tsui & Law, 2007, p. 1292).

Ces situations de formation suivies de tutorat invitent effectivement les sujets acteurs à un véritable travail d'équipe dans la préparation des leçons et dans les interventions en classe auprès des élèves (Wolf, 2003).

À travers ces nouveaux modèles de tutorat collaboratif, le tutorat est envisagé comme une activité dans laquelle l'enseignant formé pourrait recevoir le soutien d'un collectif pour réfléchir sur la façon de s'y prendre en classe. Le tutorat jouerait alors plus un rôle de catalyse que de guidance.

Dans ce contexte, l'accompagnement est devenu une figure principale du monde de l'éducation et notamment du monde de la formation des adultes qui y apporte des contributions essentielles surtout dans les domaines du tutorat, du coaching, de la médiation, du mentorat, du counselling.

La posture générale de l'accompagnement est proche de

celle du tutorat en ce qui «concerne les situations où il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but; en aucun cas il ne peut être question de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative. Posture modeste donc; à côté de; de mise en valeur d'un autre ou d'autre chose; de service; de retrait, d'ombre, de second plan; posture essentielle pourtant [...]».

À noter que l'analyse visant la transformation de soi et la modification des pratiques tend à préparer l'enseignant à affronter de nouvelles situations en l'invitant «à la transgression» et à l'articulation entre les «possibles» d'une même situation et la façon susceptible de la transformer face à de nouveaux contextes. (Cros, 2007, p. 141). L'intégration des processus de conceptualisation, de réflexivité et de distanciation dans les activités professionnelles du sujet, et la mise en marche de son processus individualisé de changement professionnel, dépendent fortement du niveau de maîtrise des compétences relatives à l'analyse, au questionnement et à la problématisation des situations.

4.1.4.1. Nouvelles formes d'alternance

Pour la conception et l'expérimentation de dispositifs originaux répondant aux besoins spécifiques de certaines catégories d'enseignants, nous avons eu recours aux travaux conduits sous le sceau de la chaire UNESCO (2015). Il s'est ainsi avéré nécessaire de recourir à de nouvelles formes d'alternance et de les tester.

Nous privilégions, en effet, les nouvelles formes d'alternance qui pourraient constituer des «alliances vertueuses» (L. Ria, 2015, p. 10): formations hybrides (en présentiel et à distance), autoformation et co-formation, soutiens entre pairs sur le lieu de travail, réseaux de pairs pour entraide, échange d'informations et maintien des normes élevées d'enseignement (Idem).

Le recours à des ressources vidéo pour la formation des enseignants est une pratique de plus en plus sollicitée car la vidéo est considérée comme un nouvel outil de professionnalisation en formation initiale et continue (Idem).

Ces nouvelles formes d'alternance sont à intégrer dans nos dispositifs de formation continue dans le but d'amener les enseignants formés à réfléchir sur leur activité et leur manière d'agir in situ et de recourir à un possible parmi d'autres dans une nouvelle situation.

4.1.5. Réflexivité sur l'action

Admettons à ce propos que le processus de professionnalisation du métier de l'enseignant ne devient dynamique qu'à travers l'implication de différents acteurs pédagogiques dans la construction de nouveaux modèles professionnels.

La réflexivité constitue en effet un paradigme. Dans son ouvrage pionnier: «The reflective practitioner. How professionals think in action» (1983), Shön a souligné que la pratique professionnelle n'est pas «un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle; elle est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles» (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2012, p.13). En formation continue, le modèle du praticien «réflexif» est effectivement en cours depuis 1980.

La réflexivité, selon Voz & Cornet, est une «posture qui vise une transformation, qui se travaille collectivement et avec des méthodes, qui mobilisent et permettent de s'approprier des savoirs théoriques et pratiques». (2010, p. 45). C'est une posture qui refuse le fait d'accepter des pratiques pédagogiques non argumentées mais justifiées essentiellement par la prescription, la hiérarchie et l'habitude. Posséder des compétences de réflexivité consiste donc à amener l'enseignant formé à se pencher, à travers des activités intellectuelles, sur l'action étalée dans la durée (en amont, en cours et en aval).

L'essence de la pratique réflexive est cette posture intérieure de distanciation, de recul et d'analyse du fonctionnement de ses propres pratiques. Cette action n'est pas évidente. Bien au contraire elle est à construire à travers la mise en place des dispositifs pour déclencher et favoriser le processus de réflexion.

5. Méthodologie de travail

5.1. Le cheminement de la logique d'action: construire ensemble dans la durée

Dans le cadre de la construction du projet du curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e), la responsable du projet TTCM a demandé aux participants de décrire d'abord la logique d'action que le comité a suivi dans son parcours, de faire ensuite des propositions concernant la mise en place du nouveau Plan de Formation continue, de préciser enfin les entrées à suivre dans la construction de la stratégie de travail.

Le travail entrepris dans le cadre du curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) est co-construit sur la base d'une connaissance affinée du paysage éducatif au niveau macro: le système éducatif au Liban, son fonctionnement, les relations entre ses composantes et les instances pédagogiques. Cette tâche tient compte également des contraintes du terrain, de l'historique de la mise en place du dispositif de la formation continue des enseignants du secteur public et notamment des fonctions et des missions allouées à chaque instance.

5.1.1. La logique d'action du groupe

Des trois logiques proposées par Dubet (2002), dans sa théorie de l'expérience sociale, les deux premières, l'intégration et la stratégie, apparaissent comme des réalités

«positives». Face à cet éclatement théorique, l'acteur serait obligé d'entreprendre un travail de construction, d'assemblage ainsi que de structuration de ces différentes logiques. En plus il serait amené à la légitimation de ses pratiques. La «subjectivation» ou «logique du sujet» (troisième logique), se manifeste indirectement dans «l'activité critique» rendue possible par une culture qui fait du conflit un concept central.

Nous avons privilégié cette troisième logique parce qu'elle traduit bien le parcours complexe et arpenté que le comité a effectué et parce qu'elle correspond également à notre posture réflexive critique.

5.2. Un état des lieux bipolaire: Au niveau de la professionnalisation des enseignants au Liban

Dans le cadre du programme de l'Éducation pour tous (EPT), les pays en voie de développement sont portés «à recruter massivement des enseignants qui ne sont pas toujours formés ou pas toujours bien formés pour affronter un métier aussi difficile» (Actes, 2-6 juin 2008). Cette situation pousse les pays concernés à relever le défi de la qualité en éducation, ce qui impose une meilleure professionnalisation des enseignants. Ajoutons à l'occasion que ces recrutements hâtifs et sous la pression soulèvent aussi bien la question de la formation initiale que continue.

Au Liban la formation continue des enseignants dépend du CRDP, établissement qui jouit d'une autonomie financière et qui est opérateur du Ministère de l'Éducation et de l'Éducation Supérieure. Le dispositif de la formation continue des enseignants du secteur public a été décrit dans le document de projet 7010 (PEG).

La période 2000-2013 a connu d'importantes décisions politiques nationales dans le domaine de l'éducation et de la formation à l'issue desquelles l'objectif de réforme du système éducatif devait affiner ce qui a été atteint et ce qui est en voie d'être atteint. Ainsi, la mise en place d'un dispositif permanent de formation continue en 2003, confié par le MEES au CRDP, reste un des chantiers ambitieux de cette réforme qui vise la professionnalisation des acteurs pédagogiques travaillant dans le contexte de l'éducation au Liban. Car ce dispositif veut répondre aux besoins de formation professionnelle des enseignants du secteur public libanais.

Le cadre de travail de la formation continue a offert aux enseignants l'opportunité de se professionnaliser. La décision politique de la professionnalisation des enseignants du secteur public a été clairement explicitée par le Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, M. Marwan Hamadé, le 10 novembre 2017, lors du Séminaire de Validation des Référentiels de certains métiers de l'éducation et de la formation.

Dans le cadre du curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e), nous avons pris en compte les «existants» (Barbier, 2009, p. 1092) et les informations

Chapitre 5

déjà produites par les acteurs du système éducatif dans des «datas» et des «données» spécifiques au niveau des régions et des disciplines. Cette méthodologie basée sur l'observation et sur les données empiriques nous a permis d'identifier en cours d'émergence «des cadres de catégorisations» (Idem) d'enseignants en service dans le secteur public. Cela permet une meilleure connaissance du terrain et de dégager les spécificités de la population ciblée.

5.2.1. Descriptif des catégories des enseignants du secteur public

Le comité accorde une grande importance au descriptif de différentes catégories d'enseignants du public. C'est pourquoi le fait d'en déterminer les caractéristiques pourrait contribuer à l'affinement de nos approches d'intervention sur le terrain. Dans cette perspective, la première des préoccupations consistait à identifier les caractéristiques des catégories d'enseignants dans le secteur public avant même de passer au contenu et aux objectifs de la formation. Cela car le curriculum en question devait en définitive répondre aux besoins recueillis auprès de diverses catégories d'enseignants. Suite à l'articulation des catégories d'enseignants dans le secteur public le souci des responsables de centres de ressources était de cerner les types de formation à intégrer dans le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e).

Par ailleurs, il serait utile de rappeler que l'accès au métier d'enseignant se fait, dans bien des pays, selon des entrées administratives formelles et reconnues dont, par exemple, le concours d'admission, le recrutement sur dossier ou autres modalités de sélection annoncées à l'avance. Au Liban, par contre, bien que la procédure pour cadrer des enseignants dans le secteur public soit bien définie, n'empêche que toutefois, des législatures adoptées en 1985 et en 2002 ont permis le recrutement d'enseignants «contractuels». Selon les rapports statistiques du CRDP (2017), les enseignants contractuels constituent 46% des enseignants du secteur public. La politique de recrutement de nouveaux enseignants est donc à redéfinir. Par ailleurs, et dans le souci de la formation continue à répondre à la réalité et aux enjeux du terrain, le comité s'est penché sur les données précitées afin de dégager les catégories d'enseignants suivantes:

- Enseignants(es) novices contractuels(les) sans formation initiale exerçant dans leur discipline de spécialité.
- Enseignants(es) novices contractuels(les) sans formation initiale n'exerçant pas dans leur discipline de spécialité.
- Enseignants(es) avec plusieurs années d'expérience, les néo-cadrés -nouvellement admis sur concours- ayant suivi une formation initiale «différée» à la Faculté de Pédagogie- UL ou dans d'autres établissements universitaires.
- Enseignants néo-cadrés n'enseignant pas dans leur discipline de spécialité et contraints d'assumer la charge de plusieurs disciplines en réponse à la demande du directeur.
- Enseignants contractuels recrutés temporairement depuis des années, avec prolongement de leur contrat de travail malgré leur non admission aux concours de recrutement.
- Enseignant contractuels recrutés par le comité des parents ou autres instances pour répondre aux besoins des écoles.

Les données empiriques et l'observation sur le terrain, ainsi que les catégories émergentes d'enseignants du secteur public, mentionnées ci-dessus, nous ont aidés à identifier trois principaux indices permettant de classer les enseignants par catégorie: le nombre d'années d'expérience dans l'exercice de la profession, si la discipline enseignée à l'école correspond au domaine d'études, le type de cheminement académique suivi avant l'entrée dans l'enseignement, en d'autres termes si la formation initiale est pédagogique ou pas.

5.3. Un état des lieux bipolaire: Au niveau des cursus universitaires concernant la formation initiale de l'enseignant(e)

Dans le paysage de l'enseignement supérieur libanais riche et varié de par le nombre d'universités et de facultés de pédagogies, aussi bien en secteur privé que public, dresser une image portant sur les types de professionnalité à construire dans les milieux universitaires s'avère nécessaire, afin de comprendre cet environnement formateur qui prépare les étudiants à accéder au métier de l'enseignant.

La formation initiale s'inscrit dans le processus LMD (Licence, Master, Doctorat) en universités ou dans des instituts intégrés. Elle envisage communément un volet général et un volet professionnel. Le volet général s'apparente à la culture générale, à l'étude de la discipline à enseigner, ou à la préparation au diplôme dans la discipline en question. Le volet professionnel développe les compétences théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice de la profession et comprend des stages en milieu scolaire.

Dans cette perspective, le comité de TCM a effectué une recherche exploratrice sur les cursus et les cours de différents programmes de formation des facultés de pédagogie afin de comprendre le design de la formation initiale à laquelle sont soumis les étudiants universitaires avant leur entrée dans l'enseignement. L'étude cherchait aussi à comparer les différents programmes afin de tirer des constats sur les similarités, les différences et les tendances des différents cursus. Cet état des lieux devant permettre de disposer de données diverses en étroite relation avec le volet général et le volet professionnel de la formation initiale. Partant de la répartition des cours,

cette étude vise essentiellement à clarifier les grandes entrées adoptées dans les cursus et leurs déclinaisons en composantes ou thématiques. Elle propose également d'apporter des éclairages sur le volet professionnel lié aux objectifs institutionnels de la formation initiale intégrée dans le cursus universitaire.

5.3.1. Le référentiel des compétences de l'enseignant(e) comme outil de partage de la vision de professionnalité

Depuis la fin des années 1990, l'OCDE et la Commission européenne précisent que le référentiel de compétences fait partie des directives nationales et du cahier des charges des établissements de formation. Cependant, les référentiels de compétences des enseignants se déclinent de manière différente selon les pays: 10 compétences en France (2006), 13 en Belgique (2001), 12 au Québec (2001), 12 compétences au Liban (2017).

Les choix opérés dans cette étude s'inscrivent dans la perspective de l'OCDE et de la Commission Européenne. La recherche s'est référée au référentiel des compétences de l'enseignant comme cadre de référence pour faire correspondre les entrées adoptées dans les différents cursus offerts par les universités (thématiques, compétences ou types de savoir). Ce choix a permis de montrer s'il y a articulation ou non entre le parcours universitaire et le parcours postuniversitaire de l'enseignant. Cette méthodologie de travail a permis au comité de TCM de décrire la progression à suivre dans les formations modulaires en fonction des catégories et des parcours universitaires identifiés lors de notre présente étude. Cette progression est formulée en termes de contenus et de compétences à développer chez les enseignants dans leur entrée dans le métier.

Le référentiel de compétences est lié à l'exercice d'une profession. Pour cela il est porteur d'une certaine vision de la professionnalité. Un référentiel de compétences propose un horizon de la formation; il ne fournit pas des objectifs précis, ni de référent opérationnel pour construire des dispositifs de formation et d'évaluation. Dans cette optique, l'articulation curriculum de formation/référentiel de compétences peut offrir l'opportunité de partager, entre formateurs, la même vision de la professionnalité enseignante à construire. Cela contribue à produire également un agencement cohérent au niveau des dispositifs appropriés pour développer telle ou telle compétence. La logique du praticien réflexif, capable de prendre des décisions adéquates en contexte et de s'adapter aux différentes situations auxquelles il est confronté, ne s'aligne pas sur le modèle de l'enseignant applicationniste ou exécutant. C'est pourquoi co-construire avec les acteurs pour faire l'objet d'un certain consensus en formation s'avère nécessaire.

Le référentiel au Liban est composé de quatre domaines distincts incluant chacun un nombre de compétences

inégaux. Il y a 12 compétences à développer tout au long de la carrière.

L'entrée par les analogies consiste à faire correspondre les différentes entrées utilisées dans la description des cours et des programmes au niveau des universités, aux compétences du référentiel de l'enseignant, comme logique d'action légitimée au niveau des dispositifs de formation initiale et continue. Voici les résultats de cette mise en relation faite séparément au niveau de chacun des quatre domaines du référentiel: (1) Les pratiques professionnelles spécialisées, (2) Les relations professionnelles, (3) Le développement professionnel et (4) L'éthique professionnelle:

- Les résultats du premier domaine intitulé les «Pratiques professionnelles spécialisées» font apercevoir que la plupart des types de savoirs à maîtriser dans le cursus universitaire s'inscrivent tous dans le premier domaine sans aucune distinction de la spécificité de l'activité professionnelle à réaliser. Le savoir enseigner (portant sur le contenu disciplinaire), le savoir pour enseigner (relevant de la didactique et de la pédagogie) et le savoir sur enseigner en rapport avec l'expérience se trouvent regroupés et inclus dans le même domaine bien que chacun d'eux mobilise des ressources différentes. Toutes les activités essentielles du métier de l'enseignant sont quasiment insérées dans ce domaine, tant celles qui relèvent de l'enseignement en présentiel que celles qui se rapportent au travail de planification et de préparation à élaborer «hors enseignement, en solo». La moyenne du taux de croisement entre le premier domaine et les cursus universitaires est de 80,2% avec deux seuils: minimal de 60% et maximal de 95%.
- Les correspondances entre le domaine des «Relations professionnelles» et les intitulés des cours ou des cursus font émerger un taux bas de croisement: entre zéro et 0,06%. Les contenus théoriques relatifs aux relations professionnelles de l'enseignant comme acteur social ne sont pas ouvertement explicités, l'enseignant dans ces cursus est vu surtout dans sa relation avec les élèves et beaucoup moins que dans ses relations professionnelles avec ses collègues et les parents.
- Dans le 3ème domaine portant sur «Le développement professionnel continu», il y a beaucoup d'écarts entre les universités. Certaines universités ciblent directement l'axe du développement en se focalisant essentiellement sur un profil professionnel: celui d'un «savoir-agir réflexif dans la perspective d'un devenir professionnel». Alors que d'autres visent le développement professionnel comme processus général et englobant. La notion de développement professionnel n'est guère absente mais plutôt associée à d'autres qui lui sont proches

comme l'apprentissage, la professionnalisation et la recherche. La moyenne du taux de croisement est de 12,9%.

- Au niveau du 4ème domaine, le taux d'universités dont le contenu des cours relève de «l'éthique professionnelle» est minime, ce qui rappelle les résultats du 2ème domaine: la moyenne ne dépasse pas les 6% dans les deux domaines. Pour comprendre cette tendance à la baisse, il s'avère utile d'étudier les résultats de chaque compétence à part. La 1ère relève plutôt de l'éthique appliquée vue comme cadre social qui prend en compte la diversité et le pluralisme des sociétés, le développement de droit individuel. Il s'agit de l'éthique portant sur les valeurs professionnelles du personnel enseignant. Travailler la question éthique basée sur la notion d'intervention professionnelle éthique, comme méthode fondée sur le dialogue, en références aux valeurs de l'équité, de justice, d'égalité et à la relation de confiance dans l'enseignement. Le pourcentage de la première compétence dans les descriptifs des cours des facultés de pédagogie est pratiquement inexistant. Alors que la 2ème compétence se rattache davantage à la déontologie, essentiellement des obligations, des prescriptions régissant le métier de l'enseignant: spécificités du système éducatif, lois, règlement intérieur. La moyenne est de 3,7%.

Les constats partiels construits à partir des correspondances entre les domaines et les cours et/ou programmes inscrits dans les cursus universitaires font émerger des croisements et des écarts. La corrélation entre les deux pôles est intéressante dans le sens qu'elle met en avant, de part et d'autre, l'essentiel de l'acte d'enseigner en termes de savoirs professionnels et d'habiletés nécessaires pour un bon fonctionnement dans le métier de l'enseignant: savoir pratique, savoir théorique. Cependant le savoir pratique personnel ou le savoir acquis par l'expérience et s'actualisant par l'action n'apparaît pas comme type de savoir à développer en référence aux théories de l'accompagnement ou du tutorat ou de la médiation via un professionnel académique ou un accompagnateur dans le but de développer le pouvoir d'agir du sujet acteur dans une situation réelle et d'améliorer sa pratique.

5.3.2. La typologie des modèles théoriques de la formation des enseignants

Cros (2011) détermine trois types de modèles théoriques:

- à tendance socio-centré: rôle fort de la recherche, stages dès la première année de formation, prise en compte des problèmes sociaux et environnementaux, dans le cadre d'un Master, avec une évaluation continue.
- à tendance académique: masters disciplinaires, déconnexion du monde du travail, beaucoup de théorie, stages en fin de formation (prise de fonction),

évaluation universitaire mais avec une connaissance du monde professionnel

- à tendance «résolution de problèmes», se focalisant sur des stages accompagnés, avec un processus réflexif (recherche) et une évaluation formative.

Au Liban, le modèle à tendance socio-centré, et dans le cadre d'un Master, attribuant à la recherche un rôle très important avec une évaluation continue, n'existe pas. Cette tendance s'applique aux pays suivants à titre d'exemple: Suède, Norvège, Angleterre, Espagne...La deuxième tendance est davantage académique avec masters disciplinaires. Elle semble plus correspondre au paysage libanais. Cette tendance fait appel à beaucoup de théories et à des stages en fin de formation préparant ainsi l'étudiant à la prise de fonction. Ces stages en milieu scolaire ne sont pas bien définis en termes de durée, ni d'objectifs professionnels, ni de types d'accompagnement à assurer. Ce modèle fait état d'une déconnexion du monde du travail et d'une évaluation universitaire qui prend en compte les connaissances du monde professionnel. D'autres pays comme la France et la Grèce correspondent à ce modèle.

Quant à la troisième tendance, celle intitulée «résolution de problèmes», elle est axée sur des stages accompagnés, avec un processus réflexif dans le cadre d'une recherche et d'une évaluation formative pour avoir l'opportunité de construire les compétences requises dans la durée et suite à une réflexion sur l'activité. C'est le cas de l'Allemagne, l'Autriche et la Finlande.

Le modèle de l'alternance consiste à «faire un retour sur sa pratique, en centre de formation», ou prévoir des allers retours entre l'activité à l'école et l'activité en centre de formation. En effet, il y a difficulté à mettre en place des dispositifs d'analyse de pratiques et à concevoir une organisation progressive de l'activité professionnelle sur la base d'une succession de situations de formation et de situations professionnelles authentiques.

Enfin, les masters sont proposés dans les universités comme vecteur de la qualification et de l'accès au métier. Cependant, au niveau du volet professionnel, les objectifs prioritaires des masters à orientation pédagogique devraient se placer du côté des démarches d'autonomisation de la pensée et de l'action en formation et promouvoir la construction des processus.

5.4. Propositions de solutions adaptées au terrain

Vu la diversité des catégories d'enseignants sans formation initiale, nous constatons que l'accès au métier de l'enseignant, dans notre paysage local, se fait pour combler une demande massive et assurer la scolarisation de tous les enfants présents sur les territoires libanais. Il apparaît que dans les pays en voie de développement, comme le Liban, le recrutement ne se fait pas en référence à une typologie fixe et typique. Dans les autres pays, l'accès au métier se

fait en référence à des repères explicités en termes de qualification ou à une politique de recrutement reconnue dans le système éducatif. Cette opération serait pilotée par des structures institutionnelles spécifiques garantant de la mise en application du système de sélection établi dans chacun des pays: sur dossier, sur concours, suite à un entretien.

Pour répondre à la complexité des situations rencontrées au niveau de la diversité des profils d'enseignants, dont la plupart sont des contractuels sans formation initiale formelle ou instituée, il s'avère important de se focaliser sur l'urgence de la tâche. C'est-à-dire envisager impérativement la construction de la professionnalisation des enseignants contractuels recrutés sans formation initiale antérieure comme une exigence nationale.

Dans cette optique, «la formation implique une institution qui formalise les exigences de l'exercice du métier (plans de formation, programmes, contenus, évaluation, modalités pédagogiques, etc.) supposant une maîtrise sur les processus, les procédures et les modalités de la formation» (Actes 2-6 juin 2008, Professionnaliser les enseignants sans formation initiale-CIEP). Cette mise en place d'une organisation formelle reste à régulariser.

Le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) aurait à cibler les enseignants avec ou sans formation initiale et/ou ceux qui ont suivi une formation initiale selon le cursus à dominante théorique à la Faculté de pédagogie, après leur entrée dans le métier.

En référence à notre cadre théorique fixé, ce curriculum sollicitera le développement des compétences chez l'enseignant novice et/ou débutant en lui donnant le bagage spécifique lui permettant de faire face à ses responsabilités pour enseigner dans l'école de base. À prendre en compte que l'hétérogénéité des profils et des publics et la diversité des attentes de la société à l'égard de l'école rendent l'interrogation sur les pratiques des enseignants nécessaire, qu'ils soient formés initialement ou non.

Nous inscrivons le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) dans le paradigme du praticien réflexif qui préconise: **1)** le dépassement des modèles applicationnistes; **2)** le développement des savoirs déclaratifs basés sur les conceptualisations des activités de formation; **3)** le recours in situ à des attitudes rationnelles et réflexives.

Il en découle que le sujet acteur est amené à raisonner, à examiner ses choix et à analyser ses pratiques pédagogiques ainsi que leur impact sur l'activité professionnelle en contexte. Dans ce processus d'apprentissage et de réflexion, le sujet entreprend l'approfondissement de ses analyses en référence à plusieurs types de critères. Nous citons ceux qui sont recommandés ou prônés par Zeichner (1983): l'efficacité pédagogique et didactique, l'éthique.

“ **La formation continue constitue le cadre d'exercice du métier de formateur d'enseignants. Elle est donc un lieu de production de savoir, de développement professionnel et de transformation des opérations et des activités mises en oeuvre et non un lieu de répétitions plates du même phénomène. (Clot, 2007).** ”

5.4.1. La formation continue: champ de transformation et de construction de processus et de concepts

Qu'il s'agisse des modalités de sa mise en oeuvre, de ses contenus ou de son organisation, la formation continue des enseignants constitue, depuis plusieurs années, l'objet de débats récurrents, dont l'ampleur s'accroît à chaque réforme du système éducatif. Les contenus et les enjeux des réformes changent et varient en permanence. Ils mettent en évidence des contradictions et des problèmes pédagogiques complexes en relation avec le statut de l'école, le rôle des universités et des chercheurs universitaires, la place de la formation dans la professionnalisation professionnelle, le rapport théorie/pratique, et les gestes professionnels.

Considérer que les contenus de formation constituent le centre de gravité de la formation des formateurs, concevoir que la technicisation de ces formations aboutit à la formation de formateurs qui analysent les besoins et étudient les vrais enjeux de la formation sous les différents angles (administratif, social, pédagogique, disciplinaire, etc.) risquerait de fausser l'acceptation de la notion de professionnalisation comme levier de transformation et de changement tant des pratiques que des attitudes.

La formation continue constitue le cadre d'exercice du métier de formateur d'enseignants. Elle est donc un lieu de production de savoir, de développement professionnel et de transformation des opérations et des activités mises en oeuvre et non un lieu de répétitions plates du même phénomène. (Clot, 2007). La formation continue est envisagée ainsi comme un espace de production et de reproduction de l'action, espace de réalisation d'une performance, d'expérimentation de nouveaux apprentissages et de construction d'une expérience individuelle et singulière.

Chapitre 5

Comme cadre d'action la formation continue ressemble à un «terreau expérientiel». Dans cette perspective, la formation continue a une visée de «transformation et d'évolution des pratiques» des enseignants en formation et, parallèlement, des formateurs de ces enseignants (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p.136).

Pour parvenir à mettre en place un curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) prenant en compte toute cette multiplicité de profils ainsi que toute cette hétérogénéité, il nous semble nécessaire de commencer par définir les priorités en référence aux activités professionnelles de l'enseignant.

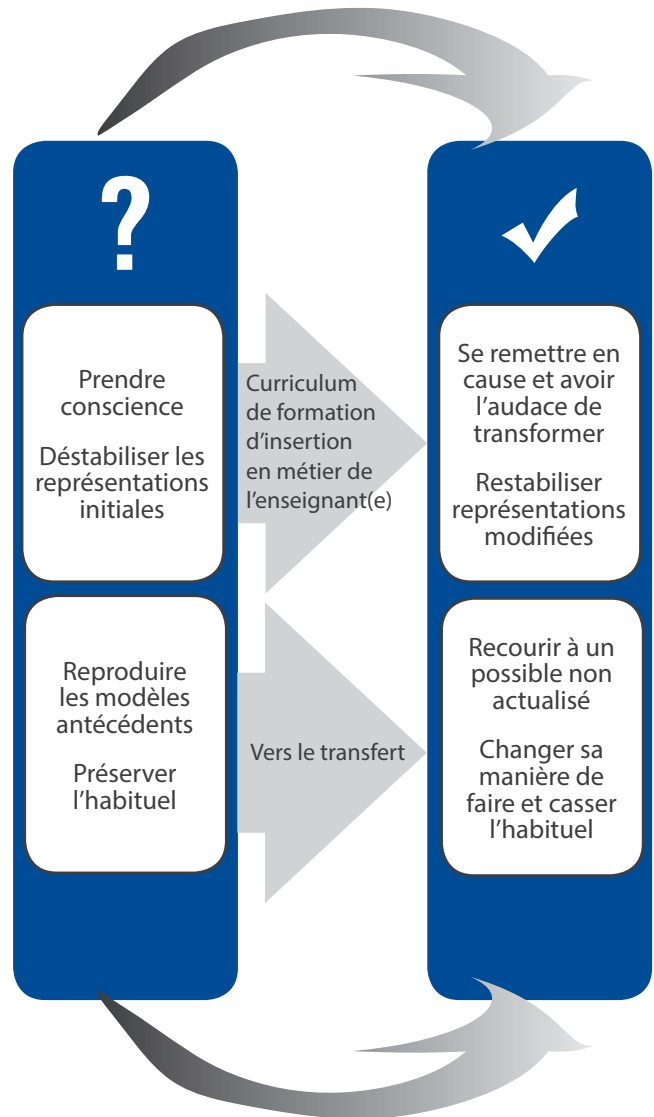
Reconnaître les enjeux de la formation continue ne ferait que renforcer notre démarche de travail et réajuster nos choix rationnels et nos orientations. Nous en citons, ci-dessous quelques-uns:

- Compléter et renforcer les savoirs déjà mis en place pendant la formation initiale en termes de concepts, de théories et de méthodes relatifs à la pratique enseignante.
- Articuler la théorie et la pratique et recourir à la théorie comme sens de la complexité. À ajouter que déterminer les mécanismes et les composantes de la pratique s'avère important parce que la théorie se montre indissociable de la pratique.

La théorie offre, en effet, des instruments d'analyse pour appréhender les raisons pour lesquelles une pratique observée ou une posture adoptée en telle situation ne donne pas satisfaction. La théorie met à la disposition du sujet diverses ressources qui pourraient l'aider à dépasser les obstacles et à éviter les dérives.

Comme l'a bien montré Vacher (2010), la pratique réflexive s'explique tout d'abord par la capacité de l'acteur à affermir l'articulation entre théorie et pratique dans le but de comprendre la complexité de la situation à laquelle le sujet se confronte et d'analyser l'activité dans sa globalité. Cette tâche relève davantage du formateur.

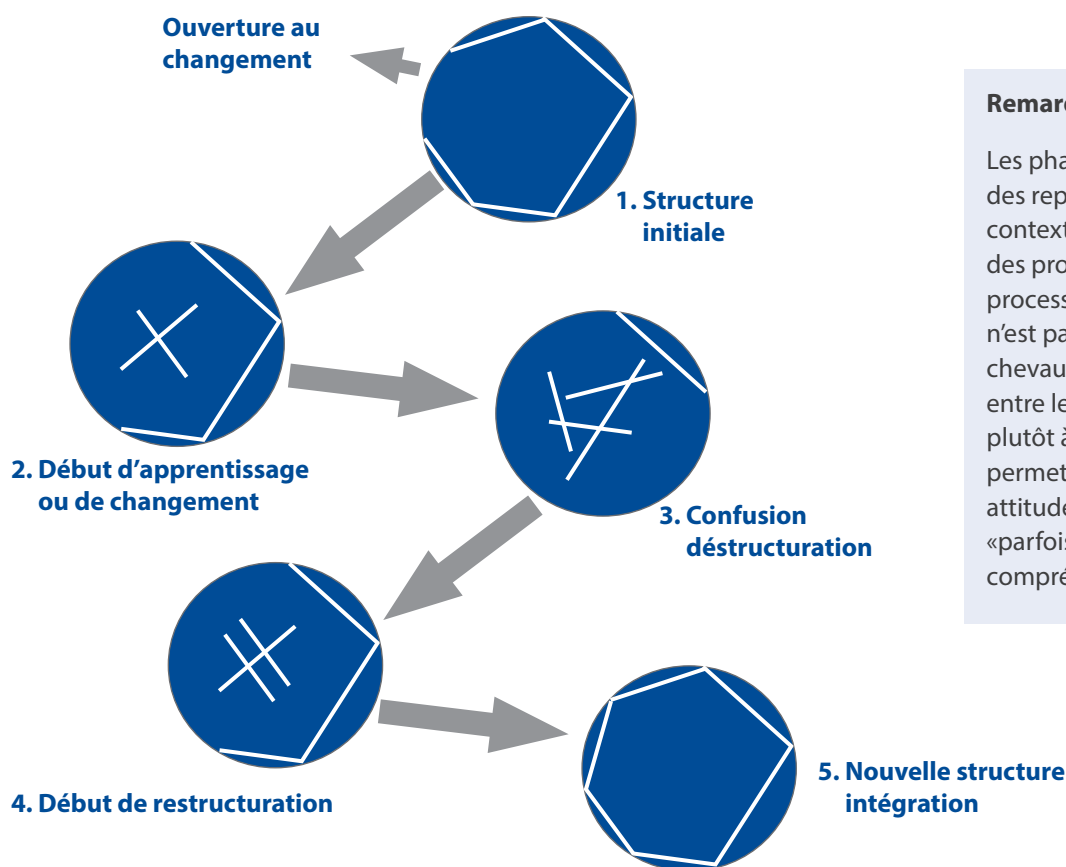
Figure 1 Vers le transfert en contexte



Remarques sur la figure 1:

Œuvrer pour aller du transfert des connaissances vers le transfert en application. Intervenir sur soi et sur son activité au niveau de la mise en marche de processus systémiques à mobiliser en situation pour doter l'enseignant, face à une situation inédite et renouvelée, de diverses stratégies afin d'intégrer le transfert.

Figure 2 Processus de changement et d'apprentissage (Leu, 2005)



Remarques sur la figure 2:

Les phases fonctionnant comme des repères permettent, en contexte réel, l'observation des processus à l'œuvre. Le processus d'apprentissage n'est pas linéaire car il y a chevauchement et interférence entre les phases. Il correspond plutôt à un modèle simplifié permettant la mise en mots des attitudes et des comportements «parfois difficilement compréhensibles».

Tableau 1 Récapitulatif: processus d'apprentissage/de transformation/de changement

Phases / Niveaux	Processus de changement et d'apprentissage selon André Leu (2005)	Cycle de transformation selon Boucher et Jenkins (2004)	Niveaux de changements selon Roegiers (2008, p.7)
1	Ouverture au changement et au désir d'apprendre	Appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité devant les changements à venir	Adhérer au changement
2	Début d'apprentissage et de changement	Expérimentation/Exploration de nouvelles pratiques	Changer les représentations par rapport à l'objet du changement attendu
3	Confusion & Déstructuration	Appropriation avec des ajustements nécessaires	Changer ses pratiques de classe
4	Début de restructuration	Consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité	Vérifier si les changements de pratiques de classe se traduisent dans les résultats des élèves
5	Nouvelle structure & Intégration		

Remarques sur le Tableau 1:

Les deux premiers processus sont évolutifs et se construisent dans la durée. Ils sont personnels et liés aux valeurs, connaissances et croyances du sujet et notamment à son rapport au métier et à soi. Si les processus sont reconnus par l'enseignant dès son entrée dans le métier, il pourrait les consolider, les enclencher et les mettre en marche dans la temporalité, suite au rythme ternaire suivant à maintenir: Action/Réflexion/Intégration. Quant à Roegiers (2008), il propose d'envisager les niveaux de changements à la manière d'un système cohérent, avec un passage exigé d'un changement de connaissances à un changement d'attitudes puis de comportements. Il écarte l'idée du changement linéaire au profit d'un système imbriquant trois composantes qui interagissent entre elles et dont l'une conditionne l'autre.

Chapitre 5

5.5. Options d'entrées à privilégier pour l'insertion en métier de l'enseignant(e): L'entrée par les domaines et les compétences du Référentiel

La méthodologie adoptée pour la décision à prendre du point de vue des entrées à privilégier pour le curriculum de formation d'insertion en métier était animée surtout par un souci de cohérence et d'ancrage. Nous avons commencé tout d'abord par classer les intitulés des formations réalisées en 2017-2018 et issus des Plans de formation régionaux, en référence aux compétences telles qu'elles sont décrites dans le Référentiel du métier de l'enseignant. Nous avons tenu premièrement à inscrire toutes ces données dans un cadre reconnu par tous les acteurs pédagogiques du terrain, dans le but de cumuler des informations quantitatives et qualitatives par centre pour accéder ultérieurement à l'analyse. Après quoi nous nous sommes efforcés de catégoriser et de faire émerger des données afin de dégager des «dominantes», des tendances, des récurrences, des divergences, des lacunes et des manques.

Quand nous avons comparé les résultats du classement des intitulés selon cette entrée, nous nous sommes rendus compte que le même intitulé pourrait être classé dans des cases différentes relevant de compétences distinctes. La formation est formulée en termes de tâche complexe à accomplir en situation sociale devant une audience. Cette démarche porte donc le risque de confondre les données et de nous amener à des résultats très disparates. Elle pourrait fausser les pistes et influencer sur le taux de fréquence ou de récurrence des résultats partant des mêmes données.

5.6. L'entrée par les composantes des compétences

En vue de catégoriser et de faire émerger des «dominantes», des tendances, des récurrences, des écarts, des lacunes, des manques, nous étions contraints à adopter une autre entrée: celle introduite par les composantes des compétences.

Cette démarche a contribué à dégager des dominantes significatives. Elle pourrait aider le concepteur du programme à mettre en place des modules évolutifs qui couvriraient toutes les composantes de la compétence. En plus, cette démarche amène le formateur à prendre en compte l'intersection des données en termes de contenu et de savoir-faire ainsi que leur imbrication. Ce qui pourrait le conduire à envisager des dispositifs modulaires évolutifs et inter-complémentaires portant sur l'ensemble des composantes.

Nous avons constaté que certains intitulés étaient inclassables dans les composantes des compétences alors qu'ils étaient très demandés et répondaient aux besoins des enseignants. Nous avons remarqué aussi que d'autres intitulés couvraient plusieurs composantes à la fois. C'est ce qui a exigé la mise en place d'ensembliers lourds et de longue durée, parce qu'ils déclinent la même compétence, en plusieurs objectifs spécifiques étalés sur

un espace temporel plus ou moins indéfini. Cette modalité de formation basée sur la construction d'un long parcours pourrait cependant gêner l'enseignant. Nous savons en effet que les besoins de l'enseignant changent et varient en fonction des situations qu'il va vivre et celles auxquelles il a déjà fait face. Limiter son choix et l'inscrire dans un cadre monolithique rigide (une compétence formée de 7 composantes), alors que ses besoins sont multiformes et variés, pourrait mettre mal à l'aise l'enseignant.

5.7. Options d'entrées à privilégier pour l'insertion en métier de l'enseignant(e): L'entrée par les activités professionnelles

Après ces tentatives de classement selon les compétences du référentiel du métier de l'enseignant, l'entrée par les activités professionnelles paraît primer sur les autres, parce que c'est l'entrée par le collectif du métier, par le genre professionnel. Cette entrée permet de faire émerger les besoins réels en référence aux typologies des activités relevant du métier de l'enseignant.

La chaire Unesco s'inscrit principalement dans une épistémologie d'analyse du travail réel des enseignants, et plus particulièrement dans une «entrée activité», postulant que le formatage des objets des sciences sociales, en termes d'activité ou en référence à l'activité, constitue une approche privilégiée pour la construction d'outils de pensée transversaux à plusieurs champs de recherches et de pratiques correspondantes (Barbier & Durand, 2003). Les travaux déployés par la chaire Unesco prennent appui principalement sur les présupposés caractéristiques d'une «entrée activité», sur la base des critères précis suivants (Lussi Borer et al., 2014): 1) distinguer travail prescrit et travail réel; 2) appréhender l'activité dans ses dimensions les plus fines et dans son contexte d'émergence; 3) retenir que l'on apprend principalement en agissant et en conceptualisant ou en élaborant langagièrement son travail.

La notion d'activité renvoie à la notion de travail réel, en d'autres termes à «l'activité effective des professionnels dans les contextes et les systèmes de contraintes dans lesquels ils évoluent» (Champy-Remoussenard, 2005, p.9). Elle fait écho également à la notion d'acteur quand elle acquiert le sens de la place fondamentale du sujet dans son rapport à ses activités et à son expérience (Dubet, 1994, 105). C'est pour cette raison que ce dernier terme nous semble significatif.

En général, l'activité est considérée comme une structure extraordinaire et atypique qui «exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute» (Leplat, 1997, 33). Elle reflète les compétences du sujet, les considérations qui le poussent à agir et ses valeurs.

Les activités professionnelles de l'enseignant varient entre activités pédagogiques à assurer en présentiel in situ et éducatives à réaliser au sein de l'école avec d'autres acteurs (collègues, direction, parents d'élèves...). Ces

activités sont réalisées à l'école dans le cadre de son temps de travail. Cependant pour bien gérer l'organisation de son travail, en amont, l'enseignant est amené à concevoir et à élaborer des activités pédagogiques à domicile «hors élèves». Le processus de la réflexivité sur l'action s'avère incontournable parce qu'il amène l'enseignant à prendre conscience des facteurs entrant en jeu dans la gestion de la situation pour pouvoir réguler et réorganiser différemment le cours de l'action.

Contrairement aux autres salariés, le temps de travail des enseignants est défini sur la base d'un temps de service minimal hebdomadaire fondé essentiellement sur des activités d'enseignement à réaliser en présentiel ainsi que sur des activités avec la communauté éducative (enseignants, parents d'élèves...). Ce temps de service, appelé «obligation réglementaire de service» ne recouvre qu'une partie du temps de travail de l'enseignant. Il est par ailleurs affiché dans le tableau de l'emploi de temps hebdomadaire des personnels. Ces heures correspondent majoritairement aux heures d'enseignement et/ou d'accompagnement et de suivi.

Cependant les heures de travail consacrées aux activités pédagogiques (planification, préparations de cours et d'outils, correction des copies ...) faites à domicile «hors élèves», dépassent de loin les heures effectives affichées et exigées. Ces dernières ne recouvrant pas les tâches anticipatives et réflexives accomplies à froid sur le temps libre de l'enseignant. Cet état de fait génère, au moins, autant de temps de travail «hors élèves» et crée, dans certains cas, chez les enseignants, un malaise qui pourrait affecter la santé au travail. À titre d'exemple, les plus jeunes parmi les enseignants déclarent un volume horaire assez élevé avec plus de 45 heures par semaine.

6. Le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e): Une voie vers la professionnalisation

Au Liban, les enseignants novices et les contractuels en service, lors de leur entrée dans le métier, ne sont pas toujours accompagnés de près, au niveau pédagogique, par des tuteurs ou des formateurs de proximité. Par ailleurs, ils sont souvent appelés à trouver seuls des solutions face à des situations difficiles et à des imprévus. C'est pourquoi aller en stage pourrait être pour l'enseignant un moyen d'exprimer son engagement et son choix dans l'ici et maintenant. Bourgeois (1998) estime que l'engagement ou l'entrée en formation est le processus qui incite un adulte, à un temps bien précis dans son parcours, à suivre ou entamer une telle formation. En d'autres termes, son engagement explicite traduit son abdication à d'autres options qui s'offrent à lui. Cette pulsion est reliée directement à des déterminants internes dont son rapport à l'apprentissage inscrit dans l'exercice de son métier.

La visée essentielle de notre TCM est la construction des compétences transversales qui constituent la voie royale de l'édification de la professionnalité des formateurs.

Ces compétences aspirent au développement de différents types d'apprentissage: l'observation, l'analyse, l'écoute, la communication, l'explication, la formalisation, la confrontation, la réflexion, la synthèse, l'écriture, (Perrenoud, Altet, E.Charlier & Paquay, 2012).

Le formateur d'enseignants du CRDP comme sujet s'inscrit au cœur des problématiques actuelles relatives au rapport au métier et à la conceptualisation des pratiques et des activités professionnelles dans l'action et l'inférence logique en situation (Perez-Roux, 2007).

7. Les repères théoriques et méthodologiques retenus dans la mise en place du curriculum de formation

Notre objectif ultime est de mettre en place une structure de formation ou un programme modulaire de formation cohérent et progressif. Nous avons essayé de dépasser les modèles déjà utilisés dans les plans régionaux de formation. Pour cela il était important pour nous de fixer des repères méthodologiques solides garants d'une structure cohérente. Cette organisation est susceptible de marquer les différences et de montrer la progression au sein du dispositif de formation pluriannuel ainsi que les seuils qui déterminent les limites d'une année à l'autre.

Il s'est avéré nécessaire pour nous de concevoir un programme de formation de deux ans mettant en lien le public cible visé, dans chaque catégorie d'enseignants novices, avec les éléments constitutifs spécifiques à chacune d'elles. Ces éléments sont formulés en termes d'indices susceptibles de faire la distinction entre les catégories d'enseignants. Ces indices sont essentiels parce qu'ils révèlent les spécificités de chaque catégorie d'enseignants. Ils agissent comme des repères pédagogiques qui entrent en jeu dans le descriptif de la professionnalité chez l'enseignant comme sujet acteur. Les catégories d'enseignants identifiées se déclinent sur trois axes, (1) l'expérience, (2) la formation pédagogique et (3) l'enseignement dans son sujet de spécialité

- L'expérience: ayant déjà enseigné ou non
- La formation pédagogique initiale préalable ou non formation
- L'enseignement de sa discipline de spécialité ou non.

Suite à la mise en rapport de ces indices et en référence aux six catégories identifiées, nous avons abouti à huit identifiants en développant toutes les combinaisons possibles des six catégories. Nous avons maintenu l'entrée par les activités professionnelles, par le réel du métier, soit (1) la planification, (2) les méthodologies, (3) les relations professionnelles avec pairs et équipe administrative et avec les apprenants et (4) l'évaluation.

8. Conclusion

La mise en place de plusieurs dispositifs de formation en référence aux besoins identifiés chez les enseignants inscrits dans les différentes catégories, constitue une

Chapitre 5

étape importante dans la professionnalisation de ces acteurs. En plus, le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) intègre dans le système de son fonctionnement «les leviers de la motivation» que sont le sens (la valeur intrinsèque, la valeur extrinsèque, l'importance) que l'apprenant donne aux tâches proposées en formation et son sentiment d'efficacité personnelle pour réaliser ces tâches (Galand & Bourgeois, 2006). Cette auto-efficacité comme composante importante de l'autorégulation des comportements amène l'enseignant formé à réorienter son travail en mettant l'accent sur la manière dont il contrôle subjectivement son activité (Bandura, 2002). Le design pédagogique adopté par le comité du TCM définit l'itinéraire à suivre dans la construction des modules de formation ainsi que les étapes avec leurs objectifs spécifiques.

Le développement des capacités renforçant l'apprentissage se fait grâce aux activités de conceptualisation et de verbalisation. Le processus de l'apprentissage du sujet

acteur in situ consiste à «configurer ou reconfigurer» ses ressources cognitives dans le but de modifier sa propre activité pour qu'elle soit plus adaptée aux situations vécues et aux contextes de formation.

La mise en place d'un système global en formation contribue également à la création d'une identité professionnelle. Le curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e) incite au développement de capacités intellectuelles et déclenche le processus d'auto-apprentissage tout au long de la vie. Le pari est de mettre en œuvre une élaboration progressive de dispositifs concrets et de faire émerger des modèles de formation contextualisée, en proposant des pistes d'évaluation de ces dispositifs en lien avec les conditions locales. Renforcer les formations et compléter le parcours de l'enseignant formé par des types différents d'accompagnement à distance ou de tutorat ou d'aides individualisées ne font que consolider les nouveaux apprentissages et faciliter le transfert des connaissances en situations réelles.

Tableau 2 Catégories d'enseignants(es) novices

Catégories d'enseignants(es) novices	Parcours de formation
L'enseignant(e) n'a pas d'expérience professionnelle (NO.EXP), n'a pas suivi de formation pédagogique initiale (NO.PED) et n'enseigne pas sa discipline de spécialisation (NO.SPEC)	NO.EXP NO.PED NO.SPEC
L'enseignant(e) n'a pas d'expérience professionnelle (NO.EXP), n'a pas suivi de formation pédagogique initiale (NO.PED) et enseigne sa discipline de spécialisation (SPEC)	NO.EXP NO.PED SPEC
L'enseignant(e) a une expérience professionnelle (un à trois ans) (EXP), n'a pas suivi de formation pédagogique initiale (NO.PED) et n'enseigne pas sa discipline de spécialisation (NO.SPEC)	EXP NO.PED NO.SPEC
L'enseignant(e) n'a pas d'expérience professionnelle (NO.EXP), a suivi une formation pédagogique initiale (PED) et n'enseigne pas sa discipline de spécialisation (NO.SPEC)	NO.EXP PED NO.SPEC
L'enseignant(e) n'a pas d'expérience professionnelle (NO.EXP), a suivi de formation pédagogique initiale (PED) et enseigne sa discipline de spécialisation (SPEC)	NO.EXP PED SPEC
L'enseignant(e) a une expérience professionnelle (un à trois ans) (EXP), n'a pas suivi de formation pédagogique initiale (NO.PED) et enseigne sa discipline de spécialisation (SPEC)	EXP NO.PED SPEC
L'enseignant(e) a une expérience professionnelle (un à trois ans) (EXP), a suivi une formation pédagogique initiale (PED) et n'enseigne pas sa discipline de spécialisation (NO.SPEC)	EXP PED NO.SPEC
L'enseignant(e) a une expérience professionnelle (un à trois ans) (EXP), a suivi une formation pédagogique initiale (PED) et enseigne sa discipline de spécialisation (SPEC)	EXP PED SPEC

9. Les parcours de formation du curriculum d'insertion en métier de toutes les catégories d'enseignants(es) novices

Le cadre théorique et l'étude du terrain ont abouti à un curriculum de formation d'insertion en métier des enseignants(es) novices de huit parcours comme suit:

Les activités professionnelles révélées par l'étude théorique pour former les entrées du curriculum d'insertion en métier sont au nombre de cinq: «La planification PLAN», «Les méthodes METH», «Les relations professionnelles: les personnels enseignants et administratifs PR.SCHL», «Les relations professionnelles - Les apprenants PR.LRN», «L'évaluation ASMT». Les deux compétences la technologie au service de l'apprentissage et l'apprentissage à vie ou l'auto-développement, sont considérées transversales dans ce curriculum. Elles font partie inhérente des modules de ce curriculum, la technologie est donc intégrée dans les méthodes d'enseignement des formateurs, et chaque module de formation suggère systématiquement des ressources et des références pour l'auto développement.

Il est à noter que le curriculum est construit selon l'architecture TTCM. Il est donc inscrit dans les principes de l'inclusion de la protection de l'enfant, de l'égalité des sexes ainsi que d'autres thèmes transversaux de l'éducation.

Ci-suit, les descriptifs des modules de chaque catégorie d'enseignant(e) novice. Le curriculum est planifié sur 17 crédits pour la première année d'exercices professionnel. Le crédit comprend environ 5 heures de formation. Afin de compléter leur insertion en métier, les enseignants(es) novices doivent compléter le parcours qui correspond à leurs profils respectifs et par la suite compléter leur formation pour arriver au profil de «l'enseignant(e) ayant une expérience professionnelle (un à trois ans) (EXP), ayant suivi une formation pédagogique initiale (PED) et enseignant sa discipline de spécialisation (SPEC)». Donc tout enseignant doit compléter les 17 crédits mais chacun selon un parcours et des étapes qui lui correspondent durant la première année d'exercices professionnel. Par la suite, il ou elle doit compléter son parcours lors de la deuxième année à raison de 17 crédits au plus.

L'enseignant(e) n'a pas d'expérience professionnelle (NO.EXP) n'a pas suivi de formation pédagogique initiale (NO.PED) n'enseigne pas sa discipline de spécialisation (NO.SPEC)			
Activité professionnelle	Code	Descriptif	# de crédits
La planification PLAN	PLAN – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Dégager les éléments de base à envisager dans une gestion efficace du temps. Découvrir les ressources nécessaires qui entrent en jeu dans la mise en place d'une planification efficace. 	5 crédits
	PLAN – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir la préparation d'une séance de classe inscrite dans une unité didactique Préparer la répartition annuelle conformément au curriculum et moyennant le manuel scolaire. Utiliser la grille de vérification comme outil pédagogique amenant l'enseignant à développer ses capacités au niveau de la préparation d'une unité didactique. Analyser des spécimens de planification de séquences pédagogiques. Adapter les ressources à contextualiser dans les activités aux besoins et aux niveaux des apprenants. 	
	PLAN – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Étudier la progression verticale du contenu de la discipline académique/ scolaire pour identifier les articulations et les liens entre les différentes composantes. 	
Les méthodes METH	METH – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Discerner les différences entre les méthodes d'enseignement didactiques (frontales) et les pédagogies constructivistes et actives et identifier les caractéristiques de chacune d'elles Repérer les indicateurs permettant de distinguer un enseignant ayant une pratique frontale d'un enseignant médiateur dans des situations d'enseignement - apprentissage. 	3 crédits
	METH – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Identifier le style d'apprentissage et les intelligences multiples des apprenants. Dégager les points forts et les points faibles de certaines techniques d'enseignement - apprentissage 	
	METH – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Choisir la méthode la plus adéquate à la situation d'enseignement-apprentissage d'un concept déterminé. 	
Les relations professionnelles: les personnels enseignants et administratifs PR.SCHL	PR.SCHL – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir le règlement intérieur des écoles (les textes officiels qui régissent les relations- coordonnateur et enseignant - administration) Développer l'ouverture et l'acceptation de l'altérité sous toutes ses formes (inclusion, protection de l'enfance, droits de l'homme, droits de l'enfant, cultures, égalité des genres, environnements, contextes). 	3 crédits
	PR.SCHL – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Étudier la psychologie des adultes Dégager l'importance d'une communication et les avantages de la création d'un climat positif et sécurisé. 	
	PR.SCHL – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir une procédure de travail facilitant la circulation des informations scientifiques dans le but de favoriser la communication entre les pairs de la même discipline. 	
Les relations professionnelles - Les apprenants PR.LRN	PR.LRN – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Développer la capacité de résolution de conflits en milieu scolaire. Dégager l'importance de la charte de la classe co-construite entre l'enseignant et les apprenants Dégager l'importance du langage corporel, du contrôle de la voix et de la posture.. 	3 crédits
	PR.LRN – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Étudier la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Déduire l'importance d'une communication positive et en identifier les fondements. 	
	PR.LRN – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Identifier les techniques de reformulation des concepts scientifiques inscrits dans le même objectif d'apprentissage. 	
L'évaluation ASMT	ASMT – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Dégager les principes de base à prendre en compte dans la préparation d'une épreuve dans la discipline enseignée. Découvrir les ressources disponibles dans diverses formes de références, sur des sites ou autres. 	3 crédits
	ASMT – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Dégager la définition de l'évaluation, ses différents types et leurs fonctions distinctes. Découvrir divers exemples d'épreuves sommatives. Utiliser une grille de relecture de l'épreuve afin de juger de la conformité de celle-ci aux critères fixés. Identifier les différents types de questions et en expliciter les caractéristiques respectives. Concevoir un outil d'évaluation sommative. 	
	ASMT – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Sélectionner les exercices et les documents fiables. 	

17 crédits

L'enseignant(e) n'a pas d'expérience professionnelle (NO.EXP) n'a pas suivi de formation pédagogique initiale (NO.PED) enseigne sa discipline de spécialisation (SPEC)			
Activité professionnelle	Code	Descriptif	# de crédits
La planification PLAN	PLAN – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Dégager les éléments de base à envisager dans une gestion efficace du temps. Découvrir les ressources nécessaires qui entrent en jeu dans la mise en place d'une planification efficace. 	5 crédits
	PLAN – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir la préparation d'une séance de classe inscrite dans une unité didactique Préparer la répartition annuelle conformément au curriculum et moyennant le manuel scolaire. Utiliser la grille de vérification comme outil pédagogique amenant l'enseignant à développer ses capacités au niveau de la préparation d'une unité didactique. Analyser des spécimens de planification de séquences pédagogiques. Adapter les ressources à contextualiser dans les activités aux besoins et aux niveaux des apprenants. 	
	PLAN – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Développer la progression verticale/horizontale du contenu de la discipline académique/scolaire. Préparer des activités d'apprentissage à niveau de difficulté progressive pour un même objectif (contenu et produit/résultats) 	
Les méthodes METH	METH – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Discerner les différences entre les méthodes d'enseignement didactiques (frontales) et les pédagogies constructivistes et actives et identifier les caractéristiques de chacune d'elles. Repérer les indicateurs permettant de distinguer un enseignant ayant une pratique frontale d'un enseignant médiateur dans des situations d'enseignement - apprentissage. 	3 crédits
	METH – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Identifier le style d'apprentissage et les intelligences multiples des apprenants.. Dégager les points forts et les points faibles de certaines techniques d'enseignement - apprentissage 	
	METH – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Adapter la méthode en fonction des concepts de la discipline académique/ scolaire. 	
Les relations professionnelles: les personnels enseignants et administratifs PR.SCHL	PR.SCHL – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir le règlement intérieur des écoles (les textes officiels qui régissent les relations- coordonnateur et enseignant - administration) Développer l'ouverture et l'acceptation de l'altérité sous toutes ses formes (inclusion, protection de l'enfance, droits de l'homme, droits de l'enfant, cultures, égalité des genres, environnements, contextes). 	3 crédits
	PR.SCHL – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Étudier la psychologie des adultes Dégager l'importance d'une communication et identifier les avantages de la création d'un climat positif et sécurisé. 	
	PR.SCHL – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Proposer des procédures et des stratégies visant à faciliter la mutualisation des savoirs d'expériences et des pratiques entre les collègues et le coordonnateur (blog- google drive- réseau de communication sociale) Proposer des stratégies de communication contribuant à établir des liens et des supports entre les collègues dans diverses disciplines. 	
Les relations professionnelles - Les apprenants PR.LRN	PR.LRN – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Développer la capacité de résolution de conflits en milieu scolaire. Dégager l'importance de la charte de la classe co-construite entre l'enseignant et les apprenants Dégager l'importance du langage corporel, du contrôle de la voix et de la posture. 	3 crédits
	PR.LRN – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Étudier la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Déduire l'importance d'une communication positive et en identifier les fondements. 	
	PR.LRN – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Préparer un forum de discussion. Échanger des ressources numériques sur un sujet déterminé pour élucider un concept à travers les réseaux sociaux. 	
L'évaluation ASMT	ASMT – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Dégager les principes de base à prendre en compte dans la préparation d'une épreuve dans la discipline enseignée. Découvrir les ressources disponibles dans diverses formes de références, sur des sites ou autres. 	3 crédits
	ASMT – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Dégager la définition de l'évaluation, ses différents types et leurs fonctions distinctes. Découvrir divers exemples d'épreuves sommatives. Utiliser une grille de relecture de l'épreuve afin de juger de la conformité de celle-ci aux critères fixés. Identifier les différents types de questions et en expliciter les caractéristiques respectives. Concevoir un outil d'évaluation sommative. 	
	ASMT – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Formuler des objectifs conceptuels qui vont en progression. 	

17 crédits

L'enseignant(e) a d'expérience professionnelle (EXP) n'a pas suivi de formation pédagogique initiale (NO.PED) n'enseigne pas sa discipline de spécialisation (NO.SPEC)			
Activité professionnelle	Code	Descriptif	# de crédits
La planification PLAN	PLAN – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter la conception d'une séance au contexte - la relier à des exemples concrets. • Adapter la conception d'une unité didactique au contexte - la relier à des exemples concrets. 	5 crédits
	PLAN – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir la préparation d'une séance de classe inscrite dans une unité didactique • Préparer la répartition annuelle conformément au curriculum et moyennant le manuel scolaire. • Utiliser la grille de vérification comme outil pédagogique amenant l'enseignant à développer ses capacités au niveau de la préparation d'une unité didactique. • Analyser des spécimens de planification de séquences pédagogiques. • Adapter les ressources à contextualiser dans les activités aux besoins et aux niveaux des apprenants. 	
	PLAN – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Étudier la progression verticale du contenu de la discipline académique/ scolaire pour identifier les articulations et les liens entre les différentes composantes. 	
Les méthodes METH	METH – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Varier et/ou diversifier les méthodes de travail selon le contexte. • Adapter les ressources à mobiliser in situ au contexte et à la méthodologie à suivre. • Réfléchir sur ses pratiques professionnelles. 	3 crédits
	METH – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier le style d'apprentissage et les intelligences multiples des apprenants. • Dégager les points forts et les points faibles de certaines techniques d'enseignement - apprentissage 	
	METH – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir la méthode la plus adéquate à la situation d'enseignement-apprentissage d'un concept déterminé. 	
Les relations professionnelles: les personnels enseignants et administratifs PR.SCHL	PR.SCHL – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir une situation pédagogique promouvant les capacités de communication, d'écoute et de prise d'initiative. • Construire une procédure de travail facilitant la circulation de l'information. 	3 crédits
	PR.SCHL – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> • Étudier la psychologie des adultes • Dégager l'importance d'une communication et identifier les avantages de la création d'un climat positif et sécurisé. 	
	PR.SCHL – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir une procédure de travail facilitant la circulation des informations scientifiques dans le but de favoriser la communication entre les pairs de la même discipline. 	
Les relations professionnelles - Les apprenants PR.LRN	PR.LRN – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir d'activités d'animation préventives dans le but de renforcer l'acceptation de l'autre (inclusion, protection de l'enfance, égalité des sexes) • Gérer des travaux de groupes et d'activités d'animation de débats en classe. • Préparer des activités d'enseignement-apprentissage visant à combattre la violence à l'école (développer des procédures et des stratégies de traitement) • Simuler des situations d'apprentissage - enseignement qui requièrent une maîtrise diversifiée du corps et de la voix 	3 crédits
	PR.LRN – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> • Étudier la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. • Dédire l'importance d'une communication positive et en identifier les fondements. 	
	PR.LRN – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les techniques de reformulation des concepts scientifiques inscrits dans le même objectif d'apprentissage. 	
L'évaluation ASMT	ASMT – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter l'épreuve au contexte professionnel. • Faire des enquêtes en vue de chercher des documents d'évaluation (références, sites,...) 	3 crédits
	ASMT – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager la définition de l'évaluation, ses différents types et leurs fonctions distinctes. • Découvrir divers exemples d'épreuves sommatives. • Utiliser une grille de relecture de l'épreuve afin de juger de la conformité de celle-ci aux critères fixés. • Identifier les différents types de questions et en expliciter les caractéristiques respectives. • Concevoir un outil d'évaluation sommative. 	
	ASMT – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les exercices et les documents fiables. 	

17 crédits

L'enseignant(e) n'a pas d'expérience professionnelle (NO.EXP) a suivi de formation pédagogique initiale (PED) n'enseigne pas sa discipline de spécialisation (NO.SPEC)			
Activité professionnelle	Code	Descriptif	# de crédits
La planification PLAN	PLAN – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Dégager les éléments de base à envisager dans une gestion efficace du temps. Découvrir les ressources nécessaires qui entrent en jeu dans la mise en place d'une planification efficace. 	5 crédits
	PLAN – PED	<ul style="list-style-type: none"> Adapter une leçon aux différents niveaux des apprenants Développer une grille de vérification pour améliorer la construction de l'unité. Développer une unité didactique selon l'approche par concept et selon le Plan de la Compréhension par design. 	
	PLAN – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Étudier la progression verticale du contenu de la discipline académique/ scolaire pour identifier les articulations et les liens entre les différentes composantes. 	
Les méthodes METH	METH – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Discerner les différences entre les méthodes d'enseignement didactiques (frontales) et les pédagogies constructivistes et actives et l'importance de chacune d'elles Repérer les indicateurs permettant de distinguer un enseignant ayant une pratique frontale d'un enseignant médiateur dans des situations d'enseignement - apprentissage. 	3 crédits
	METH – PED	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en place un projet de recherche visant à étudier l'effet de la méthode utilisée en classe et l'améliorer en s'appuyant sur les résultats de l'étude (apprendre par le projet). Adapter la méthode utilisée aux différents niveaux des apprenants. Identifier et mettre en œuvre la démarche adéquate et appropriée permettant la construction du processus de travail visé dans la compétence cible. Aligner les ressources selon à la méthode approuvée 	
	METH – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Choisir la méthode la plus adéquate à la situation d'enseignement-apprentissage d'un concept déterminé. 	
Les relations professionnelles: les personnels enseignants et administratifs PR.SCHL	PR.SCHL – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir le règlement intérieur des écoles (les textes officiels qui régissent les relations- coordinateur et enseignant - administration) Développer l'ouverture et l'acceptation de l'altérité sous toutes ses formes (inclusion, protection de l'enfance, droits de l'homme, droits de l'enfant, cultures, égalité des genres, environnements, contextes). 	3 crédits
	PR.SCHL – PED	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir un projet pédagogique coopératif promouvant la communication entre les personnels dans le même établissement (administration, corps enseignant, parents d'élèves, société civile,...) Mettre en place des séances d'observation de classe entre pairs en vue de développer les échanges et la mutualisation des pratiques. 	
	PR.SCHL – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir une procédure de travail facilitant la circulation des informations scientifiques dans le but de favoriser la communication entre les pairs de la même discipline. 	
Les relations professionnelles - Les apprenants PR.LRN	PR.LRN – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Développer la capacité de résolution de conflits en milieu scolaire. Dégager l'importance de la charte de la classe co-construite entre l'enseignant et les apprenants. Dégager l'importance du langage corporel, du contrôle de la voix et de la posture. 	3 crédits
	PR.LRN – PED	<ul style="list-style-type: none"> Formuler des consignes diversifiées qui prennent en considération les intelligences multiples des apprenants (image, oral, écrit, kinésique) et leurs niveaux respectifs. Développer des compétences de leadership et d'entrepreneuriat pédagogiques. Proposer des stratégies de résolution de problèmes pédagogiques réels en recourant à des études de cas. 	
	PR.LRN – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Identifier les techniques de reformulation des concepts scientifiques inscrits dans le même objectif d'apprentissage. 	
L'évaluation ASMT	ASMT – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Dégager les principes de base à prendre en compte dans la préparation d'une épreuve dans la discipline enseignée. Découvrir les ressources disponibles dans diverses formes de références, sur des sites ou autres. 	3 crédits
	ASMT – PED	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir un exemple d'épreuve fiable et conforme aux principes de l'évaluation. Varié les outils d'évaluation en fonction des besoins des apprenants. Concevoir et développer une grille de critères/ de vérification à prendre en compte dans la construction des évaluations sommatives. Formuler un objectif d'apprentissage. Formuler une consigne univoque Préparer un spécimen d'évaluation formative avec analyse des résultats et élaborer des activités de remédiation. 	
	ASMT – NO.SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Sélectionner les exercices et les documents fiables. 	

L'enseignant(e) n'a pas d'expérience professionnelle (NO.EXP) a suivi de formation pédagogique initiale (PED) enseigne sa discipline de spécialisation (SPEC)			
Activité professionnelle	Code	Descriptif	# de crédits
La planification PLAN	PLAN – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Dégager les éléments de base à envisager dans une gestion efficace du temps. Découvrir les ressources nécessaires qui entrent en jeu dans la mise en place d'une planification efficace. 	5 crédits
	PLAN – PED	<ul style="list-style-type: none"> Adapter une leçon aux différents niveaux des apprenants Développer une grille de vérification pour améliorer la construction de l'unité. Développer une unité didactique selon l'approche par concept et selon le Plan de la Compréhension par design. 	
	PLAN – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Développer la progression verticale/horizontale du contenu de la discipline académique/ scolaire. Préparer des activités d'apprentissage ciblant le même objectif à niveau de difficulté progressive(contenu et produit/résultats) 	
Les méthodes METH	METH – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Discerner les différences entre les méthodes d'enseignement didactiques (frontales) et les pédagogies constructivistes et actives et l'importance de chacune d'elles Repérer les indicateurs permettant de distinguer un enseignant ayant une pratique frontale d'un enseignant médiateur dans des situations d'enseignement - apprentissage. 	3 crédits
	METH – PED	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en place un projet de recherche visant à étudier l'effet de la méthode utilisée en classe et l'améliorer en s'appuyant sur les résultats de l'étude (apprendre par le projet). Adapter la méthode utilisée aux différents niveaux des apprenants. Identifier et mettre en œuvre la démarche adéquate et appropriée permettant la construction du processus de travail visé dans la compétence cible. Aligner les ressources selon la méthode approuvée 	
	METH – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Adapter la méthode en fonction des concepts de la discipline académique/scolaire. 	
Les relations professionnelles: les personnels enseignants et administratifs PR.SCHL	PR.SCHL – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir le règlement intérieur des écoles (les textes officiels qui régissent les relations- coordinateur et enseignant - administration) Développer l'ouverture et l'acceptation de l'altérité sous toutes ses formes (inclusion, protection de l'enfance, droits de l'homme, droits de l'enfant, cultures, égalité des genres, environnements, contextes). 	3 crédits
	PR.SCHL – PED	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir un projet pédagogique coopératif promouvant la communication entre les personnels dans le même établissement (administration, corps enseignant, parents d'élèves, société civile,...) Mettre en place des séances d'observation de classe entre pairs en vue de développer les échanges et la mutualisation des pratiques. 	
	PR.SCHL – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Proposer des procédures et des stratégies visant à faciliter la mutualisation des savoir d'expériences et des pratiques entre les collègues et le coordinateur (blog-google drive- réseau de communication sociale) Proposer des stratégies de communication contribuant à établir des liens et des supports entre les collègues dans diverses disciplines. 	
Les relations professionnelles - Les apprenants PR.LRN	PR.LRN – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Développer la capacité de résolution de conflits en milieu scolaire. Dégager l'importance de la charte de la classe co-construite entre l'enseignant et les apprenants Dégager l'importance du langage corporel, du contrôle de la voix et de la posture. 	3 crédits
	PR.LRN – PED	<ul style="list-style-type: none"> Formuler des consignes diversifiées qui prennent en considération les intelligences multiples des apprenants (image, oral, écrit, kinésique) et leurs niveaux respectifs. Développer des compétences de leadership et d'entreprenariat pédagogiques. Proposer des stratégies de résolution de problèmes pédagogiques réels en recourant à des études de cas. 	
	PR.LRN – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Préparer un forum de discussion. Échanger des ressources numériques sur un sujet déterminé pour élucider un concept à travers les réseaux sociaux. 	
L'évaluation ASMT	ASMT – NO.EXP	<ul style="list-style-type: none"> Dégager les principes de base à prendre en compte dans la préparation d'une épreuve dans la discipline enseignée. Découvrir les ressources disponibles dans diverses formes de références, sur des sites ou autres. 	3 crédits
	ASMT – PED	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir un exemple d'épreuve fiable et conforme aux principes de l'évaluation. Varié les outils d'évaluation en fonction des besoins des apprenants. Concevoir et développer une grille de critères/ de vérification à prendre en compte dans la construction des évaluations sommatives. Formuler un objectif d'apprentissage. Formuler une consigne univoque Préparer un spécimen d'évaluation formative avec analyse des résultats et élaborer des activités de remédiation. 	
	ASMT – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Formuler des objectifs conceptuels qui vont en progression. 	

17 crédits

L'enseignant(e) a d'expérience professionnelle (EXP) n'a pas suivi de formation pédagogique initiale (NO.PED) enseigne sa discipline de spécialisation (SPEC)			
Activité professionnelle	Code	Descriptif	# de crédits
La planification PLAN	PLAN – EXP	<ul style="list-style-type: none"> Adapter la conception d'une séance au contexte - la relier à des exemples concrets. Adapter la conception d'une unité didactique au contexte - la relier à des exemples concrets. 	5 crédits
	PLAN – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir la préparation d'une séance de classe inscrite dans une unité didactique Préparer la répartition annuelle conformément au curriculum et moyennant le manuel scolaire. Utiliser la grille de vérification comme outil pédagogique amenant l'enseignant à développer ses capacités au niveau de la préparation d'une unité didactique. Analyser des spécimens de planification de séquences pédagogiques. Adapter les ressources à contextualiser dans les activités aux besoins et aux niveaux des apprenants. 	
	PLAN – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Développer la progression verticale et ou horizontale du contenu de la discipline académique/ scolaire . Préparer des activités d'apprentissage ciblant le même objectif à niveau de difficulté progressive(contenu et produit/résultats) 	
Les méthodes METH	METH – EXP	<ul style="list-style-type: none"> Varié et/ou diversifier les méthodes de travail selon le contexte. Adapter les ressources à mobiliser in situ au contexte et à la méthodologie à suivre. Réfléchir sur ses pratiques professionnelles. 	3 crédits
	METH – NO.PED	<ul style="list-style-type: none"> Identifier le style d'apprentissage et les intelligences multiples des apprenants. Dégager les points forts et les points faibles de certaines techniques d'enseignement - apprentissage 	
	METH – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Adapter la méthode en fonction des concepts de la discipline académique/ scolaire. 	
Les relations professionnelles: les personnels enseignants et administratifs PR.SCHL	PR.SCHL – EXP	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir une situation pédagogique promouvant les capacités de communication, d'écoute et de prise d'initiative. Construire des procédures de travail favorisant la circulation de l'information. 	3 crédits
	PR.SCHL – NO. PED	<ul style="list-style-type: none"> Étudier la psychologie des adultes Dégager l'importance d'une communication et les avantages de la création d'un climat positif et sécurisé. 	
	PR.SCHL – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Proposer des procédures et des stratégies visant à faciliter la mutualisation des savoirs d'expériences et des pratiques entre les collègues et le coordinateur (blog- google drive- réseau de communication sociale) Proposer des stratégies de communication contribuant à établir des liens et des supports entre les collègues dans diverses disciplines. 	
Les relations professionnelles - Les apprenants PR.LRN	PR.LRN – EXP	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir d'activités d'animation préventives dans le but de renforcer l'acceptation de l'autre (inclusion, protection de l'enfance, égalité des sexes) Gérer des travaux de groupes et d'activités d'animation de débats en classe. Préparer des activités d'enseignement-apprentissage visant à combattre la violence à l'école (développer des procédures et des stratégies de traitement) Simuler des situations d'apprentissage - enseignement qui requièrent une maîtrise diversifiée du corps et de la voix 	3 crédits
	PR.LRN – NO. PED	<ul style="list-style-type: none"> Étudier la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Dégager l'importance d'une communication positive et en identifier les fondements. 	
	PR.LRN – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Préparer un forum de discussion. Échanger des ressources numériques sur un sujet déterminé pour élucider un concept à travers les réseaux sociaux. 	
L'évaluation ASMT	ASMT – EXP	<ul style="list-style-type: none"> Adapter l'épreuve au contexte professionnel. Faire des enquêtes en vue de chercher des documents d'évaluation (références, sites,...) 	3 crédits
	ASMT – NO. PED	<ul style="list-style-type: none"> Dégager la définition de l'évaluation, ses différents types et leurs fonctions distinctes. Découvrir divers exemples d'épreuves sommatives. Utiliser une grille de relecture de l'épreuve afin de juger de la conformité de celle-ci aux critères fixés. Identifier les différents types de questions et en expliciter les caractéristiques respectives. Concevoir un outil d'évaluation sommative. 	
	ASMT – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> Formuler des objectifs conceptuels qui vont en progression. 	

L'enseignant(e) a d'expérience professionnelle (EXP) a suivi de formation pédagogique initiale (PED) n'enseigne pas sa discipline de spécialisation (NO.SPEC)			
Activité professionnelle	Code	Descriptif	# de crédits
La planification PLAN	PLAN – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter la conception d'une séance au contexte - la relier à des exemples concrets. • Adapter la conception d'une unité didactique au contexte - la relier à des exemples concrets. 	5 crédits
	PLAN – PED	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter une leçon aux différents niveaux des apprenants • Développer une grille de vérification pour améliorer la construction de l'unité. • Développer une unité didactique selon l'approche par concept et selon le Plan de la Compréhension par design. 	
	PLAN – NO. SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Étudier la progression verticale du contenu de la discipline académique/ scolaire pour identifier les articulations et les liens entre les différentes composantes. 	
Les méthodes METH	METH – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Varier et/ou diversifier les méthodes de travail selon le contexte. • Adapter les ressources à mobiliser in situ au contexte et à la méthodologie à suivre. • Réfléchir sur ses pratiques professionnelles 	3 crédits
	METH – PED	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place un projet de recherche visant à étudier l'effet de la méthode utilisée en classe et l'améliorer en s'appuyant sur les résultats de l'étude (apprendre par le projet). • Adapter la méthode utilisée aux différents niveaux des apprenants. • Identifier et mettre en œuvre la démarche adéquate et appropriée permettant la construction du processus de travail visé dans la compétence cible. • Aligner les ressources selon la méthode approuvée 	
	METH – NO. SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir la méthode la plus adéquate à la situation d'enseignement-apprentissage d'un concept déterminé. 	
Les relations professionnelles: les personnels enseignants et administratifs PR.SCHL	PR.SCHL – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir une situation pédagogique promouvant les capacités de communication, d'écoute et de prise d'initiative. • Construire des procédures de travail favorisant la circulation de l'information. 	3 crédits
	PR.SCHL – PED	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir un projet pédagogique coopératif promouvant la communication entre les personnels dans le même établissement (administration, corps enseignant, parents d'élèves, société civile,...) • Mettre en place des séances d'observation de classe entre pairs en vue de développer les échanges et la mutualisation des pratiques. 	
	PR.SCHL – NO. SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir une procédure de travail facilitant la circulation des informations scientifiques dans le but de favoriser la communication entre les pairs de la même discipline. 	
Les relations professionnelles - Les apprenants PR.LRN	PR.LRN – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir d'activités d'animation préventives dans le but de renforcer l'acceptation de l'autre (inclusion, protection de l'enfance, égalité des sexes) • Gérer des travaux de groupes et d'activités d'animation de débats en classe. • Préparer des activités d'enseignement-apprentissage visant à combattre la violence à l'école (développer des procédures et des stratégies de traitement) • Simuler des situations d'apprentissage - enseignement qui requièrent une maîtrise diversifiée du corps et de la voix 	3 crédits
	PR.LRN – PED	<ul style="list-style-type: none"> • Formuler des consignes diversifiées qui prennent en considération les intelligences multiples des apprenants (image, oral, écrit, kinésique) et leurs niveaux respectifs. • Développer des compétences de leadership et d'entrepreneuriat pédagogiques. • Proposer des stratégies de résolution de problèmes pédagogiques réels en recourant à des études de cas. 	
	PR.LRN – NO. SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les techniques de reformulation des concepts scientifiques inscrits dans le même objectif d'apprentissage. 	
L'évaluation ASMT	ASMT – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter l'épreuve au contexte professionnel. • Faire des enquêtes en vue de chercher des documents d'évaluation (références, sites,...) 	3 crédits
	ASMT – PED	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir un exemple d'épreuve fiable et conforme aux principes de l'évaluation. • Varier les outils d'évaluation en fonction des besoins des apprenants. • Concevoir et développer une grille de critères/ de vérification à prendre en compte dans la construction des évaluations sommatives. • Formuler un objectif d'apprentissage. • Formuler une consigne univoque • Préparer un spécimen d'évaluation formative avec analyse des résultats et élaborer des activités de remédiation. 	
	ASMT – NO. SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les exercices et les documents fiables. 	

17 crédits

L'enseignant(e) a d'expérience professionnelle (EXP) a suivi de formation pédagogique initiale (PED) enseigne sa discipline de spécialisation (SPEC)			
Activité professionnelle	Code	Descriptif	# de crédits
La planification PLAN	PLAN – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter la conception d'une séance au contexte - la relier à des exemples concrets. • Adapter la conception d'une unité didactique au contexte - la relier à des exemples concrets. 	5 crédits
	PLAN – PED	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter une leçon aux différents niveaux des apprenants • Développer une grille de vérification pour améliorer la construction de l'unité. • Développer une unité didactique selon l'approche par concept et selon le Plan de la Compréhension par design. 	
	PLAN – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Développer la progression verticale et ou horizontale du contenu de la discipline académique/ scolaire. • Préparer des activités d'apprentissage ciblant le même objectif à niveau de difficulté progressive(contenu et produit/résultats) 	
Les méthodes METH	METH – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Varier et/ou diversifier les méthodes de travail selon le contexte. • Adapter les ressources à mobiliser in situ au contexte et à la méthodologie à suivre. • Réfléchir sur ses pratiques professionnelles. 	3 crédits
	METH – PED	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place un projet de recherche visant à étudier l'effet de la méthode utilisée en classe et l'améliorer en s'appuyant sur les résultats de l'étude (apprendre par le projet). • Adapter la méthode utilisée aux différents niveaux des apprenants. • Identifier et mettre en œuvre la démarche adéquate et appropriée permettant la construction du processus de travail visé dans la compétence cible. • Aligner les ressources selon la méthode approuvée 	
	METH – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter la méthode en fonction des concepts de la discipline académique/ scolaire. 	
Les relations professionnelles: les personnels enseignants et administratifs PR.SCHL	PR.SCHL – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir une situation pédagogique promouvant les capacités de communication, d'écoute et de prise d'initiative. • Construire des procédures de travail favorisant la circulation de l'information. 	3 crédits
	PR.SCHL – PED	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en place un projet pédagogique coopératif promouvant la communication entre les personnels dans le même établissement (administration, corps enseignant, parents d'élèves, société civile,...) • Mettre en place des séances d'observation de classe entre pairs en vue de développer les échanges et la mutualisation des pratiques. 	
	PR.SCHL – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des procédures et des stratégies visant à faciliter la mutualisation des savoirs d'expériences et des pratiques entre les collègues et le coordinateur (blog- google drive- réseau de communication sociale) • Proposer des stratégies de communication contribuant à établir des liens et des supports entre les collègues dans diverses disciplines. 	
Les relations professionnelles - Les apprenants PR.LRN	PR.LRN – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir d'activités d'animation préventives dans le but de renforcer l'acceptation de l'autre (inclusion, protection de l'enfance, égalité des sexes) • Gérer des travaux de groupes et d'activités d'animation de débats en classe. • Préparer des activités d'enseignement-apprentissage visant à combattre la violence à l'école (développer des procédures et des stratégies de traitement) • Simuler des situations d'apprentissage - enseignement qui requièrent une maîtrise diversifiée du corps et de la voix 	3 crédits
	PR.LRN – PED	<ul style="list-style-type: none"> • Formuler des consignes diversifiées qui prennent en considération les intelligences multiples des apprenants (image, oral, écrit, kinésique) et leurs niveaux respectifs. • Développer des compétences de leadership et d'entreprenariat pédagogiques. • Proposer des stratégies de résolution de problèmes pédagogiques réels en recourant à des études de cas. 	
	PR.LRN – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer un forum de discussion. • Échanger des ressources numériques sur un sujet déterminé pour élucider un concept à travers les réseaux sociaux. 	
L'évaluation ASMT	ASMT – EXP	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter l'épreuve au contexte professionnel. • Faire des enquêtes en vue de chercher des documents d'évaluation (références, sites,...) 	3 crédits
	ASMT – PED	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir un exemple d'épreuve fiable et conforme aux principes de l'évaluation. • Varier les outils d'évaluation en fonction des besoins des apprenants. • Concevoir et développer une grille de critères/ de vérification à prendre en compte dans la construction des évaluations sommatives. • Formuler un objectif d'apprentissage. • Formuler une consigne univoque • Préparer un spécimen d'évaluation formative avec analyse des résultats et élaborer des activités de remédiation. 	
	ASMT – SPEC	<ul style="list-style-type: none"> • Formuler des objectifs conceptuels qui vont en progression. 	

Chapitre 5

Références

- ALHEIT, P. et DAUSIEN, B., (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie, L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 34/1 | 2005, mis en ligne le 28/9/2009, consulté le 16 juin 2014. URL: <http://osp.revues.org/563>; DOI: 10.4000/osp.563
- ALTET, M., (2011). La formation continue seule véritable professionnalisation du métier d'enseignant ? Formation et pratiques d'enseignement en questions. N° 12 / 2011 / pp. 45-53
- ALTET, Marguerite, DESJARDINS, Julie, ETIENNE, Richard, PAQUAY Léopold, PERRENOUD, Philippe (2013). Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances. Bruxelles: De Boeck, 1ère édition
- ALTET, Marguerite, PAQUAY Léopold, PERRENOUD, Philippe (2005). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? Bruxelles: De Boeck, 1ère édition
- BARBIER, Jean-Marie (1985). L'Évaluation en formation. Paris: P.U.F, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. 296p
- BARBIER, Jean-Marie, BOURGEOIS, Etienne, CHAPELLE, Gaëtane & RUANOBORBALAN (2009). Encyclopédie de la formation. France: PUF
- BAUDOUIN, Jean-Michel, FRIEDRICH, Janette (2001). Théories de l'action et éducation. Bruxelles: De Boeck
- BITLIERU, S., DEGESYS, L., LOIZIDOU, P., HARRIS, R., HUBER, J., MONPOINTCAILLARD, P. (2011). Former les enseignants au changement. La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe. Editions du Conseil de l'Europe, Série Pestalozzi du Conseil de l'Europe n° 1 F-67075, Strasbourg.
- BODERGAT, J.-Y. (2005) La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants. Formation et pratiques d'enseignement en questions, N° 2 / 2005 / pp. 27-48
- BOFFO, C. (2003). Changement continu et situé: théorie et implications pratiques. HEC Montréal, Cahier N° 2003-01-juin 2003(p.21. 67)
- BOUCHER, L.-P. et JENKINS, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire, dans L'Hostie, M., et L.P. Boucher, L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques). Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 85- 106.
- BOURDONCLE, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Spirale, Revue de recherche en éducation, N° 13 (77-96).
- BOURDONCLE, R. (2000). Autour des mots: Professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche et Formation, N° 35, p. 117-132.
- CARLIER, Ghislain, RENARD, Jean-Pierre, PAQUAY, Léopold (2000). La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité. Bruxelles: De Boeck
- CAUTERMAN, Marie-Michèle, DEMAILY, Lise, SUFFYS, Séverine, BLIEZ-SULLEROT, Nicole (1999). La formation continue des enseignants est-elle utile ? Paris: PUF
- CHARLIER, Evelyne, BIEMAR, Sandrine (2012). Accompagner Un agir professionnel. Bruxelles: De Boeck, 1ère édition ISBN 2804168902
- Clot, Y. Travail et pouvoir d'agir. L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 39/4 (p. 531-532) | 2010, mis en ligne le 31 décembre 2010, consulté le 13 janvier 2016. URL: <http://osp.revues.org/2959>
- CROS, F., (2007). La réflexivité comme support à l'innovation dans un nouveau contexte culturel de formation», in Franise cros, L'agir innovationnel De Boeck Supérieur «Perspectives en éducation et formation», 2007 p. 135-144 (Chapitre 9). DOI: 10.3917/dbu.cros.2007.01.0135
- CROS, F., (2007). L'agir innovationnel. De Boeck Supérieur «Perspectives en éducation et formation», 2007 p. 135-144. DOI: 10.3917/dbu.cros.2007.01.0135
- CROS, Françoise (2006). Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Paris, L'Harmatan - Ed. Anthropos
- DEMEUSE, M., (2013). Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. Florence Parent & Jean Jouquan. Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative, De Boeck, pp.315-330, 2013, Pédagogies en développement, 978-2-8041-7623-5.

- DEROBERTMASURE, A., DEHON, A., DEMEUSE, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale. *Education & Formation*, e-294
- DEUM, M. (2004). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août, 2004.
- DESCHAMPS, J-C, MOLINER, P., (2008). *L'identité en psychologie sociale*. Paris: Armand Colin
- DESJARDINS, J., ALTET, M., ETIENNE, R., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles: De Boeck, 1ère édition
- DEVELAY, M. (1996). *Peut-on former les enseignants ?* Paris: Coll. Pédagogies
- JORRO, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, N° 2, p33-47, 2005
- JORRO, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Manuscrit auteur, publié dans "Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris: France (2006)"
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (2003). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck
- PEREZ-ROUX, T. (2007). Du monde du travail au travail enseignant: quel rapport au «nouveau» métier pour les futurs enseignants de lycée professionnel ? Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011
- PEREZ-ROUX, T. (2012). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS: une identité professionnelle en construction. *De Boeck Supérieur «Staps»* 2006/3 N° 73 | pages 57 à 69-ISSN 0247-106X-ISBN 2804151867
- PEREZ-ROUX, T. (2012). Transitions institutionnelles et rapport à l'activité chez les formateurs d'enseignants. *Communication* N° 18 – Atelier 28: Formation des enseignants en general
- PERRENOUD, Philippe (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, N° 36, 2000.
- PIOT, T. (2004). L'engagement professionnel des formateurs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, Fasc.11, p. 51-62.
- TALBOT, L. «Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces», *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 N° 18 | 2012, mis en ligne le 15 septembre 2013, consulté le 21 mars 2014.
- UWAMARIYA, A., et MUKAMURER, J. Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, N° 1, 2005, p. 133-155.
- VINATIER, I., ALTET, M. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. *Recherche et Formation*, 62 | 2009
- WITORSKI, R., (2013). Conclusion: quelques enjeux et fonctions assurées par l'accès à l'expérience. *Questions Vives* [En ligne], Vol.10 N° 20 | 2013 (p. 107-117), mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 23 janvier 2016. URL: [http:// questionsvives.revues.org/1393](http://questionsvives.revues.org/1393); DOI: 10.4000/questionsvives.1393

L'équipe de travail

Teaching with Technology (Training Module)

Experts coordonnateurs :

- Bassem Kandil
- Claudine Rizkallah Aziz

Équipe de travail :

- Abir Bechara
- Ahmad Dib
- Amer Deaibes
- Amir Achour
- Antoine Bou Chahine
- Daed Assaf
- Daed Daher
- Doris Farah
- Georges Nohra
- Giscard Dib
- Graziella Bassil
- Hassan Naboulsi
- Houssam Mouhieddine
- Jean Deaibes
- Jinane Aoun
- Mohamad Aref Tarabay
- Mounir Kassir
- Samer Seifeddine
- Shadi Amasha
- Toya Otayek

Active literacy Across Content: A Content and Language Integrated Learning Approach (Training Module)

Experts coordonnateurs :

- Isabelle Grappe
- Mounifa Assaf
- Sara Salloum
- Yvonne El Feghali

Équipe de travail :

- Anastasia El Aya
- Claudia Hassan
- Fatma Fadlallah
- Hussein Abdel Halim
- Ilda Mazraani
- Jamileh El Haybeh
- Jenny Skayem
- Jihane Barakat
- Lina El Masri
- Maha Hijazi
- Mary Sassounian
- Noha Karam
- Rafah Sabbagh
- Rana Bou Gharios
- Rawaa Chami
- Reem Zeitoun
- Samia El Khoury

Équipe de support :

- Lina Hodroj
- Sayde Ahmar

Differentiated Instruction to Enhance Learning (Training Module)

Experts coordonnateurs :

- Tassoula Bassous

Équipe de travail :

- Abdallatif Merheb
- Carla Chedid
- Diala Khoury
- Dina Abdel Malak
- Dina Noueiry
- Ghina Hajar
- Imane Karaki
- Jeanne Marie Sawan
- Marina Chammas
- Nada Khawaja Barakat
- Rita Saade
- Rouba El Neaimah
- Roula El Hachem
- Tassama Saleh

Équipe de support :

- Inas Amhaz
- Pauline Tchekemian
- Samia El Khoury

Unit Plan (Training Module)

Experts coordonnateurs :

- Brenda Ghazali
- Claudine Rizkallah Aziz

Équipe de travail :

- Amer Deaibes
- Mary Sassounian
- Rafah Sabbagh
- Reem Zeitoun
- Samer Seifeddine
- Toya Otayek

Équipe de support :

- Anastasia El Aya
- Graziella Bassil
- Imane Hneineh
- Jean Deaibes
- Mohamad Aref Tarabay
- Shadi Amasha

Inclusion: MTSS Policy & Implementation (Training Module)

Experts coordonnateurs :

- Carla Chedid
- Pascale El Rami
- Reem El Hout
- Rola Balaa
- Samar Haidar
- Tassoula Bassous

Équipe de travail :

- Daed Maamari
- Diala El Khoury
- Imane Karaki
- Labibe Dahdah
- Maha Hijazi
- Rana El Kai
- Reina Mokbel
- Rita Saadeh
- Rouba El Neaimeh
- Roula El hachem
- Sabine Karam
- Samia El khoury

Équipe de support :

- Jeanne Marie Sawan
- Pauline Tchekemian

Inclusion: Multi-tier System of Support Screening Tools and Decision Making (Training Module)

Experts coordonnateurs :

- Carla Chedid
- Pascale El Rami
- Reem El Hout
- Tassoula Bassous

Équipe de travail :

- Diala El Khoury
- Ilda Mazraani
- Imane Hneineh
- Imane Karaki
- Inas Amhaz
- Jeanne Marie Sawan
- Lina El Masri
- Maha Hijazi
- Melina Moussa
- Nabila Zein El Din
- Najwa Jreidini
- Noha Karam
- Rania El Najar
- Rima Amhaz
- Rita Saade
- Rola Hachem
- Rouba El Neaimeh
- Sabine Karam
- Samar Costantine
- Samer Seifeddine
- Samia El Khoury
- Tassama Saleh

L'équipe de travail

Differentiated Instruction to Enhance Learning for Preschoolers (3-5 y old) (Training Module)

Expert coordonnateur :

- Tassoula Bassous

Differentiated Instruction to Enhance Learning (6-14 years old) (Training Module)

Expert coordonnateur :

- Tassoula Bassous

Child Protection (Training Module)

Expert coordonnateur :

- Salam Shreim

Équipe de travail :

- Daed Maamari
- Doris Farah
- Fida El Khoury
- Hassan El Remeh
- Ilda Mazraani
- Inas Amhaz
- Maha Hijazi
- Nadine Maatouk
- Noha Karam
- Rana Bou Gharios
- Rania Saydeh
- Rouba Saroufim
- Roula El Hachem
- Tassama Saleh

Équipe de support :

- Ghina Hajar
- Labibe Dahdah
- Reina Mokbel

Kolibri (Training Module)

Experts coordonnateurs :

- Daed Maamari
- Elizabeth vu (Learning Equality)
- Laura Danforth (Learning Equality)
- Navya Akkinepally (Learning Equality)

Équipe de travail :

- Abir Bechara
- Anastasia El Aya
- Antoine Bou Chahine
- Jean Deaibes
- Jenny Skayem
- Jinane Aoun
- Lina Hodroj
- Maha Hijazi
- Rafah Sabbagh
- Reem Zeitoun
- Toya Otayek

Équipe de support :

- Amer Deaibes
- Daed Daher
- Georges Lebbos
- Imane Hneineh
- Lina Hodroj
- Mohamad Aref Tarabay
- Rana Bou Gharios
- Samia El Khoury

Curriculum de formation d'insertion en métier de l'enseignant(e)

1) L'enseignant(e) n'a pas d'expérience professionnelle, n'a pas suivi de formation pédagogique initiale et n'enseigne pas sa discipline de spécialisation

a) La planification

Expert coordonnateur :

- Nada Gergess

Équipe de travail :

- Abir Bechara
- Ilda Mazraany
- Mary Sassounian
- Salma Daou
- Wael Kazan
- Wafaa El Kady

b) Les méthodes

Expert coordonnateur :

- Nada Gergess

Équipe de travail :

- Pierre Malek
- Salma Daou
- Wael Kazan
- Wafaa El Kady

c) Les relations professionnelles : les personnels enseignants et administratifs

Expert coordonnateur :

- Nada Gergess

Équipe de travail :

- Abir Bechara
- Fatima Fadlallah
- Nisrine Tarchichi
- Wafaa El Kady

d) Les relations professionnelles: Les apprenants

Expert coordonnateur :

- Nada Gergess

Équipe de travail :

- Abir Bechara
- Fatima Fadlallah
- Nisrine Tarchichi
- Salma Daou
- Wael Kazan
- Wafaa El Kady

e) L'évaluation

Expert coordonnateur :

- Nada Gergess

Équipe de travail :

- Abir Bechara
- Fadia Hammoud
- Ilda Mazraany
- Salma Daou
- Wael Kazan
- Wafaa El Kady

2) L'enseignant(e) a une expérience professionnelle (un à trois ans), a suivi une formation pédagogique initiale et enseigne sa discipline de spécialisation

a) La planification

Expert coordonnateur :

- Nada Gergess

Équipe de travail :

- Carla Chedid
- Mary Sassounian
- Rita Saadeh

b) Les méthodes

Expert coordonnateur :

- Nada Gergess

Équipe de travail :

- Nabila Ezz El Din
- Sabine Karam

c) Les relations professionnelles : les personnels enseignants et administratifs

Expert coordonnateur :

- Nada Gergess

Équipe de travail :

- Abir Bechara
- Fatima Fadlallah
- Nisrine Tarchichi
- Wafaa El Kady

d) Les relations professionnelles: Les apprenants

Expert coordonnateur :

- Nada Gergess

Équipe de travail :

- Nada Gergess
- Équipe de travail :
- Abir Bechara
- Nabila Ezz El Din
- Rita Saadeh
- Sabine Karam

e) L'évaluation

Expert coordonnateur :

- Nada Gergess

Équipe de travail :

- Imane Hnaineh
- Rita Saadeh

L'équipe de travail

Outil de dépistage développemental

Expert coordonnateur :

- Samar Ahmadieh

Équipe de travail :

- Les compétences psychomotrices : Carla Chedid
- Le développement du langage et les compétences pour lire et écrire : Samar Haidar et Pascale El Rami
- Les compétences cognitives : Rola Balaa et Carla Chedid
- Le développement socio-émotionnel : Rola Balaa et Lama Bendak

Outil de dépistage de troubles

Expert coordonnateur :

- Samar Ahmadieh

Équipe de travail :

- Les coordinations motrices/ les praxies visuo-constructives / l'écriture : Carla Chedid
- Les compétences communicatives langagières/ Langue arabe parlée vernaculaire / compétence de lecture/ compétence d'écriture et d'expression écrite : Samar Haidar et Pascale El Ramy
- Les compétences attentionnelles/ Les compétences du raisonnement logico-mathématique: Rola Balaa

Outil de dépistage de troubles et plan d'enseignement individualisé

Expert coordonnateur :

- Samar Ahmadieh

Équipe de travail :

- Troubles visuels et auditifs: Pascale El Ramy
- Plan d'enseignement individualisé : Pascale El Ramy et Carla Chedid

Outil de dépistage académique

Expert coordonnateur :

- Samar Ahmadieh

Équipe de travail :

- Langue arabe : Amale Tanana
- Langue française : Hala Fayad
- Langue anglaise: Najwa Jreidini
- Maths: Samer Seiffedine

Évaluation des centres de formation du CRDP

Experts coordonnateurs :

- Paul Moawad
- Roland Mitri

Équipe de travail :

- Akram Sabek
- Jaafar Assaf
- Jamil Hojeij
- Daloma Kfoury
- Diab Ghotaymi
- Rima Deaibes
- Salam Badreddine
- Samia Hneineh
- Talal El Rayes
- Toni Haddad
- Awad Awad
- Ghada Ismail
- Fadi Haddad
- Mahira Mroueh
- Mohamad Mahmoud
- Mostafa Bou Dargham
- Miranda Haddad
- Noha Karam
- Bahij Naboulsi
- Paulette Ayoub
- Takla Eid
- Jean Kfoury
- Georges Hokayem
- Rita Keyrouz
- Renee Rihana
- Saada Jaydeh
- Abdallah Zoghby
- Omar Bakaraki
- Fatme Zakariya
- Marie El Khoury
- Mouzayan Darwich
- Mona Haddad

Faculties of Pedagogy in Lebanon - An Exploratory Review

Expert coordonnateur :

- Daed Maamari

Équipe de travail :

- Brenda Ghazali
- Mounifa Assaf
- Nada Gergess
- Raouf Ghusayni
- Tassama Saleh
- Yvonne El Feghaly

The TTCM Adult Learning Theoretical Framework

Experts coordonnateurs :

- Claudine Rizkallah Aziz
- Mahmoud Nattout

TTCM Assessment Framework Theoretical Background and Practical Implementation

Expert coordonnateur :

- Yvonne El Feghali

Trainer Training Induction Curriculum – Module 1

Experts coordonnateurs :

- Brenda Ghazali
- Hussein Abdel Halim
- Samer Seif El Din

Trainer Training Induction Curriculum – Module 2

Experts coordonnateurs :

- Brenda Ghazali
- Hussein Abdel Halim
- Samer Seif El Din

Trainer Training Induction Curriculum – Module 3

Experts coordonnateurs :

- Brenda Ghazali
- Hussein Abdel Halim
- Samer Seif El Din

Trainer Training Induction Curriculum – Module 4

Experts coordonnateurs :

- Brenda Ghazali
- Hussein Abdel Halim
- Samer Seif El Din

Trainer Training Induction Curriculum – Module 5 (Rubrics)

Expert coordonnateur :

- Yvonne El Feghaly

Trainer Survey

Experts coordonnateurs :

- Brenda Ghazali
- Mounifa Assaf

Équipe de travail :

- Claudine Aziz
- Fares Saad

CFJ – Theoretical Framework

Experts coordonnateurs :

- Aurelia Ardito
- Claudine Rizkallah Aziz

Numérisation du curriculum libanais

Experts coordonnateurs :

- Claudine Rizkallah Aziz
- Fares Saad

Équipe de travail :

- Christine Ohanian
- Dalida Hayek
- Dania Al Arab
- Guitta Kfoury
- Karmen Mechleb
- Mariam Abdallah
- Sonia Akiki
- Sonia Breidi

Le référentiel de la formation continue du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques

Experts coordonnateurs :

- Brenda Ghazali
- Claudine Rizkallah Aziz
- Daed Maamari
- Mounifa Assaf
- Nada Gergess
- Rana Ismail
- Raouf Ghusayni
- Sara Salloum
- Tassama Saleh
- Yvonne El Feghaly

L'équipe administrative

- Charbel Harik
- Claire Mouannes
- Elias Abou Kassem
- Farha Wehbe
- Ibtissam Tabet
- Maha Daher
- Maha Ibrahim
- Noel Kesserwani
- Rabiha Breidi
- Rima Gedeon
- Rita Saba
- Rita Sayegh

L'équipe de traduction et d'édition de texte

- Badria Rifai
- Claudine Aziz
- Hala Fayad
- Nada Gerges
- Rita El Sayegh
- Samya Chahine
- Sayde El Ahmar

L'équipe technique Bureau de Ressources

Suivi éditorial :

- Rebecca El Haddad

Maquettiste :

- Pierre Haddad

Impression (CRDP) :

- Georges Matta
- Claude Wazen

