

**La formation des enseignants et transformation des pratiques d'enseignement:  
Cas de la formation en pédagogie de l'intégration au Maroc**

*Teacher training and transformation of teaching practice:  
If training in pedagogy integration with Morocco*

Abdesselam Mili

1. Doctorant au Centre International de Pédagogie et de Gestion Universitaires, Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohamed V Souissi.
2. Professeur agrégé CRMEF MT Meknès

E-mail : [miliabdesselam@gmail.com](mailto:miliabdesselam@gmail.com)

**Résumé :**

Parmi les actions menées par le Ministère de l'Education Nationale marocain, durant la période 2008- 2011, pour "parachèvement de la mise en œuvre de l'Approche par Compétence (ApC)"<sup>1</sup> dans le cycle primaire est la formation des enseignants. La pédagogie de l'intégration constitue une méthodologie du choix du ministère pour opérationnaliser cette approche. Un dispositif de formation a été conçu visant l'amélioration des pratiques des enseignants lors de l'intégration des apprentissages par les apprenants. La formation en pédagogie de l'intégration a-t-elle modifiée les pratiques des enseignants ? Comment les enseignants ont-ils réagi pendant et après la formation ? Le recours au rapport au savoir (Charlot, 1997) et l'analyse des pratiques d'enseignement (Altet, 2002) constituent le paradigme sur lequel s'appuie cette recherche. L'objectif est de comprendre comment les enseignants entretiennent le rapport au savoir en formation et sa mise en œuvre sur le terrain. L'étude a duré 3 ans utilisant des moyens et d'outils divers : observation et entretien avec enseignants pendant et après la formation, administration d'un questionnaire à l'échelle nationale chaque année. La diversité de ces outils permet, à notre avis, la conciliation entre les données qualitatives et quantitatives. Sachant que cette étude n'a pas pour objet le jugement de la qualité de la formation, mais elle est axée sur la perception des enseignants quant au « rapport au savoir de la formation ». L'échantillon, bien qu'il ne soit pas représentatif donne des indications du rapport de la formation à travers les pratiques requises par la pédagogie de l'intégration.

Les résultats de l'étude montrent que ces éléments sont perçus et vécus différemment entre les enseignants, de même que leur pratique sur le terrain présente des différences remarquables dans la planification et la conduite des apprentissages lors de l'intégration.

---

<sup>1</sup> Projet E1.P8.T1. Plan d'urgence. Ministère de l'Education Nationale. Maroc. 2008

## **Abstract:**

Among the actions taken by the Ministry of National Education of Morocco, during the period 2008 - 2011, for "completion of the implementation of the Competence Approach" in primary schools is teacher training. The pedagogy of integration is a methodology of choice ministry to opérationnalise this approach. A training was designed to improve teachers' practices in the integration of learning by learners. Training in pedagogy of integration she changed teaching practices? How teachers have reacted during and after training? Recourse to report knowledge (Charlot, 1997) and analysis of teaching practices (Altet, 2002) is the paradigm that underpins this research. The goal is to understand how teachers maintain the relationship to knowledge in training and its implementation on the ground. The study lasted three years using various means and tools: observation and interview with teachers during and after training, administration of a questionnaire at the national level every year. The diversity of these tools can, in our opinion, the balance between qualitative and quantitative data. Given that this study is not intended for the judgment of the quality of training, but it is focusing on the perception of teachers on the «relationship to knowledge training." The sample, although it is not representative of the report provides guidance through training practices required by the pedagogy of integration.

The results of the study show that these elements are perceived and experienced differently between teachers , as well as their practice field has remarkable differences in the planning and conduct of learning when integrating

**Mots clés :** Formation- Pédagogie de l'intégration- Rapport au savoir- Pratiques d'enseignement- Pratiques requises.

**Keywords:** Education- Pedagogy integration- know-Report- Teaching practices- practices required.

## **1- Introduction :**

L'instauration de la pédagogie de l'intégration dans le cycle primaire de l'enseignement s'inscrit dans le cadre du " parachèvement de la mise en œuvre de l'approche par compétence"<sup>2</sup> stipulé par le plan d'urgence<sup>3</sup>. Cette pédagogie constitue, pour le projet de réforme entamé par le ministère de l'Education Marocain, en 2008, un cadre méthodologique pour l'opérationnalisation de l'Approche par compétence. Parmi les actions menées est la formation de 127 500 enseignants<sup>4</sup> des écoles du cycle primaire (soit un pourcentage 98% du total des enseignants exerçant dans les écoles publiques

---

<sup>2</sup> Projet E1.P8.T1. Plan d'urgence. Ministère de l'Education Nationale. Maroc. 2008

<sup>3</sup> Le plan d'urgence est un programme conçu par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation de Cadres et de la Recherche Scientifique comme un cadre de référence ayant pour objet le parachèvement orientations de la Charte Nationale de l'Education et de Formation (1999). Il vise à donner à cette charte « un nouveau souffle ».

<sup>4</sup> Source Ministère de l'Education Nationale- Maroc.

marocaines). Le dispositif prévu pour cette formation a pour objectif le développement des compétences des enseignants en planification, en gestion et évaluation des apprentissages. L'objectif est que chaque enseignant doit être capable de conduire le processus de l'intégration des apprentissages pendant deux semaines. C'est ainsi que l'année scolaire est organisée en quatre paliers. Chaque palier est composé de 6 semaines réservées à l'installation des ressources et 2 semaines à l'intégration de ces ressources. Pour atteindre cet objectif, le dispositif de la formation des enseignants et enseignantes prévoit cinq jours à raison de 6 h par jour. Les activités proposées dans le module visent la production d'outils relatifs à la planification des apprentissages, à la production des situations d'intégration, à l'utilisation des critères et des indicateurs lors de l'évaluation des apprentissages des apprenants, à la proposition des activités de remédiation, et enfin à la production des outils des semaines d'intégration. Pour assurer cette formation et le suivi sur le terrain, le MEN a formé 1153 experts nationaux<sup>5</sup>, 861 inspecteurs et 553 formateurs CFI<sup>6</sup>. La formation est réalisée à l'échelle régionale selon le principe de la démultiplication. Il s'agit de la première formation de cette envergure organisée au Maroc. En outre, elle constitue un moment de partage et d'interaction positive ou négative à l'égard de son apport et sa concrétisation sur le terrain. De plus, le rapport que les bénéficiaires entretiennent avec le contenu dispensé est variable soit pendant ou après la formation.

Le choix de la pédagogie de l'intégration constitue, pour cette recherche, un prétexte pour étudier le rapport qu'entretiennent les enseignants avec le savoir véhiculé en formation et sa mise en œuvre. De surcroît, la pédagogie de l'intégration est instaurée pour pallier aux inquiétudes du passé à savoir l'opérationnalisation de l'approche par compétence. Un souhait que ne cesse pas de réclamer les acteurs du système éducatif depuis la révision des curricula en 2002.

Nous savons que la formation est un investissement dont les résultats de son impact sur le terrain sont toujours probables et incertains. Des facteurs hexogènes influencent cet impact dépendant notamment des croyances et des représentations des enseignants, de leur degré d'adhésion et de satisfaction vis-à-vis des pratiques requises, du degré de faisabilité du savoir dispensé en formation sur le terrain. Ces facteurs influencent le rapport que les enseignants entretiennent avec le savoir véhiculé en formation et son opérationnalisation sur le terrain. Nous remarquons que pendant la formation en pédagogie de l'intégration, les enseignants entretiennent un rapport au savoir (pratiques requises) différemment les uns des autres. Nous constatons aussi que l'attitude des enseignants pendant et après la formation change. Les conditions de terrain (condition de travail, la charge) constituent des éléments qui favorisent ou non l'impact de la formation. Par conséquent, la réduction de l'écart entre les pratiques requises en formation et les pratiques effectives réalisée sur le terrain constitue l'indicateur clé de succès d'un dispositif de formation. C'est dans cette logique que des

---

<sup>5</sup> *ibid.*

<sup>6</sup> Centre de formation des enseignants du cycle primaire.

questions nous interpellent : comment est manifesté le rapport entretenu par les enseignants et les enseignantes avec le savoir en pédagogie de l'intégration pendant et après la formation ? Cette dernière a-t-elle un impact sur les pratiques d'enseignement ? L'objectif est de montrer les réactions des enseignants par rapport au savoir en pédagogie de l'intégration véhiculé en formation et sa mise en œuvre en classe avec les apprenants.

Nous partons de l'hypothèse que le rapport au savoir est un processus évolutif et dynamique. Il change pour acquérir d'autres nouveaux savoirs et d'en écarter d'autres. Il est propre à chaque personne suivant ses motivations, ses compétences et sa détermination pour apprendre et agir. Le transfert du savoir n'aboutira que si l'enseignant croit à l'apport de ce savoir et ne contredit pas sa manière d'agir.

## **2- Le rapport au savoir :**

Le recours au rapport au savoir permet d'étudier comment le sujet produit des nouveaux savoirs propres à partir des acquis antérieurs qui lui permettent de penser et d'agir sur l'environnement. C'est le cas des enseignants en formation de la pédagogie d'intégration. Ils sont appropriés un savoir pratique durant les années de leur exercice qui sera confronté à un nouveau savoir stipulé par la pédagogie de l'intégration. Les travaux menés par le groupe ESCOL de recherche autour de Bernard Chariot permettent de présenter un éclairage du sujet confronté au savoir c'est-à-dire " l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque sorte à l'apprendre et au savoir " <sup>7</sup>. L'appropriation des pratiques requises en formation et leur exploitation sur le terrain dépend du rapport que les enseignants entretiennent avec le savoir pendant et après la formation. En s'inspirant des travaux réalisés par Bernard Charlot (1999) <sup>8</sup> concernant le rapport au savoir qu'entretiennent les élèves lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage, nous procédons à analyser ce rapport lorsque les enseignants sont aussi en situation de formation. Ainsi, ce rapport peut être perçu par un enseignant comme :

- un rapport au monde : c'est le contexte de la formation, mais aussi l'environnement de sa mise en œuvre sur le terrain. L'enseignant se représente le processus de la réalisation effective du savoir sur le terrain selon ses croyances, ses compétences et ses motivations.
- à l'autre: Il s'agit de relations multiples que ça soit dans le cadre de:
  - o la formation marquée par le degré de la qualité d'encadrement et de partage entre le formateur et les bénéficiaires;

---

<sup>7</sup> Charlot, B (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. Paris : Anthropos. p. 3.

<sup>8</sup> Charlot, B (1999). Du rapport au savoir : Eléments pour une théorie. Paris. Anthropos

- la mise en pratique sur le terrain marquée par le type d'influences des collègues de l'école, la qualité de suivi sur le terrain et la nature du rapport qu'entretient l'élève avec le savoir véhiculé par l'enseignant revenant de la formation.
- à soi-même en relation avec ses motivations et ses intérêts qu'ils soient professionnels ou personnels. C'est la réponse à la question « *qu'est-ce que je vais gagner de cette formation ?* »

Il est, donc, intéressant d'analyser ce qui intéresse les enseignants en formation, de quoi ils sont capables de mettre en œuvre, et enfin ce qu'ils prétendent les empêcher d'appliquer ce qu'ils ont vécu en formation. Sachant que, l'activité de l'enseignant dépend son adhésion au processus de la formation et du degré de mobilisation de ses pré-requis. Il est important que le contenu de formation aient un sens pour lui et ne constituent pas de contrainte lors de sa mise œuvre sur le terrain.

Par conséquent, le rapport au savoir en formation permet d'expliquer les attitudes de résistance aux changements, mais aussi les initiatives que prennent les enseignants lors de l'instauration d'une réforme.

### **3- Cadre méthodologique:**

Rappelons que les activités proposées durant 5 jours de formation en pédagogie de l'intégration (6h/ jour) visent :

- jour 1: la planification des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration ;
- jour 2: la production de situation d'intégration ;
- jour 3: le dispositif d'évaluation du degré de maîtrise des compétences ;
- jour4: le dispositif de remédiation aux dysfonctionnements qui entravent le développement des compétences ;
- jour 5: les outils de gestion des semaines d'intégration.

Le savoir véhiculé pendant la formation est focalisé sur les aspects conceptuels et professionnels de l'intégration des ressources et leur mobilisation en situation d'intégration plus que sur la manière d'installer les ressources. Ce type de savoir est confronté pendant la formation au "« savoir d'expérience » ou le « savoir de la pratique » (Altet, 1993), c'est-à-dire le savoir élaboré par l'enseignant lui-même à partir des expériences qu'il a vécues"<sup>9</sup>. Ce qui suscite un rapport au savoir de la formation en pédagogie de l'intégration et les acquis professionnels des enseignants. Ces derniers

---

<sup>9</sup> PAQUAY,L., ALTET, M., CHARLIER, E.,PERRENOUD,Ph., Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions en ligne <http://wiki.uhp-nancy.fr/download/attachments/16877368/Former+des+enseignants-professionnels.pdf> consulté le 4 septembre 2012.

ne cessent pas de les faire montrer au moment de la formation. Ainsi, le protocole de la recherche adopté repose sur les outils suivants :

- l'observation des enseignants pendant et après la formation
- les entretiens avec les enseignants avant et après la formation.
- trois questionnaires sont administrés aux enseignants du cycle primaire à l'échelle nationale :
  - Le premier questionnaire, administré en Juin 2010, concerne 520 enseignants (après une année de formation).
  - Le second questionnaire, administré en Juin 2011, concerne 381 enseignants.
  - Le troisième questionnaire, administré en Mars 2012, concerne 600 enseignants.

Les deux premiers outils ont l'avantage d'être qualitatifs et permettent de montrer comment les enseignants ont vécu la formation et quel rapport entretiennent-ils avec le savoir dispensé dans cette formation. Nous nous intéressons au bilan de savoir comme outil introduit par Bernard Chariot et à l'analyse des pratiques des enseignants (Altet, 2003). Les enseignants en question exercent dans 4 écoles de l'AREF<sup>10</sup> Tadla-Azilal au centre du Maroc. Nous avons assisté à la formation de ces enseignants et leur suivi sur le terrain. Les réactions des enseignants pendant la formation par rapport au savoir sont notées et des entretiens, après la formation, lors du suivi sur le terrain ont été prévus pour alimenter les données recueillies. Les outils prévus permettent, à notre avis, de comprendre le rapport au savoir de la formation en pédagogie de l'intégration, notamment au niveau de la planification des apprentissages et leur gestion suivant les activités de formation prévues dans le dispositif. Ce rapport est confronté aux contraintes du contexte professionnel en tant que variable déterminante dans le processus d'acceptation et d'acquisition du savoir de la formation.

Les questionnaires adressés aux enseignants en juin 2010, juin 2011, et Mars 2012 permettront de compléter cette relation que les enseignants entretiennent avec le savoir sur le plan quantitatif. Remarquons que, pour des contraintes d'organisation, ces questionnaires ne sont pas adressés aux mêmes enseignants.

Pour l'enseignant, le rapport au savoir en formation s'établit dans les situations d'écoute, de partage et de production par la familiarisation aux nouveaux savoirs théoriques ou professionnels. Or, l'enseignant confronte ces nouveaux savoirs à ses pratiques quotidiennes en classe en essayant d'imaginer les scénarios possibles lorsqu'il est sur le terrain. Ainsi, les réactions se déclenchent en

---

<sup>10</sup> Académie Régionale de Formation et d'Education.

remettant, parfois, en question la faisabilité pratique du nouveau savoir. En formation de la pédagogie de l'intégration, le rapport au savoir est variable entre les enseignants, il se manifeste par des attitudes différentes. Les concepts relatifs à l'approche par compétence constituent un exemple d'attitude des enseignants envers le nouveau savoir. Malgré, leur conscience de la différence qui existe entre les termes : compétence, objectif, habileté, capacité... leur formulation en termes d'opérationnalisation pratique porte des confusions et des divergences. C'est de là, que les inquiétudes se dévoilent et se propagent. Un exercice est proposé dans le dispositif sous forme de classement des items en fonction du concept qui lui sera contribué à partir de la définition donnée au concept.

#### **4- Résultats :**

##### *A- Les Données de l'observation et des entretiens*

Les réactions des enseignants au savoir sollicité diffèrent du début jusqu'à la fin de la formation. En effet, le démarrage n'est pas toujours évident : Certains enseignants considèrent que cette formation ne sera qu'un cliché des autres précédentes en accusant les responsables « de perdre du temps et de gaspiller l'argent ». De plus, ils avouent qu'ils ont « les compétences nécessaires pour conduire un enseignement efficace à condition que l'Etat respecte ses engagements envers l'école ». Cet engagement se manifeste dans les conditions minimales de travail dans les classes et dans les écoles. Le fait « de penser à la réforme et à la formation des enseignants est fuite de la réalité que vit l'école marocaine ». Dans certains sites de formation, nous constatons un démarrage tardif de la formation surtout si la logistique n'est pas mise en place et les conditions d'accueil ne sont bien organisées.

Au cours de la formation, les activités proposées touchent les outils à produire dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Il s'agit notamment de la planification des apprentissages, des situations de l'intégration, des grilles d'évaluation et de vérification et des activités de remédiation. Le rapport que les enseignants entretiennent avec les activités proposées et le savoir théorique sollicité diffère d'un enseignant à un autre. Si certains enseignants sont impliqués d'autres sont passifs. Cela ne dépend ni de l'âge, ni du sexe, ni de lieu de l'exercice. Il dépend à notre avis de la personne et de ses motivations ou non pour la formation et les connaissances véhiculées.

Après la formation, nous remarquons, en moyenne, que 6 enseignants sur 10 conduisent l'apprentissage d'intégration comme il est souhaité par la réforme dans 150 écoles visitées de 8 AREF. Ce chiffre est variable d'une école à une autre. Il dépend de plusieurs facteurs notamment de l'enseignant lui-même, de la situation de l'école, du degré du dynamisme du directeur, de la qualité de l'encadrement sur le terrain, de la disponibilité des outils de travail et de la culture instaurée par les enseignants dans l'école. Le rapport au savoir vécu en formation est contrit par la réalité du terrain. Lors de l'entretien avec des enseignants, Ces derniers réclament :

- l'approfondissement du savoir relatif à l'enseignement de la discipline enseignée pour assurer un enseignement de qualité.
- le manque d'accompagnement et d'encadrement sur le terrain constitue pour eux un handicap dans l'application du contenu dispensé en formation.
- l'utilisation de trop d'outils (grilles, fiches...) constitue une charge pour eux.
- La formation reste dans son aspect abstrait ne traitant pas l'environnement de son application.

*A- Rapport au savoir de la planification des apprentissages :*

Ce terme est, non prééminent, dans les pratiques enseignantes où les préparations des leçons reposent sur une programmation des chapitres successifs durant toute l'année lorsqu'elle est établit. Or, cette répartition des cours est organisée d'une autre façon dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. En effet, la planification repose sur deux exigences essentielles marquées par des moments différents: l'organisation des moments d'intégration d'une part; d'autre part, l'organisation des apprentissages ponctuels en fonction de ces moments d'intégration. Une planification annuelle des apprentissages "consiste, selon la pédagogie de l'intégration, essentiellement à planifier les apprentissages depuis la fin de l'année scolaire en remontant progressivement dans le temps jusqu'au début de l'année"<sup>11</sup>. Le rapport au savoir est comparé avec les pratiques de préparation de la répartition annuelle et des leçons en termes de chapitre du livre scolaire. Cette activité, bien qu'elle ait remis en cause les pratiques des enseignants conscients de son importance, constitue pour eux une charge et un surplus. Ainsi, le recours à des "planifications recettes" élaborées par d'autres enseignants est un constat que nous avons pu relever sur le terrain. Le recours à ces pratiques, par certains enseignants, est une forme d'aliénation aux normes institutionnelles plus qu'une réponse à des soucis pédagogiques. Ces conduites montrent, quoique l'importance d'une nouveauté dans l'amélioration des pratiques ne soit pas une condition *sine qua non* de sa mise en œuvre sur le terrain. Car " l'enseignant refait l'expérience d'apprendre et se replonge en partie dans une situation de régression et d'initiation où l'éventualité de « ne pas savoir » cohabite avec le désir de réussir"<sup>12</sup>.

L'idée forte derrière cette pédagogie est de confronter l'apprenant en situation complexe pour montrer sa compétence. Celle-ci ne peut être développée sans l'installation des ressources. Le fait que les enseignants soient souvent habitués à installer les ressources et les vérifier par des activités faisant appel à la restitution des ressources plutôt à leur mobilisations constitue une source de déstabilisation

<sup>11</sup> Xavier Roegiers (2003). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruxelles : De boeck.

<sup>12</sup> MARSOUJER, Ch. Innovation pédagogique et identité professionnelle : le concept de « rapport à l'innovation ». Recherche et formation pour les professions de l'éducation Innovation et formation des enseignants N° 31 1999 Institut National de Recherche Pédagogique.



des pratiques de la planification. Bien que la planification des apprentissages soit incontournable aux yeux des enseignants, chacun établit sa planification selon son niveau d'investissement dans la formation : certains éprouvent des difficultés à formuler les objectifs correspondant à l'atteinte de la compétence, d'autres trouvent des difficultés dans le choix des activités d'apprentissage, d'autres encore éprouvent des difficultés dans la hiérarchisation des contenus selon les principes de progressivité et de complexité. Ces difficultés sont fortement liées aux habitudes que les enseignants ont acquises par leur propre expérience. Certains, rejettent même la planification tant qu'ils se sentent "rôlés" à enseigner sans le recours à la préparation des leçons.

Les questions posées par les enseignants aux formateurs se situent au niveau de la confrontation du savoir véhiculé en formation et la réalité du terrain. C'est une forme d'anticipation du rapport au savoir et son degré de faisabilité sur le terrain. L'observation des enseignants sur le terrain montre bien cette inquiétude. En effet, la planification des apprentissages en formation tient en compte des orientations avancées par les curricula du ministère. Or, la réalité c'est que les enseignants ont pour support pour cette planification le manuel scolaire qui diffèrents entre les écoles d'une même région :

- La planification exige un déplacement des ressources selon le palier de compétences prévu, que peu d'enseignants ont la compétence à le réaliser. C'est pour cela que nous trouvons des copies de planification d'un même enseignant circule dans les écoles ou téléchargée de l'internet. Peut-on dire que les enseignants font peu d'effort ! Ici, il est question des enseignants qui possèdent une planification, car il y a des enseignants qui n'ont pas cet outil de travail qu'il s'agit de l'ancien ou du nouveau.

- Les moments de la planification sont dictés d'en haut aux yeux des enseignants, qui dérangent leur liberté d'agir sur les apprentissages. Pour eux, chaque enseignant doit prévoir sa planification et c'est lui qui va définir les moments de l'intégration pour les raisons suivantes : le niveau des élèves est un handicap de planifier les apprentissages selon cette approche, l'absentéisme de l'élève ou de l'enseignant pour des raisons personnelles, syndicales ou événementielles (intempéries...), est un facteur à prendre en considération.

#### *B- Rapport au savoir de la gestion des apprentissages et leurs évaluations :*

La formation a été axée aussi sur la manière de gérer les situations d'intégration. Or, les enseignants sont habitués à gérer plus les activités relatives à l'installation des ressources. Pour eux, la situation d'intégration est une forme de "cliché" des activités qu'ils proposent avant. Certains, la conçoivent comme une situation d'évaluation des acquis des élèves, surtout que son exploitation se fait 6 semaines après l'installation des ressources. En plus, l'intégration des ressources se fait à 4 moments conformément à 4 paliers de compétences et non pas un processus qui s'étale sur toute l'année.

Le but de la formation était d'amener les enseignants à centrer les apprentissages sur les élèves. La gestion des ateliers de formation a été prévue dans la logique de faire travailler individuellement chaque enseignant ou en groupe pour que celui-ci refasse cette expérience lorsqu'il sera avec les élèves. Cette manière de faire dépend de la qualité et de la compétence du formateur.

Dans la mesure où le processus de l'évaluation des acquis et la remédiation des lacunes fait font partie des étapes de l'exploitation des acquis. Le dispositif prévoit des activités où l'enseignant évaluera le degré de développement de la compétence chez l'élève à travers des situations complexes en se servant des critères. Or, les enseignants sont habitués à évaluer l'élève soit par la restitution du savoir appris, soit par la résolution des exercices visant généralement les ressources ponctuelles.

L'enseignant, dans la majorité des cas, évalue les savoirs selon une évaluation normative. La formation repose sur l'évaluation critériée : chaque enseignant est confronté d'utiliser des critères et des indicateurs pour évaluer la production des élèves par rapport aux exigences de la situation de l'intégration. Cette forme d'évaluation, bien qu'elle ne soit pas nouvelle pour certains enseignants, permet de prendre conscience de leur évaluation et de la subjectivité de l'évaluation. Cependant, ils réclament sa faisabilité quand ils évoquent les contraintes liées à la nature de la gestion des classes multigrades, à l'utilisation de ces critères pour les classes pléthoriques et le niveau faible des élèves confrontés à des situations complexes.

*B- Les données quantitatives :*

*a. Les résultats obtenus à la fin de la formation et lors de la mise en œuvre*

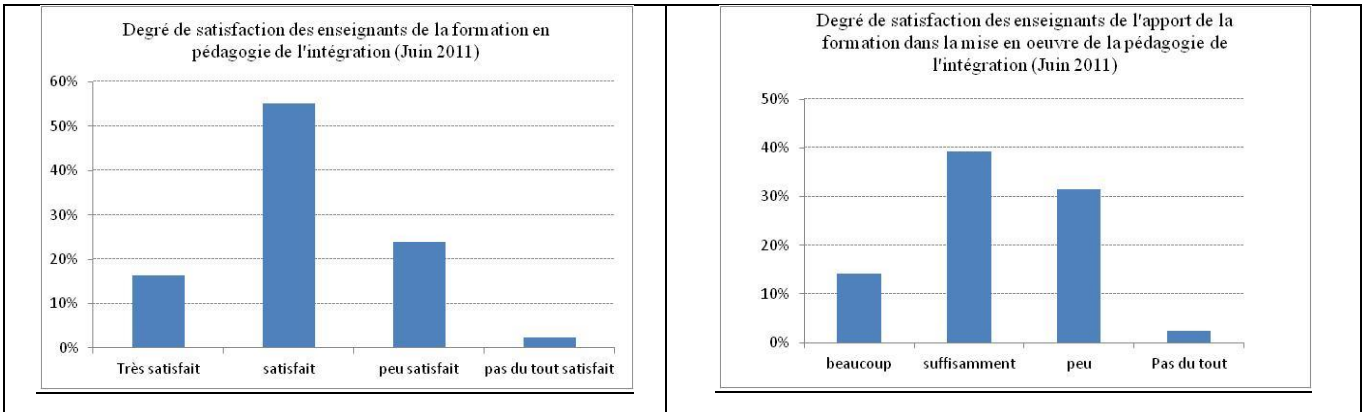
Après une année de formation, un questionnaire a été adressé à 520 enseignants du cycle primaire en juin 2010 de 11 AREF. Les items du questionnaire ont pour objet la détermination du degré de la satisfaction des enseignants de la formation et de son apport lors de sa mise en œuvre en classe. Un second questionnaire a été administré à 381 enseignants en Juin 2011 de 6 AREF.

Q1 : Vous avez été formé(e) à la pédagogie de l'intégration. Exprimez votre degré de satisfaction en mettant une croix (x) dans la case qui convient.

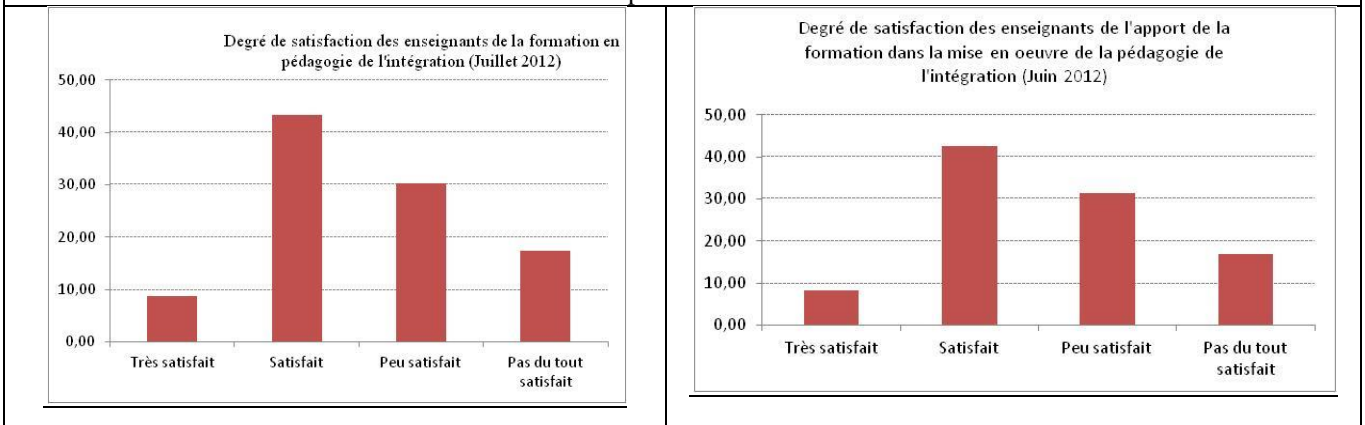
Très satisfait(e)	Satisfait(e)	Peu satisfait(e)	Pas du tout

Q2 : Jusqu'à quel point cette formation vous a-t-elle aidé(e) à mettre en œuvre la PI en classe ? (Mettez une croix dans la case qui convient)

beaucoup	suffisamment	peu	Pas du tout



Questions relatives de la satisfaction des enseignants de la formation et de son apport lors de la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration sur le terrain (questionnaire 1 adressé à 520 enseignants du cycle primaire de 11 AREF une année après la formation).



Questions relatives de la satisfaction des enseignants de la formation et de son apport lors de la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration sur le terrain (questionnaire 2 adressé à 381 enseignants du cycle primaire de 6 AREF 2 année après la formation).

Les premières remarques que l'on peut observer c'est que le taux satisfaction diminue lors de la mise en œuvre du contenu de la formation. Ce taux est de l'ordre de 71,54% (très satisfait et satisfait) de la formation devient 53,50% (très satisfait et satisfait) lors de la mise en œuvre. Ce taux est resté relativement stable durant la seconde année. Les résultats sont presque identiques. Ce qui nous permet de déduire que le transfert des pratiques requises par la formation n'est pas automatiquement réalisé sur le terrain et que la perception de l'apport de la formation reste relativement stable après l'instauration de la pédagogie de l'intégration. L'observation des enseignants sur le terrain montre bien cette difficulté surtout pour les pratiques nouvellement installées. Le savoir n'est pas automatiquement transférable, il dépend d'autres facteurs que le dispositif de formation n'a pas prévu. Certains de ces facteurs sont liés à l'enseignant lui-même à travers ses compétences et ses motivations personnelles, d'autres sont liés au contexte de l'instauration de la pédagogie de l'intégration notamment le niveau faible des élèves, les conditions de travail inappropriées, les outils utilisés, la culture de travail à l'école... Cependant, lorsque l'enseignant s'investit dans l'opérationnalisation des pratiques requises par la formation, ces dernières deviennent des routines et sont acceptées par l'enseignant quelque soit la manière de leur réalisation.

b. Place de la formation comme contrainte de l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration

Quand la formation n'a pas atteint ses objectifs et que les participants ne maîtrisent pas les compétences nécessaires pour exploiter le savoir de la formation, celle-ci devient une contrainte pour l'instauration du projet. Afin de comparer cette contrainte par rapport à d'autres relevées lors du suivi de l'implantation du projet sur le terrain, le troisième questionnaire adressé à 600 enseignants de 8 AREF prévoit une question où l'enseignant est invité de classer de 1 à 10 parmi les contraintes proposées celle qui présente une importance de plus que les autres lors de l'instauration du projet de la pédagogie de l'intégration.

	Niveau des élèves	Outils de la PI	Les curricula et programmes	Formation	Accompagnement	Classes pléthoriques	Classes multigrades	Condition de travail dans la salle	Disposition des cahiers de situation	les supports des situations
Rang1	49,00	27,33	26,17	21,33	16,83	22,50	15,67	13,17	8,67	13,17
Rang 2	15,67	17,17	18,00	9,50	9,67	10,17	5,83	5,00	5,00	8,00
Rang 3	9,17	16,33	14,33	12,00	10,83	7,33	3,83	6,50	3,50	6,67
Rang 4	9,00	9,67	14,67	9,67	12,17	7,50	4,00	5,50	4,33	5,67
Rang 5	5,00	10,33	9,33	12,83	15,17	8,50	6,50	8,67	6,33	9,00
Rang 6	3,83	6,83	6,50	9,67	10,33	8,50	3,50	11,00	7,33	10,83
Rang 7	2,33	3,67	3,17	6,67	8,33	6,17	6,33	12,00	11,33	11,50
Rang 8	1,33	2,00	3,00	5,67	6,00	7,00	7,67	16,67	14,00	9,17
Rang 9	1,83	2,67	1,83	5,67	4,17	6,83	6,83	11,17	14,67	10,00
Rang 10	1,33	2,33	1,33	5,17	3,67	9,83	14,00	6,00	20,33	11,17

Tableau montrant le classement des contraintes empêchant les enseignants l'instauration de la pédagogie de l'intégration dans leur classe.

A première vue, la formation comme contrainte est classée au 5 rang avec un pourcentage de 21, 33% des enseignants (es) questionnés (es). Ce pourcentage diminue au fur et à mesure qu'on s'approche du rang 10. Cependant, les pourcentages des premiers rangs sont très importants et non dégressifs par rapport aux derniers. Bien que ce classement ne soit pas fort par rapport aux autres contraintes, il constitue un handicap pour l'instauration du projet. C'est ainsi que la pondération de ces données montre que 64,8% des enseignants déclarent que la formation et l'encadrement constitue aussi une contrainte importante dans l'instauration de la pédagogie de l'intégration.

## **5- Discussion :**

A partir des résultats obtenus, on peut avancer quelques éléments pouvant alimenter le champ de l'ingénierie de formation en les résumant dans les propositions suivantes :

- Tous les savoirs assurés dans une formation ne sont pas transférables. Les connaissances qui n'aideraient pas les enseignants à résoudre certains problèmes vécus sur le terrain ne sont pas acceptées et constituent l'objet de déclenchement de la résistance au changement. Beaucoup, d'entre eux réclament l'adaptation des contenus à la réalité de l'école et fuient les discours théoriques que le formateur envisage comme moyen de véhiculer le savoir. L'impact de la formation sur le changement des pratiques d'enseignement dépend du degré de la transférabilité des savoirs appropriés en formation en savoir d'action sur le terrain. Si la formation ne prend en considération le contexte de l'exercice de l'enseignant, il y a de forte chance que les connaissances véhiculées en formation aussi riches soient-elles seront rejetées.

- Le savoir chez les enseignants n'est pas un savoir appris, mais transformé. En fait, le savoir n'est pas nouveau dès qu'il est découvert, où l'enseignant s'en rappelle un moment donné de son expérience. Il est vrai que certains enseignants n'ont pas des explications scientifiques de leur acte pédagogique qu'ils retrouvent dans les activités de formation : c'est comme le cuisinier qui prépare une bonne recette, par le fait de mélanger des ingrédients, sans savoir ce qu'il prépare exactement.

- Lorsque l'enseignant s'investit dans l'opérationnalisation des pratiques requises par la formation, celles-ci deviennent des routines et acceptées par l'enseignant quelle que soit la manière de les réaliser. L'accompagnement et le suivi sont incontournables pour assurer la stabilité des pratiques requises d'une part, d'autre part pour faire éviter à l'enseignant les mauvais stéréotypes.

- L'investissement dans la formation est singulier. Ce sont des facteurs personnels qui font que les enseignants expriment et réalisent un besoin de formation. Ils ne dépendent ni de l'âge, ni de l'ancienneté, ni du sexe, ni de la matière enseignée et ni du statut de l'enseignant. Il est possible qu'un facteur ait une influence sur le rejet ou l'adhésion à une formation, mais il sera inconcevable de le généraliser à tous les enseignants.

- Les enseignants anticipent la contextualisation du savoir au moment de la formation, ils imaginent des scénarios de la mise en œuvre d'une méthode ou d'un outil en le confrontant à la réalité de la classe : effectif des élèves et leur niveau, conditions de travail, effort à déployer, nature de la classe et de l'école. Cette mise en scène, déclenche des questionnements et des réactions qui peuvent

être la cause de l'abandon de la formation ou la participation passive quand le formateur suggère des solutions inadéquates à leur inquiétude.

- Souvent, les enseignants ne comprennent pas le sens de la connaissance que l'on impose en formation, adoptent des conduites soit de résistances, de fuite ou d'acceptation formelle, dont le formateur ne perçoit pas toute la raison. Ils résistent lorsqu'ils confrontent les pratiques requises aux difficultés qu'ils vont rencontrer sur le terrain. Ils fuient la formation en adoptant un comportement de silence et de passivité à l'égard des activités proposées par le formateur. Ils acceptent ce que le formateur leur propose pour lui faire plaisir. Ces conduites encouragent les enseignants à ne pas exploiter l'apport de la formation sur le terrain et se contentent des pratiques anciennes. Car, les enseignants sont jugés, au niveau de leur profession, sur le processus de leur mission que sur le résultat obtenu par l'élève.

- L'intention de changer et de se former est une conduite déterminante avant le démarrage de la formation. Souvent, les formations débutent difficilement dans des sites où nous avons observé des conduites à l'encontre du type d'accueil réservé par l'administration chargée de la formation (restauration, hébergement, logistique...), à l'encontre aussi du projet lui-même surtout si les enseignants savent quelques choses sur ce qui les attendent sur le terrain. La satisfaction de la formation est un engagement moral et une motivation pour changer ses pratiques.

## **6- Conclusion :**

Rappelons que cette recherche consiste à montrer comment les enseignants entretiennent le rapport au savoir de la pédagogie de l'intégration au moment la formation et lors de la mise en œuvre de ces savoirs sur le terrain. C'est une étude exploratoire s'inspirant des travaux de Charlot (1997) relatif au rapport au savoir et de l'analyse des pratiques d'enseignement (Altet, 2002). Les moyens et les outils déployés, pour cette recherche, sont d'ordre qualitatif caractère (observation et entretien avec enseignants) et quantitatif (administration de 3 questionnaires durant 3 ans). Les résultats montrent que le rapport au savoir est entretenu différemment entre les enseignants que ça soit en formation ou sur le terrain. Ce rapport est complexe à étudier surtout si la perception des enseignants change plus qu'on s'éloigne des journées de la formation. La formation dépend de la qualité du dispositif de la formation, de la qualité de l'encadrement, de la motivation des formés à la formation et du degré de faisabilité des activités prévues dans la formation sur le terrain. Or, la formation ne vise pas les pratiques des enseignants, mais a pour objet d'assurer un enseignement de qualité des apprentissages. La première chose qu'un enseignant convoqué à la formation est se demander si celle-ci répond à ses besoins professionnels et ses intérêts personnels. Ce constat est d'autant plus accentué par la dynamique des interactions d'influence des uns sur les autres. Il suffit qu'un enseignant non

impliqué dans la formation, perturbe le déroulement normal de celle-ci. C'est pour cela, que généralement la formation débute difficilement et tardivement dans la majorité des sites de la formation. Ces attitudes sont généralement liées au rapport du savoir que les enseignants entreprennent lorsqu'ils sont confrontés à des situations de formation. Ainsi, le rapport au savoir en formation dépend des croyances de l'enseignant, de son potentiel de compétences, et du degré de transférabilité de ce savoir sur le terrain. Quand la formation n'a pas atteint ses objectifs et que les participants ne maîtrisent pas les compétences nécessaires pour exploiter le savoir de la formation, celle-ci devient une contrainte pour l'instauration du projet.

## Bibliographie

- Alter (dir.) (2002). Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire. Paris : La Découverte.
- Alter, N. (2000). L'innovation ordinaire. Paris : Presses Universitaires de France
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.
- Altet, M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF.
- Baudouin J.-M. et Friederich, J. (dir.) (2001). Théories de l'action et éducation. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons éducatives.
- Carbonneau, M., & Tardif, M (dir.) (2002). Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres. Sherbrooke : Editions du CRP.
- CHARLOT, B. (1997). Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Cros, F. (1993). L'innovation à l'école: forces et illusions. Paris : PUF.
- Cros, F. (2001). L'innovation scolaire. Paris : INRP.
- Cros, F. (dir.) (1998). Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation. Paris : INRP.
- Fumat, Y, Vincens, C. et Étienne, R. (2003). Analyser les situations éducatives. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris : ESF.
- Ladrière, P., Pharo, P. et Quéré, L. (1993). La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat. Paris : CNRS.
- Malglaive G. (1990). Enseigner à des adultes. Paris : PUF.
- Paquay, L. et Sirota, R. (dir.) (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. Recherche et formation, n° 36.
- Paquay, L., Carlier, G., Collès, L. et Huynen, A.-M. (dir.) (2002). L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements. Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Pastré, P., Samurçay, R. et Bouthier, D. (dir.) (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. Education permanente, n° 123.
- Pelletier, G. (dir.) (2004). Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF (2e éd. 2003).

## Webographie

- **ASSIE GUY ROGER, KOUASSI ROLAND RAOUL, COURS D'INITIATION A LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE** in [http://www.ecolechambredecommerce.org/site/pdf\\_files/cours\\_de\\_methodologie\\_et\\_de\\_recherche.pdf](http://www.ecolechambredecommerce.org/site/pdf_files/cours_de_methodologie_et_de_recherche.pdf)
- **L'évaluation de l'impact des programmes de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté du Ministère de l'Éducation Nationale** (étude a été réalisée par le Cabinet d'études IDOINE, sous la supervision de la Direction des Etudes et de la Recherche du Conseil Supérieur de l'Enseignement), CSE, (2008) [http://www.cse.ma/ar/admin\\_files/etudes/7-Impact%20des%20programmes.pdf](http://www.cse.ma/ar/admin_files/etudes/7-Impact%20des%20programmes.pdf)
- Claire Héber-Suffrin (dir.) (2004). Echanger des savoirs à l'école : Abécédaire pour la réflexion et l'action. Lyon : Chronique Sociale.



