



HAL
open science

L'harmonisation des pratiques pédagogiques au sein d'un établissement international, multiculturel et multilingue

Jean-Baptiste Huret

► **To cite this version:**

Jean-Baptiste Huret. L'harmonisation des pratiques pédagogiques au sein d'un établissement international, multiculturel et multilingue. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03819895

HAL Id: dumas-03819895

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03819895>

Submitted on 18 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire de recherche

L'harmonisation des pratiques pédagogiques au sein d'un
établissement international, multiculturel et multilingue

Jean-Baptiste Huret

UE 3.4 & 4.4 - Approche de la recherche & accompagnement du mémoire

Responsables de formation : Mme Derivry, M. Malet.

Amie critique : Skylar Amann

03 juillet 2022

Master des métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation, mention
pratiques et ingénierie de la formation, parcours Formation de formateurs à
l'international

INSPE Université de Bordeaux

Année 2021-2022

Sommaire

Introduction.....	6
I. Les apports théoriques.....	11
1. La place des normes en éducation : un débat philosophique	11
2. Les facteurs à l'origine d'une volonté d'harmonisation	12
a. À l'échelle mondiale, l'influence des institutions supranationales.....	12
b. À l'échelle continentale, le relais des organisations régionales.....	13
c. À l'échelle nationale, des Etats qui délèguent et encadrent.	14
d. À l'échelle locale, une harmonisation multifactorielle	15
3. Ce qui est harmonisé.....	17
4. Les vecteurs de diffusion des « bonnes pratiques »	19
a. Vecteurs exogènes.	19
b. Vecteurs endogènes.....	22
5. Les effets de l'harmonisation.....	25
a. Des phénomènes d'hybridation.	25
b. Impact réel sur les pratiques pédagogiques.	26
c. Impact sur les acteurs de la relation pédagogique	28
6. Limites de l'harmonisation.....	31
a. La mission de service public de l'éducation	31
b. Le caractère privé voire intime de l'enseignement d'une discipline.	32
c. L'importance du contexte sur le choix des pratiques.	33
d. Les oppositions aux nouvelles formes de management.....	33
7. Spécificité du contexte multiculturel et plurilingue.....	34
a. Pour l'harmonisation des pratiques pédagogiques.....	34
b. Pour l'application des nouvelles formes de management, vectrices de l'harmonisation	35
c. Le cas du réseau des établissements français de l'étranger.	35
II. Méthodologie de l'étude.....	37
1. Le terrain d'observation.....	37
a. Les Émirats Arabes Unis	37
b. L'Émirat d'Abou Dabi.....	38
c. Le réseau de l'Association Franco-Libanaise pour l'Éducation et la Culture.	39
d. Le lycée Français International Théodore Monod.	40
2. Hypothèses d'observation	43
a. Sur les facteurs de l'harmonisation.....	43

b.	Le contenu et les vecteurs de l'harmonisation.....	43
c.	Sur l'impact de l'harmonisation.....	43
3.	Méthodes d'observation de terrains.....	44
a.	Les entretiens.....	44
b.	Les sources écrites.....	46
c.	Les questionnaires.....	48
d.	Synthèse sur la méthode d'analyse et d'interprétation croisée des sources.....	48
e.	Les limites de la méthode utilisée.....	49
III.	Analyse des observations.....	51
1.	Analyse des entretiens.....	51
a.	Le profil des personnes interrogées.....	51
b.	L'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques.....	54
c.	Liberté et contrainte en pédagogie.....	56
d.	Les sources de pressions pour harmoniser les pratiques pédagogiques.....	57
e.	Perception de l'harmonisation des pratiques.....	60
f.	Contenu et moyens de l'harmonisation.....	62
g.	Les nouvelles formes de management qui favorisent l'harmonisation.....	64
h.	Efficacité des méthodes pour harmoniser les pratiques.....	65
i.	L'importance des écarts culturels.....	67
2.	Analyse des documents de cadrage.....	69
a.	Les objectifs des inspections.....	70
j.	Les méthodes employées pour les atteindre.....	73
k.	Impact sur les pratiques pédagogiques.....	75
l.	Les écarts culturels dans les méthodes d'inspection et d'évaluation des pratiques.....	78
3.	Analyse du questionnaire.....	78
a.	Le profil des élèves.....	78
b.	Les bonnes pratiques pédagogiques du point de vue de l'élève.....	79
c.	L'harmonisation des pratiques pédagogiques des enseignants.....	80
IV.	Interprétation croisée des sources.....	82
1.	Sur les facteurs de l'harmonisation.....	82
a.	Confrontation des hypothèses à l'enquête de terrain.....	82
b.	Nouvelles pistes de réflexion.....	83
2.	Le contenu et les vecteurs de l'harmonisation.....	85
a.	Confrontation des hypothèses à l'enquête de terrain.....	85
b.	Nouvelles pistes de réflexion.....	87

3. Sur l'impact et les limites de l'harmonisation.....	88
a. Confrontation des hypothèses à l'enquête de terrain.....	88
b. Nouvelles pistes de réflexion.	90
Conclusion	92
Références	94
1. Bibliographie.	94
2. Sitographie.	98
Annexes.....	99

Remerciements :

Comme chaque achèvement personnel et réalisation individuelle, ce mémoire s'est construit grâce à l'aide et au soutien précieux que j'ai reçus.

Celui de Régis Malet et Martine Derivry qui, depuis le début, ont toujours été disponibles afin de prendre le temps d'apporter des réponses à toutes les interrogations que j'ai pu avoir. Dans le cadre d'une formation à distance, leur rôle a été déterminant afin de savoir si mes orientations étaient les bonnes. Je remercie également Alice Le Coz qui a toujours été très réactive pour répondre à mes questions sur les analyses de données. De plus, l'ensemble des enseignants m'ont chacun apporté des éclairages et des compléments d'informations essentiels pour adopter une vision d'ensemble. Tous les acteurs qui rendent ce master possible doivent être remerciés car sa réussite et sa fluidité logistique sont pour beaucoup dans la motivation des étudiants à distance.

Je remercie également mon amie critique, Skylar Amann, pour sa relecture avisée. De même, les autres étudiants ont enrichi ma réflexion par les échanges, les conseils, les débats.

Enfin, je remercie mon épouse et mon fils pour leur patience et leur capacité à accepter les interruptions du quotidien exigées par ce travail de plusieurs mois.

Résumé :

Ce mémoire propose de réfléchir à l'impact de la mondialisation sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Il a pour objectif de comprendre les dynamiques, d'identifier les acteurs, de mesurer l'impact du phénomène d'harmonisation au cœur même des classes. Ce dernier rempart que l'enseignant souhaite épargner du regard extérieur est désormais un enjeu économique et politique qui révèle des rapports de force et des coopérations entre les acteurs du monde éducatif.

L'analyse se veut multiscalaire afin de mieux percevoir les jeux d'acteurs qui s'influencent les uns les autres aussi bien sous forme de pressions que d'incitations. Elle part d'abord d'une synthèse analytique de ce que la recherche scientifique nous permet de savoir actuellement. Ensuite, elle se focalise sur la réception qui se fait de ces politiques sur un terrain spécifique. Ce dernier est un établissement international dans la capitale des Émirats Arabes Unis, Abou Dabi. Une métropole qui ambitionne de se positionner comme un phare de la mondialisation dans un pays qui veut devenir une puissance à part entière. Cette ambition se réalise par l'apport d'une main d'œuvre massive diplômée et formée à l'étranger. Les équipes qui se forment sont donc particulièrement multiculturelles et plurilingues. Dans leur diversité, elles doivent trouver un équilibre afin de répondre à des injonctions directes qui traduisent des pressions nationales inspirées par les incitations des institutions supranationales. Comprendre les origines du phénomène d'harmonisation des pratiques, ses vecteurs sur le terrain et son impact revient donc à analyser l'écosystème original et passionnant que les relations de pouvoir vont progressivement dessiner au sein d'une communauté éducative.

Introduction

« Nous sommes entrés dans un type de société où le pouvoir de la loi est en train non pas de régresser, mais de s'intégrer à un pouvoir beaucoup plus général : celui de la norme. Ce qui implique un système de surveillance, de contrôle tout autre. Une visibilité incessante, une classification permanente des individus, une hiérarchisation, une qualification, l'établissement des limites, une mise en diagnostic. La norme devient le partage des individus. »

Lorsque Michel Foucault déclare cela, en 1976, lors d'un entretien avec Pierre Werner, la mondialisation des normes n'en est encore qu'à ses débuts et le monde de l'éducation n'est alors que peu impacté par l'établissement de normes à une échelle plus large que celle des États. Cette question de la normativité qu'à traité Henri Louis Go (2012) est centrale dans le sujet que nous allons essayer de couvrir. L'être humain est considéré dans le rationalisme européen comme un être normatif qui agit selon des règles qui le rendent responsable vis-à-vis des autres. L'héritage normatif que nous recevons nous amène à agir d'une façon jugée « correcte » et pousse à la reproduction de ces normes. Ainsi, l'éducation est un domaine où l'établissement de normes et leur reproduction sont fondamentaux. Etudier la mise en place de normes reviendrait donc à les lister et essayer de comprendre leurs objectifs. Seulement, conformément à la pensée du philosophe Richard Rorty, nous savons que les normes ne peuvent rien par elles-mêmes et ce ne sont pas tant les normes qui vont nous intéresser mais les acteurs qui les établissent, ceux qui cherchent à les faire appliquer et ceux qui les appliquent concrètement sur le terrain. Or, pour Henri Louis Go, l'écart qui existe entre la norme théorique et son application pratique est la source de « tous les ratés de l'éducation » (Go, 2012, p 89). C'est cet écart qui va nous intéresser plus particulièrement.

Origine du phénomène

Si son application est assez récente, on peut faire remonter les racines de ce phénomène de mondialisation des normes éducatives au XIX^{ème} siècle. Dès 1817, l'éducation comparée est mise en pratique et les savoirs circulent à l'échelle internationale entraînant la fondation de systèmes éducatifs nationaux qui s'inspirent les uns des autres. Pourtant, des organisations comme le BIE (Bureau international de l'éducation), créé en 1925, vont rapidement faire la promotion d'un internationalisme éducatif qui va encore plus loin dans le dépassement du natiocentrisme. Elles se donnent pour mission de favoriser les échanges afin de faire connaître, sans uniformiser pour autant, les systèmes et pratiques pédagogiques du monde. Il n'y a donc pas à ce stade de visée normative mais plutôt compréhensive. Ce courant de pensée fondé par Piaget va inspirer la fondation de l'UNESCO ainsi que l'idée du projet européen. Rejetée en première intention, l'uniformisation ou l'harmonisation des systèmes et des pratiques éducatives trouvent, malgré tout, leurs origines dans ce premier mouvement international. Le phénomène réapparaît et prend de l'ampleur à partir des années 80, sous l'effet de l'intégration des territoires dans la mondialisation.

Définitions des termes

Pour traiter du sujet de l'harmonisation des pratiques pédagogiques, il nous faut bien définir les termes qui encadrent le raisonnement de notre mémoire. Pour ce faire, nous allons partir de la langue dans laquelle s'établissent actuellement les normes internationales en éducation : l'anglais. Commençons d'abord par le terme central de notre sujet « l'harmonisation » et prenons le temps de lire la définition donnée par les institutions internationales qui en sont à l'initiative.

Selon l'UNESCO, « Harmonization is seen as a mean of achieving an increasingly networked and interrelated group of curriculum and examination systems and improving education against common agreed benchmarks of excellence. » (UNESCO, 2016).

Cette définition nous permet de comprendre qu'il s'agit d'un processus, d'une dynamique actuellement en cours. Ce processus s'appuie sur des indicateurs précis qui permettent d'attester de l'amélioration des systèmes éducatifs à travers le monde, il y a donc bien une dimension normative qui transparaît dans la dernière partie de la définition. Cette norme ne doit pourtant pas s'établir de manière verticale et contrainte mais bien par l'établissement d'un réseau interconnecté de systèmes d'évaluation et de programmes scolaires. La définition n'englobe pas, à ce stade, les pratiques pédagogiques.

Dans un ouvrage consacré à ce sujet et écrit en 2018, Antoni Verger et ses collaborateurs distinguent deux phénomènes : l'harmonisation et la standardisation. Ils définissent l'harmonisation comme « a set of countries mutually agree on the implementation of common policies in a certain policy area (e.g. the configuration of the European Space for Higher Education). » Ils la distinguent de la standardization dont ils donnent cette définition: « the international community defines and promotes the adhesion to a set of policy principles and standards that frame the countries' behavior (e.g. international performance tests, such as PISA, contribute to the standardisation of curricular content at the global level). » (Verger et al., 2018). A la lecture de ces deux définitions, la différence semble revenir à la relation entre les acteurs qui se trouve être plus horizontale pour l'harmonisation et plus verticale pour la standardisation. En effet, dans le premier cas, un ensemble de pays se mettent d'accord alors que dans le second cas, la communauté internationale définit et promeut des politiques qui encadrent l'action des États. La mise en place de ces politiques demande de passer par une phase de ce que les auteurs appellent la « dissemination » en anglais. Il s'agit, selon eux, du processus suivant : « external agents use persuasion and its technical knowledge to convince countries on the implementation of certain policies (e.g. through annual reports, best practices data-bases and technical assistance) (Verger et al., 2018). Si on cherche à établir le lien entre ces termes qui expriment des phénomènes très concrets, on peut le formuler comme tel : les institutions supranationales vont disséminer des standards qui vont progressivement être adoptés par le biais d'une harmonisation des pratiques d'évaluation et des curriculums.

Cette stratégie permet ainsi de mettre en œuvre les « global education policies » qui sont désormais un champ de recherche à part entière comme l'illustre leur définition : « Emerging area of research

that examines the different ways in which globalization processes, agents and events contribute to educational policy change on a range of scales, and with what consequences.”(Verger et al., 2018). On voit apparaître ici le lien entre la mondialisation et la diffusion de ces changements dans le domaine de l'éducation. En Français, la traduction de l'expression fait défaut car celle de « politiques éducatives » ne correspond qu'à la politique vis-à-vis des enseignants. Une des raisons de l'absence de traduction précise de l'expression GEP peut s'expliquer par le fait que leur impact sur l'éducation en France reste actuellement minimiser voire complètement tue.

En français, le terme harmonisation est privilégié. La standardisation a une connotation liée au monde de l'industrie, duquel le monde de l'éducation cherche souvent à se démarquer dans l'espace francophone. Le terme uniformisation est encore plus péjoratif et il est souvent utilisé pour dénoncer la tendance à vouloir imposer des pratiques pédagogiques au sein des classes. Les syndicats français et plusieurs chercheurs qui rejettent cette tendance, utilisent très régulièrement le terme « uniformisation » pour la dénoncer. Ce fut particulièrement le cas lors de la publication des guides fondamentaux par le ministère de l'Éducation Nationale en 2018. Ces guides se sont donné comme vocation d'aider les professeurs des écoles à enseigner la lecture ou l'écriture. Ils ont été reçus comme une volonté d'imposer des méthodes jugées « bonnes » à un enseignant exécutant. Dans la revue SNUIPP FSU, Philippe Meirieu écrit sur les dangers qui menacent la liberté pédagogique en la confrontant au terme d'uniformisation : « L'idéologie des “données probantes” peut l'éroder : au nom de “l'efficacité” et de la vérification expérimentale, on finit par voir dans la liberté pédagogique du maître non plus un atout mais un obstacle à l'uniformisation des pratiques qu'on voudrait imposer. ».

En Français, le terme harmonisation est donc privilégié car il est jugé moins péjoratif par les acteurs qui souhaitent l'encourager auprès d'enseignants qui y sont parfois hostiles. Ce terme est compris comme un effort de collaboration, coopération et coordination entre les membres d'une même équipe pédagogique. Les discussions, les partages de moyens, de plan de séquences ou d'évaluation sont donc des éléments d'harmonisation (Jae Mee Meyer, 2018).

Il convient également de revenir plus en détail sur les définitions des trois piliers de l'harmonisation afin de mieux comprendre ce qu'elles recouvrent :

- La coordination consiste à faire un travail conjoint afin de réaliser un projet. Elle nécessite une intervention hiérarchique qui apporte des prescriptions.
- La coopération consiste à mutualiser le travail entre enseignants qui vont ensuite agir ensemble face à la classe.
- Pour la collaboration, nous pouvons utiliser celle que Friend et Cook (2010) donne : « interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntary engaged in shared decision making as they work towards a

common goal » Contrairement à la coopération, les enseignants restent seuls devant leur classe.

Ces méthodes de travail vont permettre l'établissement de normes qui, bien qu'informelles, s'installent progressivement dans l'imaginaire commun des équipes pédagogiques comme les seules manières de procéder correctement. Dans notre mémoire, nous avons choisi d'employer le terme « harmonisation » parce qu'il s'agit de celui qui est actuellement le plus employé sur le terrain d'étude et qu'il semble aussi être le plus neutre bien qu'il n'échappe pas totalement à une certaine connotation.

Nous allons maintenant définir l'objet de l'harmonisation : les « pratiques pédagogiques ». Il faut le distinguer de « modèle pédagogique » et de « méthodes pédagogiques ». Le modèle est, d'après Morandi et La Borderie (1998), un « principe conducteur ». Les méthodes sont les « modes de réalisation » de ce principe. Enfin la pratique consiste à « mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés » (Duguet et Morlaix, 2021). Ainsi pour reprendre le lexique abordé plus tôt, on peut conclure que la standardisation se fait aujourd'hui, au niveau des modèles pédagogiques qui se traduisent par la dissémination en méthodes afin que les pratiques de terrain soient progressivement harmonisées. Les pratiques sont interconnectées à l'ensemble du système éducatif car « ces pratiques impliquent d'être au courant de l'ensemble du processus éducatif et des outils utilisés par les enseignants pour y parvenir. » (Silva, 2021). C'est pourquoi, harmoniser les curricula et les méthodes d'évaluation peut avoir un impact sur l'harmonisation des pratiques et c'est un élément important à avoir à l'esprit dans l'étude qui va suivre car, bien souvent, la stratégie employée n'est pas celle d'imposer directement des pratiques pédagogiques au sein des classes.

En anglais, les « **Teaching practices** generally reflect beliefs and ethics about the **teaching** and learning process. » Le lien avec les croyances et l'éthique, qui n'existe pas en français, explique l'importance d'établir des normes communes qu'on trouve davantage dans les systèmes anglo-américains. En 1995, Berstein considère la pédagogie à mi-chemin entre l'art et la science : « Teaching practise is the art and science of organizing knowledge and demonstrating relevant skills » (Berstein, 1995). On retrouve ici le lien fort existant entre le curriculum et les pratiques puisqu'il s'agit d'organiser des savoirs et des compétences qui sont aujourd'hui les deux grandes composantes des curriculums scolaires dans les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques).

Problématique et annonce du plan

La définition du cadre lexical amène donc assez naturellement la problématique centrale de notre sujet qui consiste à comprendre les dynamiques du phénomène d'harmonisation des pratiques pédagogiques, corollaire de la mondialisation. Plus spécifiquement, il s'agira pour nous d'étudier ce phénomène dans le contexte multiculturel et plurilingue d'un établissement scolaire français situé aux Émirats Arabes Unis. Nous verrons que ce pays est un laboratoire de l'harmonisation des comportements dans tous les domaines notamment en raison de sa nécessité de faire cohabiter 9 millions d'étrangers venus du monde entier. Ainsi, les pratiques pédagogiques n'échappent pas à cette volonté politique ce qui permet de comprendre, à une échelle locale, les causes, les stratégies d'implantation et les impacts de l'harmonisation qui semble s'opérer actuellement à toutes les échelles. L'ensemble de ces réflexions conduira donc à répondre à la question suivante :

Dans le contexte d'une métropole mondialisée du monde arabe, comment expliquer les dynamiques internes d'un établissement international face aux exigences d'harmonisation des pratiques pédagogiques reçues par une équipe multiculturelle et plurilingue ?

Pour y répondre, nous ferons d'abord une synthèse des apports théoriques sur la question puis nous décrirons notre méthode d'enquête de terrain avant de faire une analyse et une interprétation des données recueillies.

I. Les apports théoriques

Dans un premier temps, nos recherches vont porter sur la littérature scientifique afin de faire un état des lieux de l'avancée des recherches sur l'harmonisation des pratiques pédagogiques. Les travaux de recherches sur le sujet ne sont pas nouveaux puisqu'ils ont commencé à émerger au cours des années 80 lorsque le multiculturalisme au sein des établissements scolaires a été traité comme un « problème » qu'il fallait résoudre. Du début des années 2000 jusqu'à aujourd'hui, les travaux sur la mise en place de normes transnationales dans l'éducation ont été de plus en plus nombreux. Ces normes, instaurées par des puissances normatives et diffusées grâce à la mondialisation des moyens de communications, étaient déjà courantes dans de nombreux domaines (industrie, médecine, agriculture...). Pourtant, elles n'avaient jusque là que peu d'impact sur l'éducation en raison de l'attachement profond des États à faire de ce domaine un pré carré de la souveraineté nationale. Bien que l'établissement de normes dans l'éducation ne soit pas nouveau, leur diffusion à une nouvelle échelle et sur de nouveaux sujets questionne leur pertinence et nous demande de revenir sur les dynamiques qui sous-tendent cette diffusion.

1. La place des normes en éducation : un débat philosophique

Comme nous l'avons montré en introduction, l'harmonisation des pratiques pédagogiques pose la question de la place des normes dans l'éducation. Depuis l'émergence des États nations, la normalisation des systèmes éducatifs à l'échelle nationale a entraîné des questionnements sur la fonction des normes, ce qui doit les définir et la manière de les imposer ou de les transmettre.

Pour y répondre, comment ne pas, d'abord, revenir à Michel Foucault qui souligne que « la référence tenace à la normalité recouvre de nouvelles formes de pouvoir » (Cornu, 2009). Les normes seraient ainsi l'expression d'un pouvoir qui s'insère dans tous les domaines pour définir ce qui est normal, de ce qui ne l'est pas. L'éducation et notamment la pédagogie de l'enseignant ont donc un rôle central dans leur transmission. Reste encore à définir quelles normes transmettre.

A ce sujet, nous pouvons voir un changement de paradigme sur la fonction de l'éducation et des normes qu'elle doit transmettre en raison d'une transformation de la nature du pouvoir qui s'exprime à travers elles. Une première vision consiste à voir dans l'éducation un renouvellement du passé, il s'agit de transmettre des bases communes sur lesquelles construire l'avenir. Cette vision implique donc la transmission d'une culture envisagée sous la forme d'un socle dont les normes dépendent d'un contexte et d'un projet territorialement implanté. Cette vision est très bien exprimée par les philosophes Gaston Berger ou Hannah Arendt. Le premier définit l'éducation comme « la découverte d'un élan qui se transmet à travers les générations » un « feu qui à la fois les réchauffe et éclaire » (Berger, 1967). Pour la seconde, la capacité créatrice de l'éducation ne repose que sur une première action de conservation. Cela permet notamment de « renouveler un

monde commun » (Arendt, 1972). Or, lorsqu'on parle d'une harmonisation des pratiques dans le cadre de la mondialisation, on se rapproche bien plus d'un projet pragmatique inspiré par Dewey qui consiste à adapter le projet éducatif aux besoins du marché. Les normes éducatives ne sont donc plus celles d'une culture territorialement implantée qui rassure et « réchauffe » mais celles d'un mode de production et de consommation qui a ses propres règles détachées de tout contexte et qui exige de faire preuve d'innovation et donc de sortir des normes établies ou de penser « out of the box ». L'établissement de normes ne vise donc plus tout à fait les mêmes objectifs.

Quoiqu'il en soit, l'éducation est toujours envisagée comme productrice de normes ce qui exige qu'elle soit elle-même soumise à certaines règles qui l'encadrent. Comme le souligne Olivier Rey (2015), aucun décideur ou citoyen ne soutiendrait l'idée qu'il faut laisser les enseignants faire ce qu'ils veulent au nom de leur liberté pédagogique et professionnelle. Pourtant, « Alors que la plupart des actes des médecins, des infirmiers, des psychologues et des autres professionnels ont été standardisés, nous constatons les réticences des enseignants pour établir des standards professionnels.» (Jeffrey, 2016, p 10). Ainsi les acteurs de l'éducation se voient davantage comme des artisans dont le travail ne peut pas vraiment reposer sur des normes rigides. Yves Dutercq rappelle pourtant qu'au sein des établissements, il y a nécessairement « un partage minimal de normes sociales » entre les acteurs de terrain (Dutercq, 2004, p 181). Pour cela, la communauté d'un établissement doit bien s'accorder sur un « partage de normes » et la « mise en place de procédures » qui ne sont pas préalablement acquises par l'ensemble des acteurs. Seulement, lorsque ces normes émanent d'institutions qui paraissent plus lointaines et qu'elles viennent s'immiscer dans l'espace presque intime de la classe, elles vont amener un certain nombre de bouleversements. C'est pourquoi il nous faut maintenant mieux comprendre ce qui motive exactement la volonté d'harmonisation des pratiques pédagogiques au sein des classes.

2. Les facteurs à l'origine d'une volonté d'harmonisation

Pour comprendre d'où provient l'incitation à harmoniser les pratiques des enseignants, il faut mener une analyse multiscalaire des facteurs qui conduisent à cette harmonisation progressive.

a. À l'échelle mondiale, l'influence des institutions supranationales

À l'échelle du monde, l'harmonisation des pratiques s'appuie sur l'incitation des institutions supranationales envers les Etats (Lessard & Tardif, 2004, p270). Ces derniers sont avant tout motivés par la concurrence qui existe entre eux et leur prise de conscience de l'importance de bâtir une économie de la connaissance dans laquelle la construction du savoir est à la fois synonyme de croissance mais aussi de puissance. Par exemple, l'importance du savoir technique dans la manière de gouverner montre bien la nécessité actuelle d'avoir un personnel politique très bien formé par un système éducatif performant (Carvalho et al., 2013). Cette nouvelle vision trouve ses racines dans

le rapport *The Knowledge-Based Economy* rédigé en 1996 par l'OCDE. Il y est défendu l'idée que les États ont pour vocation de fonder une économie du savoir ou une « société de la connaissance au sein de laquelle l'éducation tout au long de la vie est centrale » (Souto Lopez & Croché, 2013, p 36). Ainsi, chaque État va avoir besoin d'experts pointus et formés dans leur domaine afin de garantir leur capacité à répondre aux attentes des institutions et ainsi se montrer plus compétitifs que les autres.

Les politiques de l'éducation vont donc être de plus en plus modelées par les valeurs du marché et l'efficacité du système (Rivzi & Lingard, 2010). Elles participent à la diffusion du modèle libéral à l'échelle mondiale. Des « Global education polices » (GEP) vont introduire de nouvelles formes de normes pédagogiques et didactiques afin de proposer un « produit » et des « services » d'éducation augmentant la compétitivité du pays sur le plan international (Verger et al., 2018). Partant de ce constat, plusieurs institutions supranationales vont jouer un rôle considérable dans l'établissement des ces politiques telles que la Banque mondiale, l'OCDE ou encore l'UNESCO. Ainsi, un seul modèle scolaire se diffuse à travers le monde et devient une condition pour un État nation qui souhaite être reconnu comme « moderne » et développé. Son but est de garantir aux élèves la maîtrise de compétences de base qui leur permet ensuite de s'adapter à un marché du travail et aux évolutions technologiques rapides permettant ainsi un soutien continu de la croissance. Le modèle qui s'impose promeut des principes de « modernisation », « d'efficacité » et « de bon usage de l'argent public » (Carvalho et al., 2013). Il consiste à une décentralisation des systèmes scolaires pour mettre fin aux particularités nationales comme le défend l'UNESCO (Malgouyres, 2013). Les établissements autonomes, mis en concurrence sur le marché, vont ensuite être amenés par différents moyens à adopter les modes de fonctionnement et pratiques jugées les plus performantes. La volonté de répondre à ce modèle d'État dont la bureaucratie est rationalisée amène les modèles scolaires à converger (Drezner, 2001). En appui des institutions, des fonds tels que « the global partnership for Education » vont venir encourager une harmonisation des pratiques par des moyens financiers qui vont soutenir des projets de coopération.

Derrière la diffusion d'un modèle unique, on peut évidemment voir un moyen de renforcer la puissance structurelle américaine qui reste à ce jour l'État qui définit les critères de la puissance. En effet, le modèle qui se diffuse est, nous le verrons, très inspiré par les systèmes anglo-américains. Le Royaume-Uni et les États-Unis ont, d'ailleurs, été les premiers pays à avoir des instruments de mesures de l'efficacité et de la qualité des systèmes éducatifs.

b. À l'échelle continentale, le relais des organisations régionales

À l'échelle continentale, les organisations régionales peuvent parfois jouer un rôle d'influence. La plus active dans le domaine étant l'Union Européenne. La rédaction du *projet pilote européen pour l'autoévaluation des écoles* est une initiative de la commission européenne. L'inspiration va venir des dispositifs d'inspection du Royaume-Uni.

Les États vont ensuite rédiger des plans d'actions qui visent à l'harmonisation dans plusieurs domaines dont celui de l'éducation. En Europe, les stratégies de Lisbonne puis UE 2020 et UE 2030 vont décliner les recommandations internationales puis être reformulées et réappropriées par les États sous la forme de rapports comme le *contrat pour l'École* (2005) en Belgique ou *le rapport Pochard* (2008) en France. Souvent ces rapports sont des outils de pilotage directement destinés aux écoles et ils recommandent un désengagement de l'État qui doit simplement fixer les grands objectifs.

Dans le golfe arabe, les États du conseil de coopération du Golfe ont rédigé les plans « vision 2030 » qui encouragent l'application des GEP dans les différents pays du golfe. Là encore, l'enseignement est vu comme un moteur du développement de l'économie de la connaissance pour ces États encore en construction.

c. À l'échelle nationale, des États qui délèguent et encadrent

Une fois passé le filtre des organisations régionales, les recommandations des institutions internationales sont ensuite traduites à l'échelle des États pour s'adapter aux différents contextes politiques et culturels. Malgré tout, le modèle de diffusion des recommandations préconise l'adoption d'une régulation libérale où la libre concurrence s'applique aux établissements qui se voient simplement imposer un cadre et des objectifs par les gouvernements en fonction d'un agenda national. À l'image des institutions supranationales avec les États, les gouvernements poussent à la concurrence entre les établissements les amenant ainsi à adopter une logique de marché à l'échelle de tout le territoire national.

Ainsi, dans tous les pays, on assiste à une mise en place d'une nouvelle forme de régulation, qui entraîne la production en continue d'informations et de processus sur les résultats des établissements mais aussi l'analyse publique de ces informations qui favorise la concurrence entre eux. Ils se sentent alors contraints de faire la preuve des « bonnes pratiques ». Ces dernières deviennent même un élément de publicité afin de rendre crédible le « produit scolaire » sur le marché de l'éducation (Lessard & Tardif, 2004, p 270). Aux États-Unis, l'État va utiliser des organismes publics pour définir des standards, des compétences que les élèves doivent maîtriser. Ils diffusent ensuite les résultats des évaluations et instaurent une compétition entre établissements scolaires mais aussi entre ceux qui forment les enseignants (Lessard & Tardif, 2004). C'est pourquoi, la quasi-totalité des États américains ont adopté le « Teacher Leader Model Standards » (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011 ; Shelton, 2014) qui promeut l'amélioration des pratiques de classe grâce aux résultats de la recherche et l'utilisation des données pour améliorer les apprentissages. En France, cela a amené à une décentralisation et à la mise en place de contrat d'objectifs qui font ensuite l'objet d'évaluations à partir d'inspections externes (Van Zanten, 2004). Le même processus a eu lieu de manière quasi-similaire au Brésil (Malgouyres, 2013). En réalité, les États restent des acteurs importants puisque la dépossession de leurs pouvoirs

en matière d'éducation ne peut être faite qu'avec une forme d'accord de leur part (Souto Lopez & Croché, 2013).

d. À l'échelle locale, une harmonisation multifactorielle

À l'échelle des établissements eux-mêmes la redéfinition des rôles de l'école et de l'enseignant vont expliquer l'adoption de pratiques de plus en plus harmonisées :

- L'enseignant a une nouvelle manière de concevoir son métier. En effet, l'universitarisation de la formation initiale des enseignants a eu pour effet sur le terrain que ces derniers se sentent plus en mesure d'avoir un retour réflexif sur leur pratique. Ils sont mieux informés des apports des sciences cognitives et des sciences de l'éducation et s'engagent plus facilement vers des formations continues. Cela leur permet donc de mener des réflexions collectives sur leurs pratiques, de chercher les plus efficaces et d'échanger entre experts sur le sujet (Van Zanten, 2004). De plus, la tendance à décentraliser et à laisser plus d'autonomie aux établissements va permettre une construction autonome de projet des équipes plus enclines à agir ensemble. La coopération va devenir plus importante et des nouveaux modes de relation entre pairs ou avec la hiérarchie vont apparaître (Demailly, 1993 ; Ball et Van Zanten, 1998 ; Verhoeven, 1999 ; Tardif et Lessard, 2000). Rosine Jae Mee Meyer a identifié, lors d'entretiens, les éléments que les enseignants considèrent comme des avantages favorisant l'harmonisation au sein des équipes. On y perçoit une nouvelle dimension plus collective dans la conception du métier. Les enseignants évoquent la défense par rapport aux parents, pour faire face au turn over des enseignants dans les équipes, pour aider les débutants ou les nouveaux arrivants, pour rassurer les enseignants et les conforter dans leurs pratiques. Dans le rapport Pochard (2008), il est aussi soulevé que les enseignants regrettent d'avoir un métier parfois trop solitaire et qu'ils seraient favorable à la mise en place d'équipes plus solidaires.
- De plus, la mondialisation entraîne une plus grande diversité culturelle et donc une présence de plus en plus grande de migrants dans les classes. Traditionnellement, la pédagogie est vue comme un des moyens qui permet de produire et reproduire la culture. Seulement dans un contexte de mondialisation, cette mission va évoluer et elle va avoir pour but de préparer les étudiants à de nouvelles formes de travail. Alors que la diversité culturelle a longtemps été traitée comme un « fardeau » (Zeichner, 2010) et que l'élève bilingue était souvent perçu comme « handicapé » (Cummins, 1981), les programmes proposés sont de plus en plus culturellement et politiquement neutres et décontextualisés (McLaren, 1997). Cela permet de les rendre plus facilement transposables et de les orienter sur des logiques d'efficacité sur un marché du travail mondialisé. L'élève multiculturel et plurilingue passe

alors du statut de « fardeau » à celui d' « exemple » pour peu que les langues et les cultures qu'il pratique soient reconnues comme avantageuses sur le marché de l'emploi.

- En raison de cette diversité, on voit se renforcer la promotion des principes de l'école inclusive qui s'impose dans les classes et favorise aussi l'harmonisation des pratiques pédagogiques : « Dans un école communautaire inclusive, la collaboration est l'action de travailler ensemble, dans une optique commune, c'est-à-dire, la réussite éducative et le bien-être des jeunes, en partageant les rôles et les responsabilités. Cela implique tous les agents éducatifs susceptibles de contribuer au succès des jeunes, y incluant les principaux intéressés : les élèves eux-mêmes » (Moliner et Traver, 2019, p67). L'adoption de certaines pratiques relève donc du consensus entre l'ensemble des acteurs d'un établissement. Ceci a pour effet de pousser les enseignants à adopter les pratiques qui semblent faire consensus dans la communauté et qui sont déjà adoptées majoritairement dans une école.

- La logique de marché dans laquelle rentre le système éducatif se ressent directement au sein des établissements car elle fait de l'éducation une prestation de service rendu à un client dont les identités sont multiples : l'élève, ses parents et la communauté dans laquelle il évolue. Cette logique semble être la seule envisageable et elle est souvent présentée comme telle. Elle s'impose ainsi d'elle-même de manière mécanique car il apparaît aux acteurs de l'éducation qu'il n'y a rien à réellement proposer d'alternatif face à cette vision néolibérale (Carpentier, 2012). Ainsi, comme l'a montré Normand R., un nouveau mode de régulation de l'éducation se répand. Il passe par la construction d'un ensemble d'indicateurs sur la base desquels les établissements sont comparés publiquement afin de rendre accessible ces données aux « usagers clients » (Normand, 2009) Ceci va conduire les établissements à vouloir se classer parmi les meilleures écoles afin d'attirer le plus d'usagers possible. Pour cela, une recherche des meilleures méthodes pédagogiques et une implantation de ces méthodes collectivement va s'opérer. De plus, l'autonomie systémique des écoles confrontées à une logique de marché ont amené progressivement les parents à s'impliquer dans la définition des curricula et méthodes pédagogiques des écoles de leurs enfants. De Oliveira Lima, C. L. et Kuusisto, E. (2019) parlent même d'une transition de l' « involvement » vers l' « engagement ». Dans les réformes engagées par les États, il est souvent rappelé l'importance d'une relation maître-élève plus personnalisée, ce qui implique un resserrement des liens entre les établissements et les familles. Ces recommandations augmentent le poids de ces acteurs dans les choix opérés par les enseignants y compris sur le plan pédagogique (Lessard & Tardif, 2004, p270). La pandémie de COVID et l'enseignement à distance ont renforcé le phénomène. Au Brésil, la décentralisation et l'autonomie des établissements les ont laissés dans un grand dénuement qui les a obligés à faire appel à des parents pour les aider financièrement. Ainsi, ces derniers

ont pris place dans l'institution scolaire pour aider à la gestion (Malgouyres, 2013). Cette émergence de l'usager client s'illustre par certains événements comme ce fut le cas en France, lors du débat autour de l'introduction de la méthode globale qui a déclenché une réaction des parents d'élèves souhaitant pouvoir s'exprimer sur ce sujet (Normand, 2009). Aux États-Unis, on parle même de « parent pedagogy » et des associations sont créées comme la *United States Parents Involved in Education (USPIE)*. Dans certains cas, les traditions politiques ont favorisé cette implication des parents dans les méthodes pédagogiques car, aux États-Unis, ces derniers sont traditionnellement attachés au fédéralisme et se montrent parfois méfiants vis-à-vis de recommandations nationales.

3. Ce qui est harmonisé

Harmoniser les pratiques devient donc une nécessité pour survivre au sein d'un environnement ultra-concurrentiel à toutes les échelles. Reste à connaître le contenu de cette harmonisation. À ce stade, nous devons donc nous pencher sur le type de pratiques qui s'imposent progressivement dans les établissements. La plupart des mesures communes des États portent principalement sur la réussite éducative, sur la qualité de l'enseignement, de l'allongement du temps de la formation des enseignants, du développement de modes d'apprentissage novateurs (Lessard & Tardif, 2004, p270). De ces grands principes découle l'idée commune d'harmoniser un ensemble de pratiques pédagogiques qui sont jugées comme les « best practices » dans les systèmes influencés par le modèle anglo-américain très standardisé. En France, cette expression est traduite par « bonnes pratiques » ce qui permet d'illustrer un léger écart de vision. Dans un cas, il y a une hiérarchisation des pratiques et les meilleures seraient les seules applicables universellement et fonctionnant de manière quasi systématiques. Dans l'autre, les pratiques sont des scénarios ou des solutions face à diverses situations que l'enseignant peut mobiliser au besoin.

Pour définir le cadre dans lequel peut s'exercer une « bonne pratique » ou « best practise », on peut s'inspirer de la réforme de la formation menée par l'American Council on Education (1999) qui insiste sur les points suivants :

« a) une vision commune de ce qu'est un bon enseignement. b) des normes de pratique et de performance bien définies, qui guident et mesurent le travail scolaire et clinique ; c) un curriculum de base rigoureux ; d) l'utilisation accrue des méthodes de résolutions de problèmes, ce qui inclut l'étude de cas, la recherche sur l'enseignement, l'évaluation de la performance et l'évaluation de portfolio. » (Popkewitz, 2004, p 254).

Pour cela, l'harmonisation des pratiques de classe est d'abord précédée par celle des méthodes d'évaluation et des curricula. L'objectif étant de fixer des socles de compétences que les élèves acquièrent par étapes intitulées « cycle ». La notion de cycle permet à l'élève de poursuivre une scolarité plus adaptée à son rythme. L'approche par compétences a pour objectif de favoriser la

confiance en soi, l'autoévaluation des élèves et l'appropriation de la logique de compétences dans le but plus large de les rendre capable de se former tout au long de leur vie (Souto Lopez & Croché, 2013). Cela opère un changement sur le plan pédagogique vers un nouveau paradigme « socioconstructiviste, guidé par des valeurs techniques, rationnelles et modernistes » (Orianne *et al.*, 2008, p 138). Le but est donc de développer chez l'élève une capacité à s'adapter et à apprendre à apprendre afin de mieux s'insérer sur le marché de l'emploi. Cela oblige les enseignants à la prise en compte des publics les plus fragiles scolairement pour leur permettre d'acquérir des compétences de base en mathématiques, en langues, en lecture et en écriture (Rochex, 2009). Ainsi, émerge l'idée d'une école qui se veut inclusive et qui doit répondre par des pédagogies individualisées aux élèves « à besoins particuliers » ou « special needs » afin de les adapter au mieux au marché du travail qui les attend (Souto Lopez & Croché, 2013).

Une fois la logique d'évaluation et de progression harmonisée, un panel de « bonnes pratiques » à l'intérieur de la classe vont se diffuser sur cette base. On passe ainsi d'une logique de modèle pédagogique traditionnel unique à une variété de pratiques jugées innovantes et efficaces. D'après Sophie Morlaix et Amélie Duguet (2021), les enseignants des pays de l'OCDE ont de plus en plus tendance à diversifier leurs pratiques pédagogiques. Ils ont tendance à varier et à innover afin de progressivement adopter certaines méthodes qui vont être plus valorisées que d'autres. Certaines pratiques sont de plus en plus encouragées dans le secondaire et ont tendance à se répandre dans les équipes éducatives. Leurs objectifs étant avant tout de développer une pédagogie active qui met en valeur les potentialités des élèves pour les motiver, les mettre en confiance et développer leur esprit critique. Parmi ces pratiques, les suivantes reviennent à plusieurs reprises :

- La pédagogie de projet qui consiste à faire travailler les élèves sur des projets qui leur prennent du temps et les obligent à s'organiser et collaborer.
- La pédagogie de maîtrise qui consiste à donner des exercices du même type à plusieurs reprises pour que l'enseignant puisse en valider la bonne maîtrise.
- La pédagogie différenciée dont l'objectif est de prendre en considération l'hétérogénéité des élèves en proposant des activités adaptées à tous les profils.
- Les travaux de coopération ou collaboration dont le but est de mettre les élèves en groupes afin de les pousser à travailler ensemble ou à coordonner leur travail.
- Le co-enseignement qui consiste à faire cours à plusieurs enseignants dans la même salle se développe aussi de plus en plus.
- L'inquiry-based learning qui est une forme d'apprentissage active basée sur des questions, scénarios ou problèmes posés à l'élève qui va devoir trouver lui-même les réponses en construisant ainsi son savoir.

- La ludification qui est une pédagogie basée sur l'apprentissage par le jeu. Les jeux de rôle ou les jeux d'évasion sont très régulièrement mobilisés pour cette forme de pédagogie.

Ces pratiques sont souvent complémentaires et non exclusives les unes par rapport aux autres. Elles se diffusent au sein des équipes par des moyens divers et souvent non contraignants pour être ainsi appropriées plus durablement.

4. Les vecteurs de diffusion des « bonnes pratiques »

La normalisation pédagogique réside ainsi dans de « micro dispositifs institutionnels, techniques et relationnels, qui se déclinent en termes de programmes, de référentiels, de contrôle et de professionnalisation. » (Cornu, 2009). Bien que l'intensité de la contrainte varie selon les systèmes, il est rare, qu'au sein d'un établissement, les pratiques pédagogiques soient dictées par la hiérarchie. Il s'agit avant tout de vecteurs externes et internes aux écoles qui vont diffuser une manière de concevoir son enseignement et ses pratiques considérée progressivement comme la seule légitime.

a. Vecteurs exogènes

Parmi ces vecteurs permettant de diffuser de nouvelles pratiques, les tests standardisés sont les plus courants car ils permettent l'établissement de classements qui poussent les États à repenser leur modèle éducatif selon des normes extérieures. Les plus célèbres sont les tests PISA (Programme for International Student Assessment) et TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study). Ces tests standardisés sont une manifestation directe de la vision du rapport de l'OCDE, déjà cité, rédigé en 1996. PISA va ainsi permettre de créer un « espace de représentations mentales communes » et un « langage commun » basé sur l'efficacité et l'équité des systèmes et qui permet d'avoir une approche statistique et comparative à toutes les échelles que ce soit entre pays, entre établissements scolaires ou entre élèves... (Cattonar et al., 2009, p 98). C'est également un cadre d'action normatif jugé indépassable qui propose des solutions qui s'imposent aux décideurs (Charlier, 2003). Il permet une mise en application d'un pilotage par la performance qui a pour but d'optimiser l'efficacité des systèmes scolaires. Les États qui ne se sentent pas suffisamment performants vont donc entamer des programmes de réformes. Par exemple, le système français se vit en crise en raison de ses positionnements décevants aux évaluations internationales (Janner-Raimondi & Lescouarch, 2013). Les établissements vont donc se baser sur ces tests pour déterminer leurs priorités et ils vont ensuite chercher les méthodes pédagogiques les plus efficaces pour atteindre les meilleurs résultats possibles. Ils vont pour cela prendre pour modèle ceux qui réussissent en essayant notamment de s'inspirer de leurs pratiques pédagogiques. C'est ce qui explique le succès de la méthode de Singapour pour l'apprentissage des mathématiques.

Pour vérifier cela, les États repensent aussi le système d'évaluation des établissements et font appel à des « experts » afin de pousser ces derniers à adopter de « bonnes pratiques ». La loi n°31 établie en 2002 au Portugal présente le nouveau système d'évaluation comme « un instrument essentiel pour la définition des politiques éducatives ». Son but est de promouvoir « une culture de la qualité et de l'obligation de rendre compte dans les écoles » (Carvalho et al., 2013). Les États ont donc la responsabilité de faire appliquer ces nouvelles méthodes en créant des moyens de contrôle et en fixant des objectifs. Pour mettre en place et faire appliquer ces nouvelles pratiques, des groupes d'experts se réunissent. Il s'agit de personnes ayant exercé des fonctions de direction ou d'inspection et dont le réseau se trouvait à la frontière entre deux mondes, celui des organisations internationales comme l'OCDE et celui au niveau national du ministère de l'éducation (Carvalho et al., 2013). Ainsi, ils sont les mieux placés pour traduire au niveau national les GEP.

Pour s'assurer que les pratiques se diffusent, les États utilisent plusieurs stratégies simultanément :

- un système d'inspection sous forme d'audit que les États vont donner à des organismes publics voire privés. En Angleterre, l'*Office for Standards in Education (Ofsted)* va mettre en place des inspections dont les objectifs sont notamment de rendre les écoles plus responsables de leurs pratiques, de les aider à programmer des plans d'amélioration et de faire des rapports sur l'état de l'enseignement au niveau national (Pochard, 2008). Le livre vert pour « l'évolution du métier d'enseignant » rédigé par la commission Pochard recommande de mettre en place des évaluations fiables des écoles qui peuvent être internes ou externes.
- Une professionnalisation systématique des formations et la certification généralisée vont pousser les « individus » (ici, les enseignants) à adopter des méthodes, attitudes et comportements leur donnant un avantage comparatif sur le marché du travail. Cela va être accentué par la valorisation de certaines initiatives et certaines pratiques sur les sites institutionnels afin de pousser les enseignants à les adopter. Les ministères poussent de plus en plus à l'innovation dans les pratiques enseignantes comme le montre la mise en place d'une journée de l'innovation en France pour valoriser les nouvelles méthodes. Les sites institutionnels, comme Eduscol en France, se font le relais de la promotion de certaines pratiques. Par exemple, on y trouve des pages de centralisation des différents projets jugés innovants conduits à l'échelle nationale. On y trouve également des ressources pour mieux différencier au sein des classes comme le préconise le modèle de l'école inclusive diffusée à l'échelle mondiale. C'est alors que se met en place un système de formations et de gratifications qui permet de valoriser les « bons » enseignants qui adoptent les bonnes pratiques. Par exemple, à Baltimore s'est créée une formation sur 4 niveaux : de base, professionnel, de référence et leader. Chaque niveau permet d'accumuler des crédits et ainsi

de progresser dans sa carrière. Par ce biais, l'adoption de normes pédagogiques va être valorisée (Lessard & Tardif, 2004).

- Les États vont aussi instaurer des socles communs avec une validation des acquis par les enseignants et une personnalisation de certains programmes pour des élèves à besoins spécifiques. Ceci a eu pour effet d'obliger les enseignants à aller vers plus de concertation et à travailler en équipe ce qui va favoriser l'harmonisation des pratiques (Reverdy & Thibert, 2015). Ainsi le rôle des États n'est plus de fournir directement l'éducation à ses citoyens mais plutôt d'établir des standards à atteindre et des modalités d'évaluation de ces standards (Neave, 1998). Pour les États, l'harmonisation des pratiques a plus pour but de mettre en conformité les équipes par rapport aux pressions institutionnelles que de mettre en place une animation pédagogique collective de l'équipe éducative telle que cela est souvent affiché (Buisson-Fenet & Pons, 2019). Les standards d'évaluation par compétences poussent aussi à développer certaines pratiques au dépend des autres. Le socle commun de compétences en France oblige les enseignants à mettre en œuvre des scénarios pédagogiques avec des bases communes afin d'évaluer correctement leur élèves. Par exemple, la compétence « coopérer et mutualiser » oblige les enseignants à proposer des travaux de coopération ou de collaboration.

Ensuite, pour répondre aux exigences de l'Etat et à l'impératif de compétitivité, le style de gestion des établissements plus interventionniste leur permet de faire venir des experts qui viennent dire aux enseignants ce qu'il faut faire (Hargreaves et al., 1992). Ces experts s'appuient la plupart du temps sur l'avancée de la recherche dont les centres fonctionnent de plus en plus à l'échelle internationale. Ils s'enrichissent de ces échanges et réflexions communes puis, sans forcément vouloir standardiser, ils vont apporter aux enseignants un ensemble de pratiques et de compétences. Par exemple, sur la question de l'inclusion des élèves en situation de handicap, le CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques) de Beyrouth, le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) français et l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des maîtres) de Créteil ont collaboré pour faire une analyse comparative des visions enseignantes sur la place de l'élève handicapé et le type de relation d'aide pédagogique qui peut être construit avec lui. Comme le souligne l'article, cette recherche commune est motivée par les travaux de l'Organisation Mondiale de la Santé (Barry, 2013) ce qui nous renvoie au rôle des institutions supranationales. Ces envois d'experts vont s'accompagner de l'émission de documents très nombreux souvent visuellement pensés pour permettre de faire comprendre simplement les exigences. Ces documents exigent en retour la production par les écoles de preuves permettant d'attester de leur progrès dans l'harmonisation dans tous les domaines (Carvalho et al., 2013). Ainsi, nous voyons se dessiner la verticalité qui amène progressivement à l'évolution des pratiques des enseignants. L'initiative vient d'une institution transnationale, la recherche se fait internationalement, les formateurs agissent à

l'échelle nationale puis locale pour diffuser des pratiques qu'ils jugent adaptées aux enseignants. Les modalités de diffusion de l'échelle internationale à l'échelle nationale puis locale suivent souvent ce même modèle. Ce qui est troublant est que les enseignants sont des acteurs totalement absents du processus. Ils ne sont bien souvent qu'une source d'information parmi d'autres pour des recherches et sont présentés comme recevant passivement les injonctions venant d'experts. Nous verrons que cela peut expliquer la remise en cause de ces « experts » par les enseignants qui se considèrent comme mieux placés en raison de leur présence sur le terrain.

En plus de ces dispositifs institutionnels, nous pouvons également constater que les outils de l'enseignant tels que les manuels, vont véhiculer des nouvelles pratiques à appliquer en classe qui sont de plus en plus standardisées. Tous les manuels d'Histoire-Géographie du secondaire en France proposent des travaux de groupes pour les élèves favorisant ainsi la coopération. Les outils numériques remplissent la même fonction puisque l'intégration des TIC (Technologies de l'information et de la communication) dans les enseignements représente un tournant sur le plan des pratiques pédagogiques (Thierry Karsenti, 2004, p 187-205). Leur utilisation permet ainsi d'acquérir des compétences transversales qui touchent à tous les domaines de la formation d'un enseignant. Le ministère de l'éducation du Québec parle même de compétences *technopédagogiques*. C'est pourquoi, les Gafa ont chacune mis en place des certifications dédiées spécifiquement aux enseignants : Microsoft Education, Apple Teacher, Google for Education... Ces certifications poussent à une harmonisation des pratiques et convergent vers des méthodes qui rejoignent les objectifs des institutions internationales. Par exemple, la compagnie Microsoft propose, sur son site Microsoft Education, 7 parcours pour mettre en œuvre des pratiques inclusives en classe et 18 pour développer des pratiques collaboratives en utilisant ses outils. Là aussi, des formateurs considérés comme des experts des outils numériques vont venir présenter ces outils en illustrant par des exemples de mise en œuvre qui valorisent certaines pratiques pédagogiques plutôt que d'autres.

b. Vecteurs endogènes

A l'intérieur même des établissements, plusieurs moyens vont permettre la diffusion de pratiques pédagogiques de plus en plus uniformes.

Le langage utilisé par les établissements va s'inspirer de plus en plus du modèle de gestion anglo-américain des entreprises. Les établissements à travers le monde définissent des objectifs de performance mesurables. La logique d'accountability ou de reddition de comptes pénètre ainsi le monde de l'école. De plus en plus se développe des expertises pour rédiger des plans stratégiques ou school development plan qui prennent de plus en plus de temps aux enseignants (Normand, 2009) et qui positionne l'établissement dans le domaine de la pédagogie. Des compagnies de conseil offrent aux établissements des services de gestion de leur image sur le marché. Ainsi, la pédagogie se retrouve englobée dans cette dynamique et de plus en plus de pédagogies jugées

efficaces sont mises en place à des fins de communication. Là aussi, pour les désigner les termes anglo-américains sont très présents (project based learning, inclusion, inquiry based learning...).

Ensuite, les dynamiques internes aux équipes permettent également de favoriser cette harmonisation des pratiques. D'après Beaumont, Lavoie et Couture en 2011, il existe deux formes de collaboration qui favorisent l'harmonisation des pratiques pédagogiques : « celui qui se pratique de façon informelle (rencontres furtives, échanges d'idées, projets) ou formelles (participations à des comités, activités de formation, rencontre d'intervention » (p 6).

Les échanges informels à l'intérieur d'un même établissement peuvent d'ailleurs se poursuivre à l'extérieur. Ce mode d'échange autonome échappe au contrôle de l'administration et permet notamment de soulager les tensions ressenties face aux injonctions (Van Zanten, 2004, p 214). Évidemment, le but premier de ces échanges est avant tout d'obtenir un soutien moral mais ils peuvent indirectement amener à des harmonisations des pratiques pédagogiques voire à des échanges sur les stratégies de contournement pour faire face aux injonctions.

Normand R. (2019) détaille davantage en montrant que l'harmonisation des pratiques va passer par une action collective qui repose sur trois piliers :

- La standardisation de cette action par la définition d'objectifs, de normes et de règles communes dont l'application est contrôlée par des hiérarchies institutionnalisées.
- Une individualisation de cette action collective opérée par les enseignants pour les élèves.
- Un contrôle des élèves qui doivent respecter le rôle attribué par l'organisation collective.

La tendance à l'autonomie des établissements va accentuer cette dimension collective du travail pédagogique car elle dote les chefs d'établissement d'une responsabilité à assurer une coordination associative des équipes (Van Zanten, 2004). En France, depuis 2001, il est exigé qu'ils fassent un diagnostic de l'établissement qu'ils prennent en charge afin de se fixer une série d'objectifs administratifs et pédagogiques qui seront mesurables par des indicateurs et clairement écrits dans une lettre de mission signée avec le rectorat (Buisson-Fenet & Pons, 2019). Cependant, le manque de temps les oblige à mettre en place un système de *collégialité contrainte* pour que le contrôle des pratiques soit souple. Des procédures formelles vont ainsi encadrer les projets, le travail en équipe ou l'évaluation. Ces méthodes de management sont largement reprises par les « nouveaux » enseignants dans une logique de « professionnalisation ». Lessard et Tardif (2004) ont également décrit l'idée d'une « organisation apprenante » qui permettrait aux enseignants d'harmoniser leurs pratiques et d'échanger entre pairs de manière quasi autonome. Ils posent malgré tout un certain nombre de conditions pour le bon fonctionnement de cette organisation : une sensibilité des équipes au contexte dans lequel elles travaillent, un partage des valeurs démocratiques, un engagement communautaire, le développement de ressources culturelles communautaires, une orientation

organisationnelle, une reconnaissance de la diversité des publics, des convictions pédagogiques partagées, un sentiment collectif des actions et un optimisme diffus. On voit bien ici, que le cadre multiculturel et plurilingue pose un certain nombre de défis pour remplir toutes ces conditions. Ainsi, les chefs d'établissement vont avoir pour mission de « distribuer le pouvoir d'influence au sein des acteurs de l'école » (Poirel & Yvon, 2012).

Le développement d'une communauté d'apprentissage permet d'apporter un regard réflexif sur les pratiques. Cela permet notamment de favoriser le partage de certaines normes comme Progin et Gather Thurler le soulignent (2010). Cette communauté permet la déprivatisation des pratiques et la collaboration entre les enseignants conduisant de fait à une harmonisation des pratiques pédagogiques. Ce développement nécessite que les directions partagent leur leadership avec les enseignants. Ce leadership doit également s'appuyer sur l'étude systématique des données d'apprentissage. L'importance des collègues dans l'évolution des pratiques et la nécessité des proviseurs de créer une dynamique collective afin de les harmoniser, poussent donc à la mise en place d'un leadership distribué. Le leadership intermédiaire ou « middle leadership » que les pays anglo-saxons ont déjà bien installé dans les établissements a encore du mal à se mettre en place dans d'autres contextes culturels comme en France où cela est associé à une hiérarchie déguisée (Reverdy & Thibert, 2015, p 3). Selon Dutercq (2015), l'enseignant leader a pour vocation d'influencer les attitudes des autres enseignants et en ce sens il est malgré tout un « rouage du leadership du chef d'établissement ». Cependant, d'après Newton et al., ce leadership passe principalement de manière informelle. Plusieurs États ont donc choisi d'encourager ces nouvelles méthodes de management. Ainsi le rapport Pochard, rédigé en 2008, recommande la création de postes d'encadrement intermédiaire pour des missions de coordination au sein des établissements. Au primaire, on trouve ainsi des coordinateurs de cycle. Au secondaire, des coordinateurs de matière, de niveau, des chefs de travaux (André et al., 2012). En Nouvelle-Zélande, il existe les Senior Subject advisers (conseillers disciplinaires expérimentés). Ils sont spécifiquement formés pendant un an pour pouvoir acquérir des compétences de leadership. En Finlande, tous les enseignants ont une position de leader. Ils sont directement impliqués dans la mise en place des curriculums et des objectifs. Ils ont ainsi une grande liberté pédagogique et un sentiment d'efficacité important. Dans ce cas particulier, la reddition de compte est plutôt vue comme un obstacle à la recherche pédagogique dont les enseignants sont des acteurs (Salhberg, 2013). Enfin, au Québec, le projet CAR (Collaborer, Apprendre, Réussir) incarne parfaitement l'idée d'un leadership partagé. Le but du projet est de promouvoir la mise en place de communautés de pratiques qui émergent par l'analyse des résultats des élèves permettant ainsi l'établissement d'un répertoire de bonnes pratiques partagées.

Finalement, ce qui ressort est que l'harmonisation pensée du sommet jusqu'à la base reste très dépendante de deux variables : la motivation des enseignants et leur niveau de compétence (Normand, 2019).

5. Les effets de l'harmonisation

L'encouragement à l'harmonisation des pratiques pédagogiques va recomposer les pratiques professionnelles des enseignants et leurs relations entre eux. La réception des nouvelles pratiques va pousser les enseignants à trouver des stratégies qui leur permettent d'adapter les nouvelles injonctions à leur contexte créant ainsi des phénomènes d'hybridation propre à chaque terrain.

a. Des phénomènes d'hybridation

Comme le montre R. Malet en 2009 dans l'ouvrage intitulé *Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes : du global au local*, « Les pressions qui pèsent sur l'école et les enseignants convergent sans doute, mais ne donne pas lieu pour autant à une harmonisation des pratiques » (Malet, 2009, p 14). Ce qui vise l'harmonisation des pratiques va donc avoir tendance à générer des phénomènes d'hybridation. Cela signifie que ces phénomènes de « convergences transnationales » se combinent à des appropriations diverses. Les exigences vont être ressenties, réinterprétées, décontextualisées puis recontextualisées par des acteurs à toutes les échelles et aux fonctions variées pour donner un résultat finalement très divers selon le terrain d'implantation. Ainsi deux constats se dressent. À la fois, la « propagation mondiale des modèles éducatifs standardisés » mais aussi « l'étonnante diversité des interrelations des réseaux socioculturels » (Schriewer, 2000, p. 327). On peut donc parler d'une certaine « hybridation » entre les enjeux locaux et globaux (Boutinet, 2009) qui s'exprime sous le terme de glocalisation. Ce néologisme a été créé par Robertson en 1995 en raison de la fragmentation qui accompagne la mondialisation. La glocalisation fait référence à la fusion du global et du local dans les pratiques d'une communauté à l'échelle locale. L'appropriation des recommandations globales à l'échelle locale fait apparaître une troisième culture qui se veut respectueuse, inspirante et motivante pour les élèves (Cheng, 2019). Ainsi, les pressions qui s'exercent sur les systèmes éducatifs ne vont pas aboutir à une homogénéisation et chaque État-nation, chaque communauté va s'approprier les injonctions de manière différente (Georges Felouzis et al., 2011, Malet, 2009). Selon, Miguel Souto Lopez et Sarah Croché, ce phénomène se décompose en deux processus :

- « Un dépassement de l'État-nation par le haut » (Souto Lopez & Croché, 2013, p31) qu'ils appellent déterritorialisation.
- Un dépassement de l'État-nation par le bas qu'ils intitulent « reterritorialisation ».

Perçue en français comme un phénomène subi par les acteurs de l'éducation, la « glocalization » désigne, en anglais, la prise en compte du contexte culturel dans l'application des recommandations internationales. C'est pourquoi, elle est encouragée dans la pédagogie des enseignants. Afin d'éviter le relativisme culturel qui peut nuire à la construction des valeurs chez l'enfant, la glocalisation est perçue comme un moyen d'intégrer les méthodes recommandées dans un contexte

local. L'objectif de ce « glocalized learning » est d'amener les étudiants à s'orienter vers cette 3^{ème} culture tout en combinant ses apports avec leur culture locale. Bien loin d'un phénomène subi tacitement, il s'agit dans le monde anglophone d'une action volontariste face au phénomène de la mondialisation.

Plusieurs auteurs insistent sur le fait que les « Global Education policies » sont réappropriées, modifiées ou rejetées selon le pays où elles s'implantent. La manière dont les acteurs vont recevoir les injonctions va être déterminée par un cadre culturel contextualisé. Les acteurs locaux vont sans arrêt redéfinir les modèles officiels selon leur interprétation proprement culturelle (Anderson-Levitt 2003). Les modes de gestions des écoles et les traditions des différents systèmes scolaires ont d'ailleurs un impact direct sur la réception des GEP. Par exemple, la glocalisation se fait plus facilement en Finlande où les écoles sont déjà gérées localement. Il n'y a donc pas de filtre intermédiaire entre les politiques internationales et les écoles qui peuvent elles-mêmes s'approprier et filtrer comme il leur convient les incitations qu'elles reçoivent. En revanche, en France, le filtre de l'État et l'impératif de respecter cette référence pour les enseignants fonctionnaires les poussent à plus de résistance lorsque les injonctions leur apparaissent contradictoires et les empêchent de faire une synthèse.

Par ailleurs, cette réappropriation est totalement intégrée dans les mécanismes de contrôle. Dans leur article, écrit en 2013, Luis-Miguel Carvalho, Estela Costa et Natércio Afonso citent un évaluateur portugais interrogé : « (...) notre travail est basé sur ce cadre de référence (...) préparé par un groupe de travail. Mais nous procédons aussi à une contextualisation attentive... Naturellement, étudier une école qui est, par exemple, ici dans le centre de Cascais, est totalement différent de l'évaluation d'une école qui est la Municipalité de Loures. ».

Le concept de glocalisation offre un angle d'analyse pertinent pour regarder l'impact des politiques transnationales sur les pratiques et les acteurs pédagogiques.

b. Impact réel sur les pratiques pédagogiques

De tous les aspects de la profession, les pratiques pédagogiques sont sans doute ce qu'il y a de plus intime pour un enseignant. Les raisons sont nombreuses et elles représentent toutes un frein à l'harmonisation des pratiques comme nous le verrons dans la partie de notre raisonnement consacré aux limites. C'est pourquoi, mesurer l'importance et la réalité du changement sur les pratiques réelles des enseignants n'est pas chose facile. Pourtant, les recherches ont avancé assez récemment sur le sujet.

La nature des transformations pédagogiques se trouve entre ce que Martine Janner et Laurent Lescouarch (2013) considèrent comme une modification ou une métamorphose qu'ils définissent comme suit : « changement comme transformation externe modifiant l'apparence des choses pouvant laisser croire à une mutation profonde. ». En effet, malgré des tendances à modifier leurs pratiques en apparence, l'enquête TALIS (Teaching and Learning International Survey) menée par l'OCDE en 2018 montre que les divergences entre les cultures se maintiennent. Par exemple, la

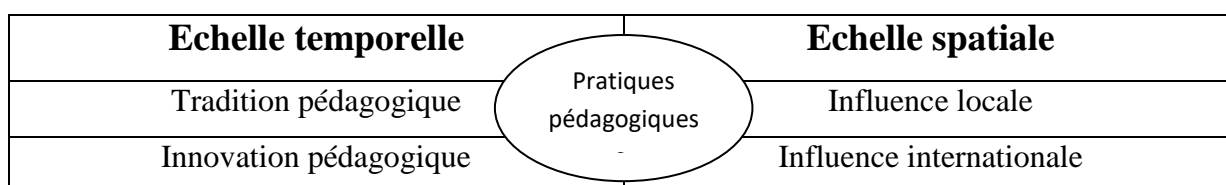
pédagogie de projet est de plus en plus utilisée au Royaume-Uni (33% des enseignants l'utilisent presque systématiquement) mais elle reste encore minoritaire en Corée où 11,6% des enseignants y ont recours. Logiquement, la coopération entre élèves est aussi répandue au Royaume-Uni où elle est mobilisée par 47,2% des enseignants contre moins de 30% en France ou en Finlande. La différenciation pédagogique est mise en place par plus de la moitié des enseignants au Royaume-Uni mais par seulement 18,8% des enseignants en France. Enfin, le co-enseignement est utilisé par 25% des enseignants finlandais contre seulement 15% des enseignants en France ou en Corée. De plus, il faut souligner que l'enquête est assez réduite puisque beaucoup de pays membres ne sont pas représentés. Certes, les systèmes scolaires des pays en développement ont tendance à adopter les codes des systèmes jugés les plus performants mais aucune donnée n'est disponible sur ces pays. Les Émirats Arabes Unis n'ont d'ailleurs pas été étudiés dans cette enquête.

La relation pédagogique semble toujours être l'impensé des changements actuels. Les enseignants ont des difficultés à repenser cet aspect car il implique une modification profonde de la professionnalité enseignante qui ne correspond pas encore aux visions qu'ont les enseignants de leur métier. Modifier leurs pratiques en ayant l'impression d'y être contraints touche à l'essence de ce que sont les enseignants dans beaucoup de pays (Janner-Raimondi & Lescouarch, 2013). C'est pourquoi, il semblerait que, plutôt qu'une adhésion à de nouvelles pratiques, les enseignants aient souvent choisi des stratégies d'évitement ou de contournement : « s'ils changent, c'est toujours en intégrant le nouveau à l'ancien et en incorporant l'innovation aux traditions établies. » (Janner & Lescouarch, 2013).

Malgré cette résistance, il y a pu avoir une adoption de certaines méthodes dont l'impact s'est fait ressentir sur d'autres aspects au sein de la classe avec, là aussi, des différences culturelles qui se maintiennent. D'après Sophie Morlaix et Amélie Duguet (2021), les pratiques pédagogiques centrées sur l'élève qui visent à le mettre en confiance et valoriser ses potentialités ont un impact sur la gestion de classe dans plusieurs pays. Par exemple, en France, elles ont tendance à favoriser une remise en cause des règles de classe par les apprenants ce qui n'est pas le cas en Corée.

Ainsi, la glocalisation permet de penser les pratiques à travers leur caractère hybride mélangeant plusieurs échelles spatiales d'influence. Alors que les enquêtes de terrain suggèrent également une hybridation entre plusieurs temporalités. Les pratiques vont donc être une synthèse que l'enseignant va faire entre ces différentes influences :

Figure 1



Les méthodes pour faire évoluer les pratiques ont également été impactées car les enseignants vont être amenés à collaborer davantage dans le cadre de « communauté de pratiques » au sein desquelles ils vont échanger sur ce qu'ils considèrent comme des bonnes pratiques (Wenger et al., 2002). Les échanges se font sur la base d'une analyse des données des élèves. Ainsi, les enseignants vont davantage se baser sur ces données pour améliorer leurs pratiques collectivement. Pourtant, la mise en place d'un « socle commun » de compétences et de connaissances, censé encourager cette exploitation des données, ne semble pas avoir modifié l'approche pédagogique des enseignants en France qui restent liés à leur singularité (Janner-Raimondi & Lescouarch, 2013).

c. Impact sur les acteurs de la relation pédagogique.

Contrairement à l'impact sur les pratiques, celui sur les acteurs de l'enseignement est beaucoup plus facile à déterminer car il est évaluable par le chercheur, en dehors de la salle de classe en échangeant avec les enseignants.

Face aux injonctions et aux changements qu'elles exigent, les chercheurs M. Tardiff et C. Lessard vont identifier plusieurs attitudes de la part des enseignants :

1. Une attitude de résistance des opposants souvent anciens et attachés à une vision très traditionnelle de leur métier.
2. Une attitude de converti enthousiaste.
3. Une attitude plus pragmatique et opportuniste qui cherche à s'adapter tout en restant critique et lucide. (Francfort et al. cité dans Tardif & Lessard, 2004).

Les résistances sont expliquées par Henri Louis Go en raison du fait que la normativité dans l'éducation a souvent pour objectif d'assurer la continuité de la culture donnée (Go H. L., 2012). Or, quand cette normativité est perçue comme une volonté de remodeler la culture source au sein d'une culture commune plus large, cela peut entraîner des résistances car il y a un caractère profondément conservateur de l'imaginaire social de l'école auquel participent les enseignants (Clerc, 2007).

Selon M. Janner-Raimondi et L. Lescouarch, d'autres sources d'inquiétude concernent la potentielle atteinte à la liberté pédagogique et les difficultés à faire face à des injonctions considérées comme contradictoires (Janner & Lescouarch, 2013). Pour 46,4% des enseignants français interrogés dans leur étude, le changement représente « beaucoup de désillusions à prévoir ». Plus particulièrement, c'est le changement dans les relations avec l'élève et les apprentissages qui est jugé le plus négatif, subi et non-accompagné. Sur 84 enseignants interrogés, 57 trouvent que le relationnel au sein de la classe s'est dégradé depuis 20 ans. De même, 54 pensent que les apprentissages sont désormais moins efficaces et que cela tient en partie à la dégradation de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève (Janner-Raimondi & Lescouarch, 2013).

Rosine Jae Mee Meyer a identifié d'autres arguments des enseignants qui sont opposés à l'harmonisation de leurs pratiques et qui expliquent l'inquiétude qu'elle génère. Ils dénoncent que

cette harmonisation favorise la tricherie des élèves lors des évaluations. Cet argument permet de comprendre la confusion faite entre le terme harmonisation et standardisation des pratiques. Ils regrettent également le temps passé à mettre en place cette harmonisation et une baisse de leur liberté au sein de la classe. De plus, l'alourdissement des tâches d'évaluation en lien avec l'approche par compétences, est assez mal vécu par les enseignants qui ont parfois l'impression de ne faire qu'évaluer (Janner-Raimondi & Lescouarch, 2013). Plus largement, ils évoquent une crise dans l'exercice de leurs missions et de l'application des valeurs de l'école dont ils gardent l'image d'un sanctuaire (Janner-Raimondi & Lescouarch, 2013). Enfin, les enseignants ressentent souvent un certain malaise vis-à-vis de ces injonctions car ils les sentent déconnectées de la réalité du terrain. En 1992, plusieurs chercheurs, dont Andy Hargreaves dans *Understanding Teacher Development*, affirment que la professionnalisation des enseignants s'est transformée en une dégradation des conditions de travail en raison de la pression et de l'injonction à multiplier les innovations pédagogiques dans des conditions matérielles de plus en plus détériorées. De plus, les enseignants qui se considèrent comme experts commencent à douter de plus en plus de cette expertise en raison des interventions répétées de conseillers extérieurs qui les conseillent et remettent parfois en cause leurs habitudes pédagogiques. Des représentations contradictoires vont alors émerger. Valérie Barry, dans son article sur l'analyse comparative des représentations enseignantes sur le handicap, revient sur la réception de la part des enseignants d'une année de formation. Le clivage semble fort entre ceux qui ont mal vécu cette formation la considérant comme « un agrégat de bricolages pédagogiques » (Barry, 2013, p 163). Suite à leur formation, ils ont été nombreux à vivre un sentiment d'isolement professionnel et une frustration à voir une théorie transmise difficilement applicable à leur contexte. À l'inverse, d'autres enseignants sont ressortis de la formation avec un « sentiment de reconnaissance [...] d'une forme d'expertise dans l'acte d'enseigner » (Barry, 2013, p 163).

Pourtant, malgré cette inquiétude et cette résistance, il ne faut pas négliger le fait que la plupart des discours éducatifs modernes qui circulent ensuite à l'échelle locale sont construits à des échelles locales ou régionales (Carvalho et al., 2013). Ce qui prouve que ces discours sont malgré tout construits par les enseignants eux-mêmes et qu'une partie non négligeable d'entre eux s'engage avec volonté dans la recherche de nouvelles pratiques. L'apport des nouvelles technologies est aussi saisi avec enthousiasme par beaucoup d'enseignants comme le montre Martine Janner et Laurent Lescouarch dans leur enquête auprès des enseignants français.

Lors des échanges entre pairs qui peuvent avoir lieu au sein des équipes, ces deux positions contradictoires vont parfois conduire à des clivages forts entre les différents réseaux (Dutercq, 1991, p 83). Ainsi, une partie des équipes peut exercer une pression sur une autre. Le clivage entre réseaux le plus commun est celui qui oppose les collègues les plus « anciens » qui ont établi un lien affectif avec l'établissement par rapport aux collègues nouveaux qui voient l'établissement comme

une étape dans leur carrière et qui distinguent plus les temps et les espaces privés de ceux professionnels (Francfort et al. cité dans Tardif & Lessard, 2004).

De même, les nouvelles recommandations qui impliquent une nouvelle forme de management vont redéfinir les liens entre la direction et les enseignants. Comme le montre H. Buisson-Fenet et X. Pons qui identifient, finalement, 3 types d'ordres locaux face à ces nouvelles injonctions à l'harmonisation des pratiques :

- La situation de conflit politisé dans laquelle il est difficile de normaliser car les enseignants sont en opposition et considèrent la reddition de compte comme peu légitime pour orienter leurs pratiques.
- La situation de cohabitation dans laquelle les enseignants gardent une vision très traditionnelle de la répartition du travail au sein d'un établissement. Ainsi, ils vont sélectionner ce qui leur semble légitime lorsqu'il faut rendre des comptes. Généralement la pédagogie reste dans leurs prérogatives propres et ne fait l'objet d'aucune reddition de compte à la hiérarchie directe.
- La collaboration dans laquelle les enseignants reconnaissent le rôle pédagogique du chef d'établissement et rentrent dans une logique de reddition de comptes régulière et importante (Buisson-Fenet & Pons, 2019).

Pour les enseignants leaders, les fonctions de leaderships sont parfois difficiles à assumer car ils sont souvent associés à des fonctions hiérarchiques. Leur leadership se fait donc de manière très diffuse afin d'éviter de heurter les sensibilités de leurs collègues (Reverdy & Thibert, 2015) mais il n'empêche pas l'émergence de rivalités ou de conflits sur le terrain.

Ainsi la position des enseignants leader est souvent fragilisée car ils doivent concilier le maintien de relations sociales avec leurs collègues et la reconnaissance de leur fonction. Il y a souvent un flou qui s'établit alors autour de leur fonction car ils sont considérés comme des collègues dont il faut être « méfiant » en raison de leur lien avec le chef d'établissement. Pour certains enseignants leaders, cela provoque un sentiment d'isolement en raison de la retenue qui existe envers eux (Struyve et al., 2014). La nécessité de rendre des comptes, la charge de travail, le manque de temps et le manque de reconnaissance des collègues les amènent souvent à des difficultés (Thorpe et Melnikova, 2014 ; Struyve et Al., 2014).

Pour les élèves, l'harmonisation présente des avantages car elle apparaît comme plus équitable. Elle est considérée comme le meilleur moyen de faire réussir le plus grand nombre d'élèves (Beaumont et al., 2011). Pour assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement de qualité, l'incitation à l'harmonisation est un moyen qui encourage de fait la collaboration entre enseignants et par là même, l'amélioration des pratiques. D'un autre côté, cette pression à se conformer à des standards externes et décontextualisés ne permet pas de répondre à la variété des profils et à la diversité

culturelle des élèves (Walker & Quong, 1998). Les systèmes scolaires en s'harmonisant auront tendance à adopter des pratiques venant de culture majoritaire et ainsi, ils risquent d'accentuer un phénomène de « disempowerment » pour les élèves appartenant aux minorités ethniques comme l'a montré Cummins (1981). En effet, les standards de l'évaluation sont principalement définis selon les normes de la culture dominante centrée autour des modes de pensée occidentaux (Cheng, 2019). Ainsi, les normes sociales de la culture dominante deviennent celles au travers desquelles seront jugées les autres cultures. Les comportements de ces cultures seront alors jugés inadéquats, inefficaces voire incompetents. Là encore, malgré des atouts d'efficacité non négligeables, des tensions peuvent émerger de ce souci d'harmonisation.

6. Limites de l'harmonisation

L'harmonisation des pratiques pédagogiques est beaucoup plus difficile que dans d'autres domaines du métier d'enseignant. Il s'agit comme nous l'avons souligné d'une exigence parmi les plus complexes pour de nombreuses raisons que nous allons identifier ci-dessous.

a. La mission de service public de l'éducation

Le caractère public de l'éducation dans plusieurs pays a tendance à limiter la standardisation des pratiques pédagogiques. Comme l'explique le philosophe Neil Postman dans *the end of education* (1995, p 18) : « ce qui rend publiques les écoles publiques, ce n'est pas tant le fait d'avoir des objectifs communs, mais le fait que ses élèves aient des objectifs communs. La raison en est simple : l'éducation publique ne sert pas un public, elle forme un public. [...] Le débat essentiel ne porte pas sur les ordinateurs, les examens, l'évaluation des enseignants, la taille des classes ou d'autres aspects de la gestion des écoles. Le débat porte sur deux points, et seulement sur ces deux –là : l'existence de récits partagés et la capacité de ces récits à donner une raison d'être à l'éducation ». C'est pourquoi l'introduction de la logique de marché dans certains systèmes pose problème et va créer des résistances. La raison est que les usagers clients dont parle Normand R. (2009) deviennent progressivement des clients-patrons. Or, la pertinence de faire évaluer un enseignant et ses pratiques par les usagers eux-mêmes est mise en question par la profession. Progressivement, certains semblent ressentir ce que Paulo Freire appelait la « pédagogie bancaire ». Cette idée consiste à dire que l'élève ne va plus à l'école que pour recevoir des biens de consommation (notes, diplômes) et juge les enseignants selon leurs capacités à fournir ces biens. Cette vision heurte les sensibilités de nombreux enseignants surtout dans les systèmes scolaires publics. Beaucoup se retrouvent pris entre deux positions extrêmes qu'ils cherchent à éviter : celle de la pression consumériste et celle de l'irresponsabilité sociale. La première consisterait à céder totalement à la pression des parents et l'obligation de résultats, la seconde serait l'inverse avec des enseignants qui se réfugient dans le déni de la réalité socio-économique dans laquelle ils évoluent

et qui refusent tout contrôle social (Normand, 2009). Toutes les écoles qui cherchent à instaurer une harmonisation des pratiques et une logique de reddition de comptes vivent une tension entre les buts sociaux et les buts « académiques » (Normand, 2019). Par exemple, la notion de performance est souvent reliée à l'aspect académique mais les enseignants regrettent parfois que celle-ci ne soit pas associée à des compétences sociales. Même le rapport Pochard, rédigé en 2008, semble sous-entendre que la mission de rendre « utiles » économiquement les apprenants n'est pas compatible avec celle de la formation à l'esprit critique et à la citoyenneté. Elle l'est encore moins avec la mission de réduction des inégalités que se donne l'école française.

b. Le caractère privé voire intime de l'enseignement d'une discipline

Autre obstacle, le caractère très disciplinaire de l'enseignement dans de nombreux systèmes du secondaire. Ceci est particulièrement vrai pour la France. Chaque discipline va avoir son propre système normatif qui concurrence la norme centralisée. Les enseignants peuvent accorder plus de légitimité aux normes de leur matière qu'à celle de leur établissement (Van Zanten, 2004, p 215). À cette première division, s'ajoute celle de la classe de chaque enseignant qui, même au sein d'une même matière, vont avoir une tendance au repli sur leur salle de classe. Le fait que les établissements aient une organisation « cellulaire » amènent les enseignants à travailler dans un lieu soustrait au regard des collègues et de l'administration. Face aux élèves, ils vont développer des solutions qui leur sont propres. Ainsi, plutôt que d'élaborer des stratégies collectives, ils vont avoir d'abord recours à ce qu'ils ont comme souvenirs en tant qu'élèves, à l'intuition et à des « recettes » créées *ad hoc* (Tardif & Lessard, 2004, p 185). Ainsi, comme le confirme le rapport Pochard (2008), la classe reste une sorte de « boîte noire » qui est une des choses les moins connues du système éducatif. Comme l'explique P. Perrenoud « le professeur garde le droit de travailler en solitaire, porte fermée et de faire des choix pédagogiques et didactiques en toute autonomie dès lors qu'il respecte les horaires, le programme et les règles d'évaluation » (Perrenoud, 2013, p.2). La collaboration des enseignants est limitée en raison de 3 critères : le manque de temps alloué pour les interactions, l'intensité du travail à mettre en place, la conception individualiste de l'enseignement et privative de la salle de classe (Diane Guerin-Lajoie, 2009)

C'est pourquoi, la mise en place de communauté d'apprentissage a ses limites. En Ontario, où les écoles ont été encouragées à les mettre en place, il a été remarqué que les compétences enseignantes n'étaient pas suffisantes dans le management et la connaissance des politiques éducatives globales. De même, la logique de reddition des comptes a eu des effets pervers puisqu'au lieu de partager la réussite des élèves, les enseignants ont plutôt eu tendance à se rejeter la faute des échecs. Cela a accentué un repli de l'enseignant sur sa classe et un sentiment d'être en compétition avec d'autres. Ce désengagement est lié à des changements trop brutaux qui heurtent « la conception individuelle et statutaire de l'autonomie professionnelle » (Poirel et Yvon, 2012).

c. L'importance du contexte sur le choix des pratiques

La difficulté vient également de l'importance du contexte de l'enseignement. Cela vient du fait que l'enseignant a besoin de la collaboration des élèves car si « un chirurgien opère un malade anesthésié, et un avocat peut défendre un client silencieux [...] le succès de l'enseignant dépend de la coopération active de l'élève » (Labaree, 2000, p 218). Or la présence de l'élève est reliée, le plus souvent, à un acte de contrainte sociale qui oblige l'enseignant à prendre en compte les affects locaux. La relation pédagogique est aussi une relation sociale ancrée dans un contexte. L'harmonisation de « bonnes pratiques » à une large échelle est donc très difficile voire contre-productive. De plus, comme Derouet le souligne dès 1987, l'école doit faire face à une double contrainte qui consiste à prendre en charge de manière très individualisée des élèves dans une perspective d'universalité qui s'accompagnent plutôt d'une dépersonnalisation dans les rapports humains. Nous allons revenir sur ce point qui est renforcé dans un contexte multiculturel.

d. Les oppositions aux nouvelles formes de management

Les chefs d'établissement qui doivent être les animateurs de cette harmonisation pédagogique vont souvent délaisser cette dimension du travail car ils sont sollicités sur l'administratif ou la communication. Par manque de temps et de moyen, ils n'assurent pas un réel leadership pédagogique (Van Zanten, 2004, p 221). D'après la même source, la mise en place d'un encadrement intermédiaire et d'une *collégialité contrainte* est souvent mal reçue par les « anciens » qui perçoivent ce genre de méthodes de management comme un outil au service de l'image de l'établissement et de son chef. Ainsi, en France, les enseignants ont longtemps préféré représenter « un contre-pouvoir » que d'amorcer une dynamique de projet. C'est pourquoi l'autonomie des établissements n'est pas vue comme une autonomie collégiale mais comme celle du chef d'établissement (Dutercq, 2015). Dans ce même pays, le découplage qui existe entre l'évaluation pédagogique de l'enseignant et l'évaluation administrative s'explique par l'attachement des enseignants à une logique corporatiste issue de la construction historique d'un « État enseignant » qui cherche à préserver son autonomie et qui refuse « l'obligation de résultats » contrôlée par le chef d'établissement (Demailly, dans Buisson-Fenet & Pons, 2019). Les enseignants maintiennent un « professionnalisme autorégulé et de nature critique » (Dutercq, 2015, p. 46). Ainsi, les enseignants français se sentent avant tout responsables mais non redevables de leurs pratiques (Buisson-Fenet & Pons, 2019). Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'harmonisation repose avant tout sur deux critères : la motivation et la compétence des enseignants (Normand, 2019). Or, ces deux conditions sont très variables et difficilement évaluables. L'inquiétude quant à la préservation de leur liberté pédagogique, la multiplication des injonctions institutionnelles parfois contradictoires et les nouvelles pratiques d'évaluation des élèves, enseignants et établissements ont tendance à démotiver les enseignants à accepter les changements apportés par la mondialisation (Janner-Raimondi & Lescouarch, 2013).

7. Spécificité du contexte multiculturel et plurilingue

Lorsque la norme vient s'inscrire dans un contexte multiculturel et plurilingue, sa mise en place va représenter un défi pour les structures concernées comme les établissements internationaux.

a. Pour l'harmonisation des pratiques pédagogiques

Inévitablement, dans un contexte multiculturel, les normes ont moins de chance de faire l'unanimité et leur appropriation peut donner lieu à des applications extrêmement variées qui dépassent même les prévisions de l'acteur qui souhaite les transmettre. En 2009, dans la revue de recherche internationale et comparative en éducation, Maroussia Raveaud reprend Michael Eraut qui affirme que « La pratique des enseignants est fonction des valeurs personnelles et de convictions pédagogiques qui peuvent être formalisées, verbalisées et communiquées, leur action est également guidées par des processus moins intentionnels, qui ne sont pas toujours ouverts à l'introspection du fait qu'ils reposent sur un savoir tacite et des apprentissages implicites » et que ce « savoir qui s'acquiert informellement dans la participation à des interactions sociales et qu'il est largement tenu pour acquis, de sorte que les acteurs ont une conscience limitée de son influence sur leur comportement ou leurs pratiques » (M. Raveaud, 2009, P 21). C'est souvent le cas des comportements liés à la culture d'origine. Ils sont intériorisés et cela demande beaucoup d'efforts à l'enseignant pour revenir dessus et les modifier. De ce fait, il est rare que les normes en matière de pratiques pédagogiques fassent l'unanimité (Normand, 2019). En effet, comme le souligne Noël Martine, en 2013, les formes de l'éducation sont très liées aux identités culturelles nationales et il est difficile des les exporter.

La vision que porte l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques n'est pas la même selon son pays d'origine. Dans les pays francophones, l'idée de « best Practices », issue des systèmes anglo-américains, a été traduite par « bonnes pratiques ». La traduction sous-entend une volonté d'amoindrir l'idée d'une hiérarchisation possible des pratiques pédagogiques selon des objectifs de performance ou d'efficacité finalement jugés plus subjectifs dans les systèmes français où les données sont perçues avec plus de méfiance que dans le système anglo-américain. Ainsi, il y a une réticence culturelle des pays francophones à légitimer un classement des pratiques pédagogiques (Rey, 2015). L'article de Rey souligne le fait qu'avec l'idée de « bonnes pratiques » vient celle de définir des standards sur les valeurs portées par ces pratiques. Or, ces valeurs sont très différentes selon les pays, leur culture politique et religieuse. Les objectifs ne sont alors plus les mêmes et la notion de « bonnes pratiques » perd de son universalité. ». Nelly Stromquist évoque d'ailleurs les dangers de la circulation imprudente de certains concepts d'un pays à un autre. Il dénonce plus spécifiquement les idées d' « efficacité scolaire, accountability ou contrôle de qualité- qui sont, essentiellement, des constructions anglo-américaines » et qui « en viennent à transformer les écoles du monde entier en copies défectueuses d'une vision des entreprises privées » (2000, p. 262).

b. Pour l'application des nouvelles formes de management, vectrices de l'harmonisation

Comme le soulignent Grabsch et Moore dans un article sur le leadership en 2021, la manière d'exercer son leadership dépend beaucoup de l'identité de la personne qui l'exerce. Or, dans un contexte multiculturel, les identités étant plurielles, les leaderships peuvent se révéler parfois contradictoires ou divergents. Selon l'identité de ceux qui assurent le leadership et l'identité de ceux qui le reçoivent, l'impact et l'effet du leadership vont être très variables.

La culture politique de chacun des membres d'une équipe peut également avoir un impact sur leur réception des normes par voie hiérarchique. En effet, dans le cadre d'une démocratie, Henri Louis Go (2012) rappelle l'importance de donner des raisons aux autres et que les autres en demandent lorsqu'on cherche à imposer quelque chose. Ce n'est évidemment pas le cas dans d'autres régimes politiques. Cette culture politique va donc jouer un rôle considérable dans des contextes où des personnes issues de pays différents travaillent ensemble. Le rapport Pochard (2008) lui-même considère que les enseignants français sont souvent réticents à toute forme d'organisation qui est souvent vue comme de nature administrative et bureaucratique. Pour les enseignants français, la plainte est souvent un moyen d'exiger des justifications de la part de leur hiérarchie et d'exprimer l'impossibilité de maintenir un modèle de métier en pleine décomposition car très éloigné des lois du marché et de la concurrence qui s'impose actuellement par le biais de la mondialisation (Tardif & Lessard, 2004 p 269).

c. Le cas du réseau des établissements français de l'étranger

Les antagonismes ou divergences qui peuvent surgir entre les cultures d'enseignement sont au cœur des difficultés à gérer et donc harmoniser les pratiques des équipes dans des établissements multiculturels. C'est d'autant plus vrai dans les établissements français à l'étranger qui s'inscrivent dans une tradition coloniale dont l'objectif premier était d'étendre la suprématie de la langue française et de délocaliser le capital culturel du français jugé supérieur. Ces établissements gardent cet héritage car ils font partie du réseau de la diplomatie d'influence française. Ainsi, ces instruments d'influence qui se développent dans un contexte multiculturel ont encore un objectif politique qui accompagne la mission de simple insertion des élèves sur le marché de l'emploi. L'objectif est de permettre à des élèves culturellement différents d'acquérir une culture et des valeurs qui permettront à l'État un retour économique favorable sur le moyen voire le long terme. C'est un système qui a déjà acquis les principes de la glocalisation et qui a longtemps appliqué localement des objectifs d'ordre universel en prenant soin de ne pas heurter les sensibilités et les cultures locales tout en transmettant l'idée que la culture française leur était supérieure. Ceci est particulièrement vrai dans le monde arabe qui est notre contexte d'étude. On trouve l'origine de cette vision dès la conquête de l'Égypte par Napoléon et dès 1925, une publicité pour l'école française de Damas souligne que « tout enseignement, toute propagande, toute attitude de nature à blesser les consciences ou à heurter les convictions seront sévèrement interdits aux maîtres comme

aux élèves... ». Pendant une longue période, cette mission universelle était celle de la diffusion du modèle politique français et de sa langue alors qu'il doit maintenant diffuser également le modèle de l'économie de marché qui rentre parfois en contradiction avec le premier (Martine N., 2013). Désormais, le système scolaire français de l'étranger doit, dans un contexte multiculturel, former une élite mondialisée et cosmopolite. Celle-ci doit s'insérer parfaitement dans les réseaux politiques et économiques du pays hôte tout en gardant des caractéristiques propres au système français comme un esprit critique hérité des Lumières (Martine N., 2013). Dans le but de diffuser les pratiques pédagogiques qui conviennent à ces objectifs, l'Agence des Établissements Français de l'Étranger décide d'implanter davantage de conseillers pédagogiques afin de mailler le réseau et de lui donner une cohérence plus forte mais sur la langue comme la culture, certains changements sont difficiles à vivre pour les équipes. C'est le cas de l'importance prise par l'anglais et le modèle anglo-américain qui heurte les sensibilités françaises en raison de la rivalité historique entre les deux principaux colonisateurs. Là encore le poids de l'histoire reste fort sur les comportements et les pratiques culturelles au sein des écoles.

II. Méthodologie de l'étude

1. Le terrain d'observation

Il serait vain de cacher que le sujet du mémoire a été grandement inspiré par le terrain professionnel sur lequel j'évolue. Pour de multiples raisons que nous allons développer, les Émirats sont un pays particulièrement récepteur voire demandeur des normes internationales. C'est pourquoi, le terrain d'observation doit être expliqué et contextualisé à plusieurs échelles afin de mieux comprendre les enjeux de l'harmonisation des pratiques pédagogiques.

a. Les Émirats Arabes Unis

Fondés en 1972, soit il y a seulement 50 ans, les Émirats Arabes Unis ont depuis lors l'obsession de faire partie des États les plus modernes de la planète. Il a donc fallu transformer un système basé sur les relations familiales et claniques en un État-nation et faire adopter de nouveaux codes à une population très traditionnelle. Pragmatiques, les dirigeants des Émirats Arabes Unis se sont rapidement placés sous une influence exogène. Cette influence était d'autant plus facile à faire venir que de nombreux États souhaitaient pouvoir profiter de l'argent généré par l'exploitation du pétrole. Rapidement, comme leur voisins, les émiriens se sont orientés vers les modèles occidentaux et plus spécifiquement le modèle anglo-américain. Le premier étant l'ancien colonisateur et le second l'allié jugé alors le plus fiable dans un contexte de guerre froide. Bien évidemment, on retrouve cette influence dans la mise en place des politiques éducatives car ce nouvel État-nation souhaitant être reconnu comme « moderne » et développé doit construire un système éducatif à la hauteur de ses ambitions en l'espace de quelques décennies. L'enjeu est de taille car il s'agit à la fois de s'affirmer sur le plan international mais aussi de renforcer à l'échelle nationale l'autorité de la famille régnante. Ainsi, des normes traditionnellement transmises horizontalement doivent désormais s'imposer verticalement. Venue de l'extérieur et filtrée par le gouvernement central, la norme doit s'imposer le plus rapidement possible. Pour aboutir à cet objectif, les Émirats doivent donc faire venir des experts et une main d'œuvre du monde entier. Aujourd'hui, 90% de la population est étrangère. Cette population attirée par la richesse du pays vient avec ses propres normes qu'on lui demande partiellement de transmettre selon la manière pensée par le gouvernement. Le contenu et la méthode de transmission des normes font donc l'objet d'une surveillance importante pour ne pas échapper au contrôle central qui prend très au sérieux le risque de perdre son identité face à la présence massive d'étrangers. Le Ministry of Education est une institution fédérale dont la principale mission est de contrôler le respect des valeurs du pays. La promotion d'un nationalisme d'emprunt qui doit pousser les populations étrangères à manifester leur adhésion à la vision des Émirats est fondamentale. Par exemple, les centres de documentation dans les écoles se doivent d'afficher les livres écrits par les leaders, les livres contenant des images

non-conformes sont écartés, les cartes doivent refléter une certaine vision géopolitique du gouvernement (le golfe persique se transforme ainsi en golfe arabe). Les pratiques pédagogiques vont être partiellement impactées par ce cadre. Par exemple, l'interdiction faite aux hommes d'enseigner aux enfants de moins de 7 ans va influencer les dynamiques des équipes de petite section jusqu'au cours préparatoire car elles s'orientent, parfois inconsciemment, vers l'adoption de codes très maternels.

Ce contrôle qui s'exerce sur les écoles étrangères est d'autant plus vrai dans l'Émirat d'Abu Dhabi, lieu du pouvoir politique et économique du pays.

b. L'Émirat d'Abou Dabi

Abou Dabi, capitale des Émirats, est souvent méconnue par rapport à Dubaï, l'Émirat voisin plus exubérant. Pourtant, la tour la plus haute du monde située à Dubaï a bien pris le nom de l'émir d'Abou Dabi, Sheikh Khalifa. La raison est que l'Émirat discret d'Abou Dabi est celui qui regorge du pétrole sur lequel s'est bâti le pays et s'est assis le pouvoir de la famille Al Nahyan qui occupe la présidence depuis toujours. C'est donc Abou Dabi qui fixe l'agenda des 6 autres émirats et c'est dans cette ville que les chefs d'État viennent en grand nombre rencontrer le nouveau président Sheikh Mohamed Ben Zayed depuis mai 2022. Si nous revenons sur ce statut de la ville et de son dirigeant, c'est avant tout pour comprendre pourquoi elle se veut être une vitrine de l'excellence du pays, de sa culture cosmopolite mais aussi de plus en plus élitiste. Abou Dabi se doit d'être toujours à l'image de la famille qui y règne : supérieure aux autres villes dans tous les domaines de souveraineté. Ainsi l'armée, les ressources, l'administration, la diplomatie mais également l'éducation sont des secteurs très regardés car ils doivent incarner de concert la vision de l'émirat. Cette vision est celle d'une société prospère qui s'appuie sur une économie de la connaissance dont le plan « vision 2030 » expose les ambitions. Dans ce plan, on retrouve 84 fois le mot « éducation » ce qui illustre la préoccupation majeure que représente ce domaine. Son rôle dans les objectifs économiques du pays est déterminant puisque « The aim of the education sector reform is to ensure that graduates have the skills and qualifications to drive economic growth. » (*Abu Dhabi Economic vision 2030*, 2008).

Son objectif affiché est de positionner le pays dans les 15 premiers pays de l'OCDE dans la plupart des classements internationaux (PISA ou TIMSS). C'est pourquoi, une institution propre à l'Émirat a la responsabilité de garantir une constante amélioration de la qualité de l'éducation. Il s'agit de l'ADEK (Abu Dhabi Department of Education and Knowledge) dont le rôle est très clairement exposé sur son site internet non sans rappeler la place de leader de l'Émirat :

« ADEK's main role is to develop the education system in Abu Dhabi, and promote a culture of creativity, sustainability and excellence, with a focus on developing human, social and economic capabilities. »

“Our vision: A comprehensive education system with competitive, innovative, entrepreneurial and global opportunities which contributes to a knowledge-based economy”

« Abu Dhabi contributes to more than 60% of the GDP of the UAE. The Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi takes serious steps to upgrade the capacity of private schools and enhance the learning process as well as facilitate investment in the private sector.»

On retrouve ici tous les éléments déjà évoqués dans la partie théorique qui montre l’envie de l’Émirat de se fondre dans l’image attendue d’un État moderne et de sortir de son statut d’État en développement. Les préoccupations de répondre aux besoins d’une économie de marché sont évidentes et cela passe par une mise en concurrence des établissements scolaires privés. Pour cela, cette institution va mettre en place des systèmes de contrôle et des exigences de reddition de comptes très fortes afin de pousser les écoles à suivre le modèle qui permettra au pays de se doter d’un système éducatif prestigieux aux yeux des institutions internationales. Le système des inspections sur lequel nous reviendrons en détail un peu plus tard illustre la préoccupation majeure de l’Émirat de maintenir un haut niveau d’exigence. Intitulé Irtiqa’a (amélioration, modernisation), ce programme prévoit des inspections tous les deux ans dans chaque établissement de l’Émirat. Chaque inspection se conclut par l’attribution d’une appréciation qui détermine ensuite le niveau de frais d’écologie que peut exiger l’école. Parmi ses missions, une d’elle est de promouvoir les « best international practices whilst promoting quality and excellence in teaching and learning ». Les pratiques pédagogiques font donc l’objet d’une attention particulière comme nous le verrons dans l’analyse des dossiers d’inspections que nous avons utilisés comme source d’information.

c. Le réseau de l’Association Franco-Libanaise pour l’Éducation et la Culture

J’ai choisi de concentrer mon étude de terrain sur un établissement français de l’étranger appartenant au réseau de l’Association Franco-Libanaise pour l’Éducation et la Culture. Cette association a pour but de développer les liens entre le Liban et la France : « Son objectif essentiel est de promouvoir la francophonie dans les domaines de l’enseignement, de l’éducation et de la culture et de former des femmes et des hommes plurilingues, capables de passer d’une culture à l’autre dans un environnement international. » (www.aflec-fr.org, 2022). Implantés au Liban et aux Émirats Arabes Unis, les établissements de l’AFLEC sont homologués par le ministère de l’Éducation Nationale mais leur financement s’appuie principalement sur des fonds privés du groupe libanais Elite. Cette particularité expose les établissements de ce réseau à une concurrence importante sur le terrain qui les oblige à faire leur place dans un environnement dominé par les systèmes anglo-américains. Leur slogan « trois langues, trois cultures » associe la langue anglaise à celle du français et de l’arabe qui seraient à priori les deux seules légitimes au vu du nom de l’association. De même, aucun établissement de l’AFLEC n’a le statut d’école d’ambassade qui leur offrirait une certaine autonomie vis-à-vis des autorités locales. Ainsi, l’association cherche à

assurer la qualité de ses établissements et la pédagogie est directement concernée par ses ambitions. Elle promeut une « Pédagogie bienveillante, centrée sur l'activité et la motivation des élèves ; Les établissements de l'AFLEC/Groupe Elite sont implantés dans des pays dans lesquels existe une forte présence de l'enseignement anglophone. Les familles, y compris françaises, qui choisissent cet enseignement mettent en avant essentiellement deux types d'argument : l'intérêt d'acquérir une pratique fluide de la langue anglaise, mais aussi le vœu de bénéficier d'un climat scolaire épanouissant pour les élèves, de démarches développant l'autonomie et la prise d'initiative, l'esprit critique, le sens des responsabilités. La proposition de parcours bilingues ambitieux constitue une première réponse à ces demandes. » (*www.aflec-fr.org*, 2022). On voit bien dans cet axe de l'association la volonté de faire face à la concurrence anglo-américaine dans les pays où sont implantés les établissements et cela passe notamment par des recommandations pédagogiques. Afin d'assurer la mise en œuvre de cette mission, l'association se dote d'un système de contrôle et d'évaluation interne qui lui permet d'assurer un suivi auprès des établissements sur lequel nous reviendrons. L'association encadre les objectifs que doivent se fixer les établissements selon 4 axes principaux : la maîtrise du français et le plurilinguisme, le bien être, les usages du numérique et l'enseignement des sciences.

d. Le lycée Français International Théodore Monod

Ce lycée français, homologué pour enseigner le programme de l'Éducation Nationale, s'est implanté dans la capitale dès 2006. Son but était de répondre à la demande croissante d'un enseignement francophone aux Émirats Arabes Unis. La présence des communautés française et libanaise dépassait alors largement l'offre francophone qu'un seul établissement pouvait offrir. Les belles perspectives d'avenir de l'Émirat et la présence de cette demande a convaincu le groupe Elite d'origine libanais d'investir dans une nouvelle école sur la capitale des Émirats.

Depuis cette date, un nouveau campus a vu le jour sur l'île de Saadiyat. Comme le précise le mot du proviseur sur le site du lycée « Doté d'infrastructures ultramodernes et situé au cœur de ce pôle culturel de renommée mondiale, le campus de Saadiyat a ouvert ses portes en février 2021. » Cette île est amenée à devenir un pôle culturel en raison de la présence de musées, d'écoles et d'universités jugées prestigieuses. En pleine expansion, l'île se remplit chaque année de nouvelles résidences luxueuses et l'État souhaite en faire une île consacrée à la culture et l'éducation. En plus du musée du Louvre, on y trouve un campus de New York University et le projet du futur musée Guggenheim. Sur l'île également, un des meilleurs lycées de la ville : l'école britannique de Cranleigh.

L'implantation du lycée Théodore Monod recouvre donc plusieurs enjeux dont la synthèse est parfois complexe à faire. Il lui faut répondre aux exigences de l'homologation de l'Éducation Nationale française tout en répondant aux critères d'excellence locaux lui permettant de faire face à la concurrence des autres établissements de la ville. Aucun de ces objectifs n'est une formalité. Par

exemple, l'ADEK a attribué à deux reprises une appréciation moyenne à l'école étudiée. Cela a pesé lourdement sur ses revenus alors qu'elle est en pleine croissance et qu'elle doit donc investir beaucoup pour installer son nouveau campus.

L'établissement propose une scolarité qui va de la très petite section à la terminale. Les élèves sont 1350 et sont issus de 43 nationalités différentes. Le plurilinguisme et le multiculturalisme sont donc des caractéristiques très marquées. De même, l'école emploie 32 enseignants au primaire et 42 enseignants au secondaire. Au sein des équipes, 3 langues sont pratiquées en majorité : le français, l'anglais et l'arabe. Pourtant, certains membres de l'équipe pédagogique ne maîtrisent que partiellement ces trois langues et ils communiquent parfois dans une autre langue qu'ils partagent avec certains collègues (espagnol ou chinois). Sur le plan culturel, ce sont au moins 11 nationalités qui se fréquentent quotidiennement dans les équipes. Elles sont réparties en de grands pôles culturels non homogènes. La culture française et la culture libanaise dominent largement les autres en effectifs mais les cultures britannique et nord-américaine sont très présentes dans les comportements et les habitudes professionnelles y compris chez des personnes originaires d'une autre aire culturelle. Par exemple, beaucoup de personnes libanaises ont grandi au Canada ou ont été élevées dans des systèmes scolaires américains. Il y a donc des hybridations permanentes propres à chaque individu qui font de ce terrain d'étude un cadre privilégié pour notre sujet.

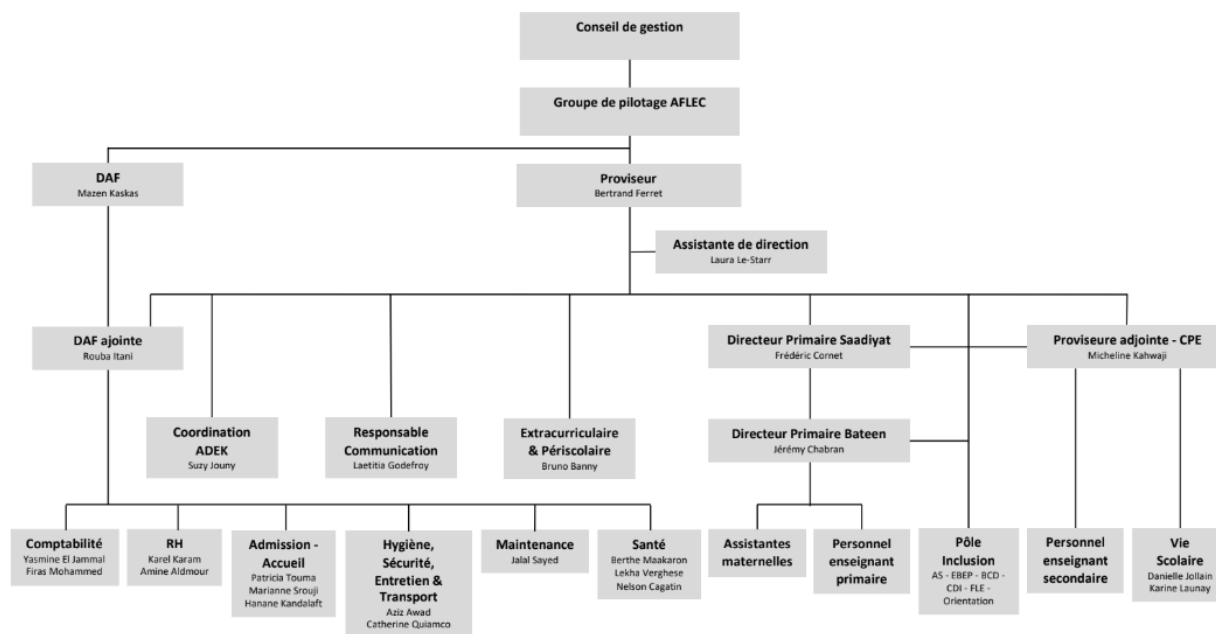
Autre caractéristique importante qui rentre en conformité avec les objectifs fixés par l'AFLEC : l'utilisation du numérique. Les élèves de l'établissement ont tous une tablette numérique et les enseignants se doivent d'en faire un outil quotidien pour leurs élèves. Les outils de mutualisation tels que ceux de la suite Google sont massivement utilisés dans les équipes notamment Google Classroom dont l'utilisation est quasiment systématique. Les classes sont toutes dotées d'un tableau interactif et d'un ordinateur. Ne pas utiliser les outils numériques sur un cours observé n'est généralement pas bien considéré.

Enfin, le curriculum du lycée est à l'image de son contexte soit à mi-chemin entre le système français et anglo-américain. Il propose ainsi un parcours bilingue permettant de passer l'IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) et le Baccalauréat International en plus des examens français classiques (Diplôme National du Brevet et Baccalauréat). Cela permet de faire face à la concurrence des établissements anglo-américains et de permettre aux élèves qui le souhaitent de rejoindre les systèmes universitaires anglais, américain ou canadien avec plus de facilités.

De même, son organigramme illustre bien cette hybridation entre les deux systèmes :

Figure 2

ORGANIGRAMME - Lycée Français International Théodore Monod
Année scolaire 2021-22



Le proviseur doit composer avec des instances financières et un pilotage pédagogique qui sont situés au-dessus de lui. Tout comme les directeurs du primaire, il est considéré comme le principal pilote pédagogique sur le terrain. Sa mission est donc de mettre en œuvre les recommandations de sa hiérarchie. Pour cela, il va être en mesure de mener des visites régulières dans les salles de classe afin de vérifier la « qualité » des séances proposées et leur conformité par rapport aux exigences. Pour l’accompagner dans cette mission, un encadrement intermédiaire, qui n’apparaît pas sur cet organigramme, a également été mis en place. Il comprend des responsables de cycles qui se répartissent la coordination pédagogique sur plusieurs niveaux (cycle 1, cycle 2, cycle 3, collège et lycée). Au primaire, chaque niveau a également un référent et au secondaire, les disciplines ont chacune un responsable de département. Les membres de l’encadrement intermédiaire ont un rôle consultatif sur la pédagogie et, selon leur lettre de missions, ils doivent « être garant de la qualité de l’enseignement ». Cela comprend notamment l’obligation de s’assurer « de la qualité des préparations pédagogiques ». Ce « middle management » est très répandu dans les écoles du pays et il est exigé de la part du ministère local dans l’évaluation du « leadership » de l’établissement.

Le terrain choisi était donc particulièrement intéressant pour permettre de voir comment le phénomène de glocalisation des bonnes pratiques s’applique à un contexte international, plurilingue et multiculturel. Les phénomènes d’hybridation qui en découlent sont uniques et demandent à eux seuls une étude poussée.

2. Hypothèses d'observation

Avant de nous lancer dans la recherche et l'enquête de terrain, nous avons émis un certain nombre d'hypothèses qui constituent, chacune d'elle, une partie des pistes à explorer pour répondre à notre problématique.

a. Sur les facteurs de l'harmonisation

- L'harmonisation est un des moyens qui permet à l'État émirien de contrôler ce qui se passe à l'intérieur des classes.
- L'harmonisation répond d'abord à des exigences de parents-clients qui souhaitent avoir le même service rendu pour le même montant investi dans la scolarité.
- Dans les écoles où les enseignants sont avant tout considérés comme des employés et dans lesquelles, il y a beaucoup de « turnover », les procédures permettent d'assurer une harmonisation durable des pratiques.
- L'utilisation du numérique pousse à l'harmonisation des pratiques pédagogiques.

b. Le contenu et les vecteurs de l'harmonisation

- L'harmonisation est calquée sur un modèle anglo-américain et entraîne l'adoption massive de pratiques issues de ce modèle.
- L'encadrement intermédiaire permet de mieux accepter une harmonisation qui est construite par un pair.
- L'harmonisation passe par une augmentation du temps de concertation et de formalisation de procédures jugées chronophages et intrusives.
- Les inspections régulières maintiennent une pression qui pousse à l'harmonisation des pratiques pédagogiques.

c. Sur l'impact de l'harmonisation

- Selon la culture et le niveau de formation, ces exigences ne sont pas reçues de la même manière.
- L'harmonisation est souvent considérée comme une atteinte à la liberté pédagogique par les enseignants français.
- L'harmonisation répond à une logique de reddition de compte et de management sur la performance contraire aux habitudes de professionnalisme français où chacun est

responsable sans se considérer comme redevable. Pour les enseignants anglo-américains et arabes, leur fonction les rend redevables mais pas forcément responsables.

- L'harmonisation implique une collaboration qui représente un défi dans un cadre multiculturel où la culture française est parfois considérée comme « supérieure » par des acteurs encore imprégnés par des rapports issus de la colonisation.
- Les recommandations semblent souvent contradictoires aux enseignants car la synthèse entre les différents systèmes est difficile à faire.

3. Méthodes d'observation de terrains

Pour mener à bien l'enquête de terrain et obtenir le plus d'informations possibles sur le sujet, une approche qualitative a été privilégiée. Elle m'a permis de rassembler un grand nombre de sources qui ont été analysées avant qu'une interprétation croisée nous permette de faire ressortir des éléments de réponse. Trois sources principales ont été utilisées que j'ai classées par ordre d'importance selon l'utilisation que j'ai pu en faire.

a. Les entretiens

L'outil privilégié de cette étude fut l'entretien semi-directif à réponses libres (cf annexe 1). Le choix de ce dernier repose sur la possibilité qu'il offre de comparer les réponses, les positionnements, les points de vue des interlocuteurs choisis. J'ai choisi de rédiger deux types d'entretiens comprenant chacun 11 questions. Le premier était à destination des enseignants et le second était plutôt orienté pour le personnel de direction et de pilotage de l'établissement. Les questions ont été catégorisées. L'objectif était de couvrir le sujet sans forcément être explicite sur son intitulé afin de ne pas orienter les réponses. Les entretiens étaient prévus pour durer entre 25 et 30 minutes et ils se sont situés, pour la plupart, dans cette fourchette de temps.

Les entretiens destinés aux enseignants comprenaient 4 étapes principales :

- Une question introductive sur le parcours personnel de l'interlocuteur. Cette partie avait pour but de faire un sas de mise en confiance. La personne pouvait ainsi parler de son parcours et ne pas se concentrer sur le sujet de la pédagogie. Cette partie avait aussi pour but de prélever des informations sur le profil culturel et linguistique de la personne. C'est pourquoi, elle n'a jamais été retranscrite afin de garantir l'anonymat des interviewés mais elle a pu être mobilisée pour donner du sens à certaines réponses données.
- Une série de 4 questions sur les pratiques pédagogiques. L'objectif de ces questions était de pouvoir mener une analyse comparée des réponses et de voir s'il était possible d'en

faire ressortir une certaine cohérence révélant une harmonisation tacite des pratiques. Ces questions permettaient aussi d'aborder la notion de liberté pédagogique et de la confronter à l'idée de « bonnes pratiques » (ou « best practises ») afin de comprendre comment les enseignants définissaient l'un et l'autre ainsi que l'un par rapport à l'autre. Enfin, cette partie permettait d'amener progressivement l'entretien vers le cœur du sujet en partant de l'expérience individuelle avant de passer à une échelle plus collective des pratiques pédagogiques.

- Une série de questions sur l'harmonisation des pratiques. L'intérêt principal de ces questions était d'identifier les moyens de diffusion des pratiques pédagogiques puis de voir comment l'enseignant percevait le terme d'« harmonisation » d'un point de vue personnel et s'il était capable d'identifier des méthodes pédagogiques harmonisées. Ces questions étaient posées dans la perspective de les confronter à la première série et de voir ce qui était harmonisé de manière consciente et explicite par les enseignants. La comparaison des réponses pouvait faire ressortir des tendances liées à l'origine culturelle de la personne interrogée.
- Une série de 4 questions sur le management et l'évaluation des pratiques pédagogiques. Il s'agissait de voir comment l'établissement installait un leadership favorable à la diffusion et l'évaluation des « bonnes pratiques » au sein des classes mais surtout de mieux cerner la perception que les enseignants en avaient. C'était aussi un moyen de connaître leurs stratégies de contournement bien que cette question n'ait pas été posée systématiquement lorsque l'enseignant manifestait un grand enthousiasme face à l'harmonisation des pratiques et le management qui l'accompagne. Là encore, l'origine culturelle des personnes interrogées pouvait faire ressortir des tendances qu'une comparaison permettrait de mettre en lumière.

Les entretiens destinés aux personnels de direction comprenaient les mêmes étapes mais en proportion différente :

- La partie sur les méthodes pédagogiques ne comprenait que 2 questions car la question de la liberté pédagogique des enseignants était plutôt reliée à la partie sur le management.
- La partie sur l'harmonisation des pratiques était plus longue car c'est un objectif plus assumé et réfléchi pour lequel le personnel de direction cherche et conçoit des méthodes de diffusion.
- Enfin, les dernières questions centrées sur le management permettait d'aborder les mêmes problématiques que pour les enseignants mais d'un autre point de vue et elles

permettaient aussi de voir comment la diversité culturelle était perçue dans la gestion des équipes.

Au total, ce sont 14 entretiens qui ont ainsi été réalisés allant d'une durée de 15 à 60 minutes avec une moyenne d'environ 35 minutes. Les entretiens ont toujours eu lieu seul avec l'interrogé et 12 entretiens sur les 14 ont eu lieu en présentiel. 9 enseignants sur 10 ont accepté l'enregistrement et un enseignant a refusé. L'entretien a alors été fait à partir d'une prise de note.

Deux directeurs du primaire et un proviseur ont accepté l'enregistrement. Le membre du comité de pilotage a été interrogé en visioconférence. Pour des raisons de confidentialité, la prise de note a été préférée à l'enregistrement lors de cet entretien.

A la fin de chaque entretien, le transcript de son enregistrement a été fait grâce à l'outil oTranscribe disponible sur internet et qui permet d'écouter l'enregistrement, de le ralentir et de l'arrêter quasiment instantanément en même temps que l'on écrit. Les entretiens non enregistrés ont juste été remis en forme afin de rendre les notes intelligibles. Tous les transcripts ont été placés en annexe 9.

Une fois tous les entretiens terminés, leur analyse a été menée de deux manières :

- Une analyse croisée à partir d'un tableau thématique. La lecture des entretiens permettait de faire ressortir des thèmes. Des citations étaient ensuite prélevées et reliées aux différents thèmes identifiés. Une couleur différente était utilisée selon la personne interrogée. Deux colonnes permettaient de différencier les membres de l'équipe pédagogique des membres de l'encadrement.
- Une analyse lexicale a ensuite été menée à partir de l'outil Voyant Tools qui permet de faire ressortir les termes les plus employés mais aussi les liens entre les termes utilisés. Une première analyse de l'ensemble du contenu pour les enseignants puis pour les membres de la direction a été faite. Ensuite, une analyse par question a été menée. Lorsque les résultats ne semblaient pas exploitables, ils ont été écartés. Ce fut le cas lorsque les mots les plus employés qui ressortaient n'étaient que des prépositions ou des conjonctions de coordination.

Les entretiens ont donc constitué la base la plus fournie pour alimenter notre réflexion. Cependant, l'analyse s'est appuyée sur d'autres types de sources.

b. Les sources écrites

Plusieurs sources écrites ont permis de pousser l'analyse des entretiens et de mettre en perspective ce qui avait été soulevé par les personnes interrogées. Ces documents rassemblés peuvent être répartis en deux catégories :

- Un premier ensemble rassemble les documents émis par des institutions extérieures à l'établissement.
- Un second ensemble rassemble les documents produits par l'établissement lui-même pour répondre aux attentes institutionnelles.

Le premier corpus rassemblés permet donc de connaître les attentes institutionnelles qui s'exercent sur l'établissement sur le plan des pratiques pédagogiques. Il se compose d'abord de documents émis par l'ADEK, le ministère de l'éducation d'Abu Dhabi. Il s'agit de dossiers descriptifs des objectifs, des attentes et des méthodes des inspections. Dans ces dossiers, il est régulièrement fait référence aux pratiques pédagogiques et leur lecture permet de mieux comprendre les stratégies mises en place sur le terrain pour répondre aux exigences. De même, les documents à compléter pour préparer les inspections donnent un éclairage complémentaire. Il s'agit notamment du modèle de la « self evaluation » qui doit être complété par l'établissement lui-même avant chaque inspection afin de pouvoir démontrer sa capacité à s'auto-évaluer. Enfin, le dossier de préparation de l'inspection d'homologation de l'AEFE permet de mieux comprendre les écarts culturels entre les méthodes d'évaluation de la performance des établissements en France et aux Émirats.

Le second corpus est composé de documents qui émanent directement de l'établissement pour répondre aux attentes institutionnelles. En effet, l'harmonisation des pratiques passe d'abord par la mise en place d'un langage commun à toute la communauté d'apprentissage qui se construit autour d'elles. Pour cela, la production de documents standardisés est souvent perçue comme une condition première. Ainsi, l'étude s'est également appuyée sur les documents suivants :

- Des lesson plans (cf annexe 2) utilisés par les enseignants lors des inspections du ministère local.
- Des « fiches -action » (cf annexe 3) utilisées par les enseignants pour présenter et faire valider un projet pédagogique par la hiérarchie.
- Une grille d'évaluation d'une séance pédagogique (cf annexe 4) utilisée lors des visites du proviseur dans les classes.
- Un exemple de policy : la grading policy du collège qui encadre les méthodes d'évaluation (cf annexe 5) des équipes pédagogiques.
- Un rapport de la mission assurance qualité de l'AFLEC effectué à la suite d'une visite. Pour des raisons de confidentialité, ce rapport n'a pas été intégralement mis en annexe mais certains extraits seront utilisés pour éclairer certaines analyses proposées.

Ces sources ont donc été essentielles pour les confronter au ressenti des enseignants et ainsi le mettre en perspective.

c. Les questionnaires

Un dernier outil utilisé fut le questionnaire (cf annexe 6) à destination des élèves. Le choix a été fait de cibler un public restreint afin de pouvoir exploiter les réponses avec pertinence.

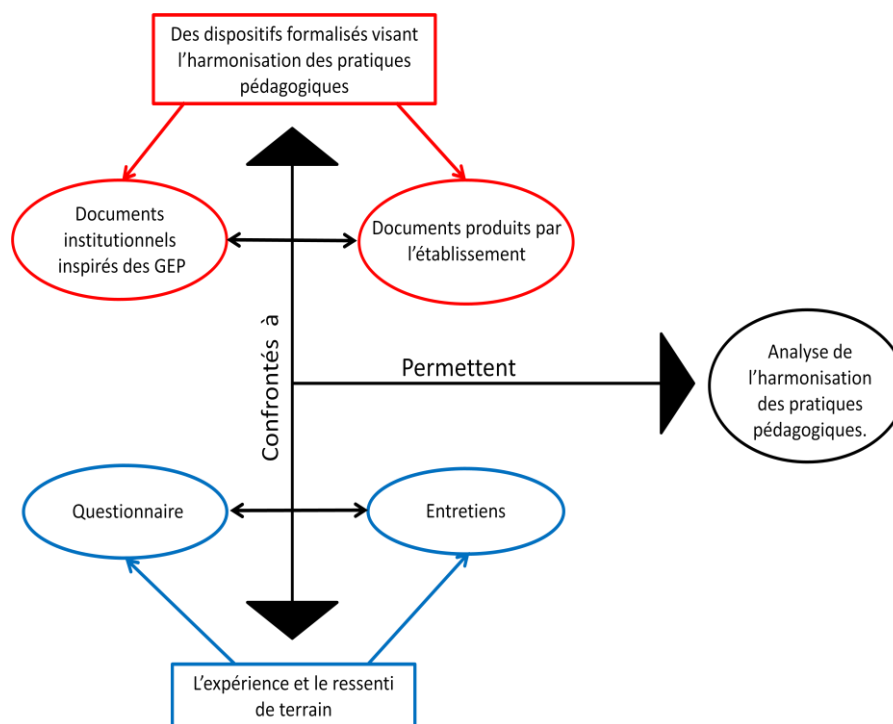
Le choix s'est porté sur des élèves de lycée jugés mieux à même de s'exprimer sur les pratiques de leurs enseignants et de prendre du recul. De plus, il était important de présenter le questionnaire à ces élèves et de lire avec eux les différentes questions auxquelles ils allaient devoir répondre pour éviter toute incompréhension. Seulement, la condition évidente était de ne pas prendre sur leur temps d'enseignement. C'est pourquoi, une heure de cours optionnel avec 25 élèves a été choisie pour faire cette présentation puis les élèves avaient une semaine pour répondre. Sur une quinzaine d'élèves présents lors de la présentation, 13 ont pris le temps de répondre. Ce questionnaire a évité de multiplier les entretiens dont l'analyse allait devenir très lourde mais sa préparation en amont a permis d'obtenir des réponses développées et argumentées de la part des élèves. Il est entendu, malgré tout, que ce compromis a ses limites sur lesquelles nous reviendrons. L'idée du questionnaire trouve son origine dans une remarque d'un délégué de classe à ce sujet, qui, lors d'un conseil de classe, avait soulevé le manque de cohérence dans les exigences et les méthodes entre certaines matières. Cela permettait de supposer qu'ils se sentaient légitimes pour juger de cette harmonisation et que leur avis pouvait venir compléter l'analyse.

Les deux premières questions permettaient de connaître l'âge et la classe de l'élève afin d'avoir un profil sans pour autant compromettre leur anonymat. Demander la nationalité aurait été intéressant mais cela aurait pu poser un problème à certains élèves ne souhaitant pas fournir cette information. La question suivante concernait la perception des élèves sur ce qu'ils considèrent comme des « bons » enseignants afin de voir si les pratiques pédagogiques leur semblent déterminantes. Ensuite, deux questions avaient pour but d'évaluer la perception des élèves sur le degré d'harmonisation dans les pratiques de leurs enseignants et une dernière question consistait à leur demander s'ils souhaitaient que cette harmonisation soit encore plus poussée.

d. Synthèse sur la méthode d'analyse et d'interprétation croisée des sources.

Pour confronter l'étude de terrain à la théorie, les différentes sources ont été analysées séparément puis croisées afin d'en faire une interprétation globale vérifiant les hypothèses et répondant à la problématique posée. Cette méthode est synthétisée dans le schéma ci-dessous :

Figure 3



Sur ce schéma n'apparaissent pas les observations informelles qui ont pu être faites dans le cadre de l'exercice de mes fonctions. La raison est qu'elles n'ont jamais été utilisées de manière systématique. Il s'agit plutôt de compléments venant confirmer ou infirmer des réflexions issues de l'analyse des sources.

e. Les limites de la méthode utilisée

Afin d'assurer une lecture critique de l'analyse et de l'interprétation, certaines limites de la méthode employée semblent importantes à soulever.

D'abord, les entretiens ont potentiellement été biaisés par la position de l'enquêteur au sein de l'équipe pédagogique. Cette possibilité, bien qu'invérifiable, doit être envisagée afin d'observer une certaine prudence dans la lecture et l'analyse des réponses. De plus, bien que suffisamment nombreux, ces entretiens amènent à une légère surreprésentation des titulaires de l'Éducation Nationale. Il serait pertinent pour pousser l'analyse d'interroger davantage des enseignants en contrat local. Souvent plus méfiants et moins à l'aise lors des entretiens, certains ont choisi de ne pas donner suite aux demandes qui leur avaient été faites.

Ensuite, les sources écrites pourraient être plus nombreuses mais la confidentialité de certains documents oblige à la prudence quant à leur diffusion dans un mémoire de recherche. Ainsi, beaucoup de documents disponibles ne peuvent être exploités pleinement pour cette raison.

De plus, le questionnaire a le mérite de prendre le point de vue des élèves mais il est avant tout un compromis permettant de traiter des informations plus rapidement et d'éviter des entretiens nombreux. La faiblesse de ce choix réside dans l'échantillon limité d'élèves qui ont répondu. Même

si la présentation a pu compenser cela en améliorant le contenu qualitatif des réponses, il ne faut pas négliger le manque de représentativité de ces derniers.

Enfin, on peut se demander si des visites de classes n'auraient pas complété la recherche de manière pertinente. Bien que toujours un peu biaisées, elles auraient pu permettre d'incarner les propos des enseignants sur les pratiques mises en œuvre. Ce choix n'a pas été fait en raison de l'ambiguïté qui réside dans cette démarche surtout venant d'un enquêteur dont la fonction est d'être responsable pédagogique. De plus, les visites déjà effectuées, dans le cadre de cette fonction, n'ont toujours que confirmées les propos des enseignants sur ce qu'ils mettaient en pratique.

III. Analyse des observations

1. Analyse des entretiens

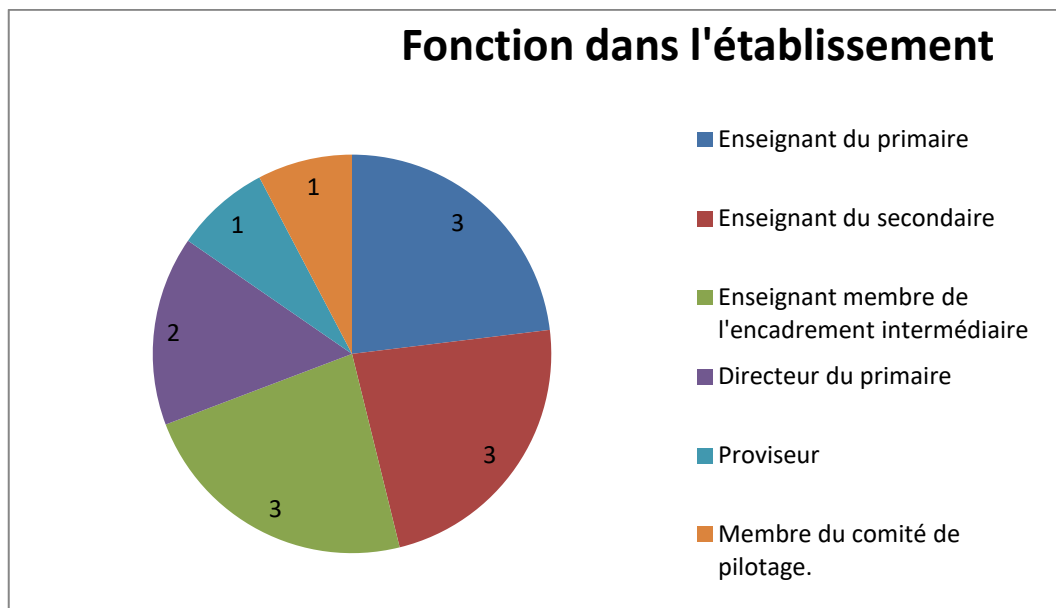
a. Le profil des personnes interrogées

La variété des profils des personnes interrogées était une condition à une enquête de qualité. C'est pourquoi, plusieurs critères ont été retenus pour catégoriser ces personnes et favoriser une répartition à l'image de la réalité de l'établissement.

Le premier critère retenu fut celui de la fonction exercée dans l'établissement. Sur ce critère, trois conditions ont été respectées :

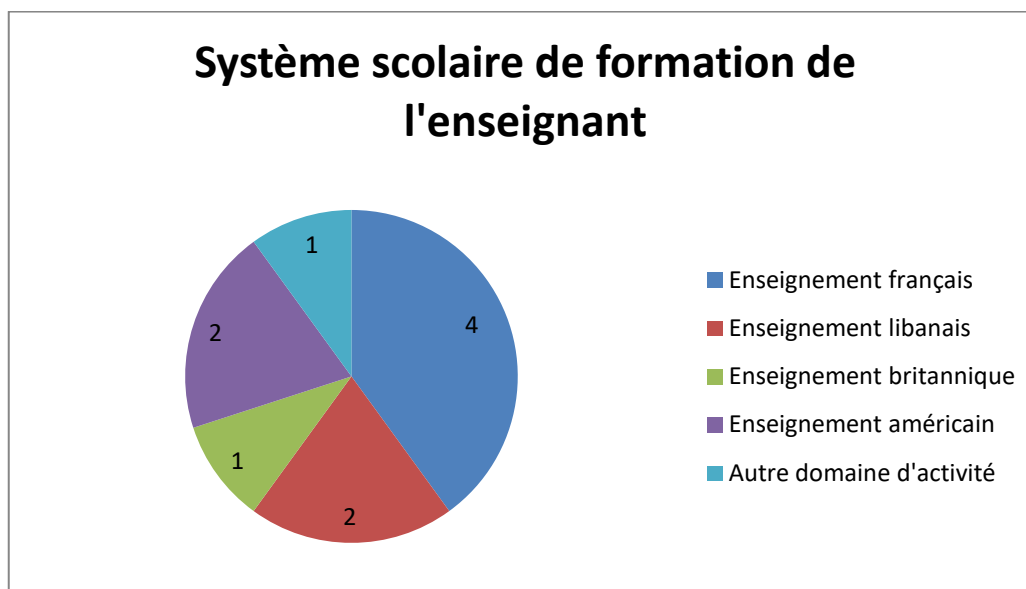
- Une représentation, proportionnelle à la réalité, des enseignants et des membres de la direction.
- Un équilibre entre enseignants du secondaire et du primaire.
- Un panel d'enseignants de l'encadrement intermédiaire qui sont au cœur de l'harmonisation des pratiques reliée à leur fonction.

Figure 4



Le second critère était celui de la culture de l'enseignant. Ce qui comptait était avant tout d'avoir des enseignants dont la formation et les pratiques pédagogiques étaient issues de systèmes scolaires variés. L'origine ethnique n'était pas forcément retenue. La condition respectée fut celle d'avoir un nombre représentatif de personnes issues du système français, libanais, américain ou britannique. Une personne n'étant pas enseignante à l'origine a aussi été intégrée à ce panel.

Figure 5

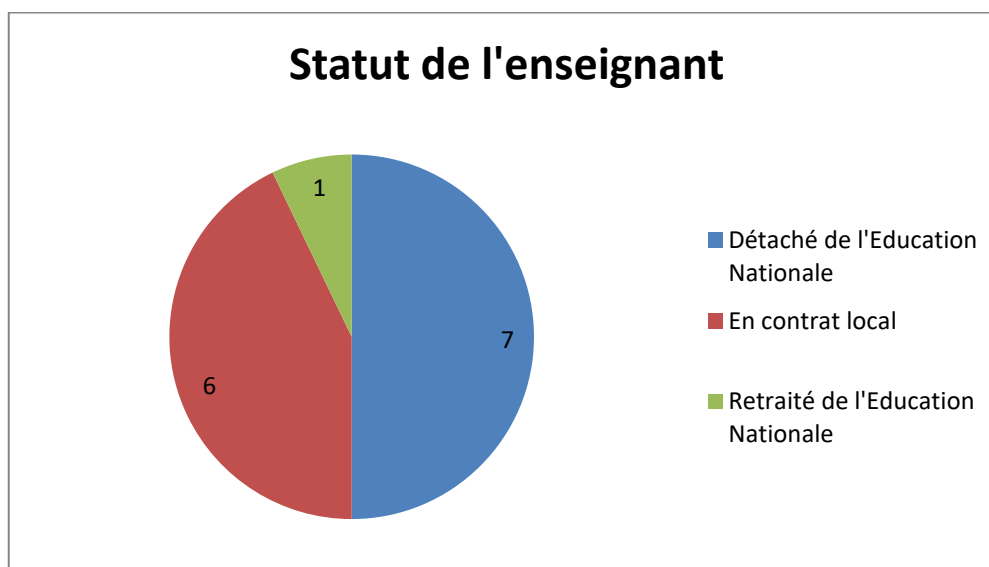


Tous les membres de la direction sont issus du système français comme c'est souvent le cas à l'étranger afin d'assurer un renouvellement de l'homologation par l'AEFE qui se base sur des critères français.

Le troisième critère retenu pour avoir un panel de personnes représentatif fut celui du statut. Deux statuts différents cohabitent dans les établissements français de l'étranger et l'appartenance à ces différents statuts conditionne beaucoup les relations entre collègues, elle les hiérarchise implicitement et a un impact sur leur positionnement au sein des équipes.

Le premier statut est celui de titulaire détaché de l'Éducation Nationale et le second est celui de contrat local. Le premier permet aux enseignants d'obtenir des conditions salariales avantageuses mais il est aussi exigé d'eux qu'ils prennent des fonctions d'encadrement et de formation pédagogique. Le second statut est moins avantageux et les conditions de recrutement sont moins attractives. Ces enseignants sont pourtant parfois aussi bien formés que leurs collègues mais ils ne disposent pas de la même autorité sur des questions opérationnelles.

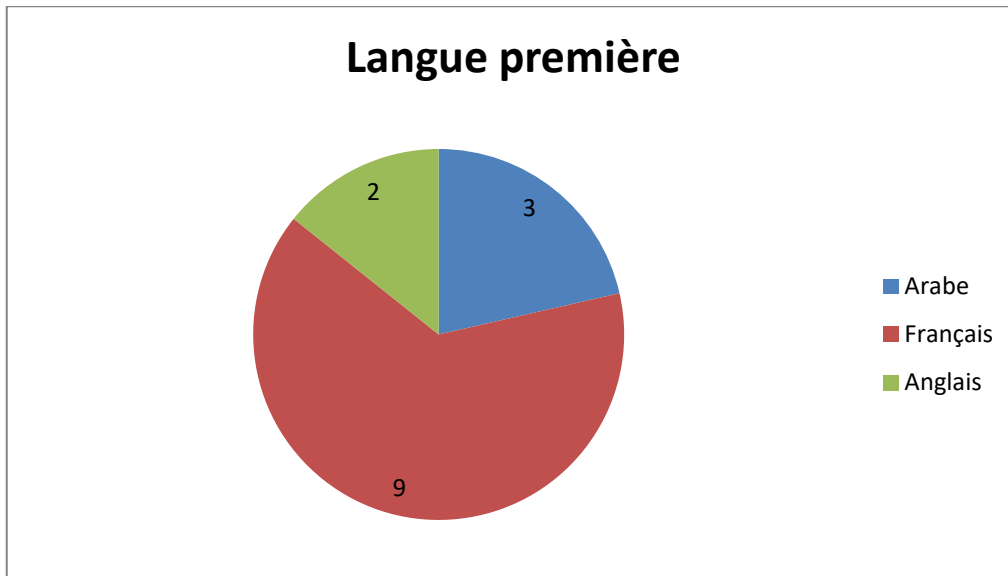
Figure 6



La personne interrogée à la retraite est membre du comité de pilotage en qualité d'ancien inspecteur général de l'Éducation Nationale.

Le quatrième critère à prendre en compte dans l'analyse des entretiens est celui des langues parlées par les enseignants. Il était important que les différents profils de l'établissement soient ainsi représentés. Malgré tout, une limite a concerné les enseignants qui n'étaient à l'aise ni en anglais, ni en français car les questions posées demandaient une bonne maîtrise de l'une des deux langues pour permettre un traitement de la réponse pertinent.

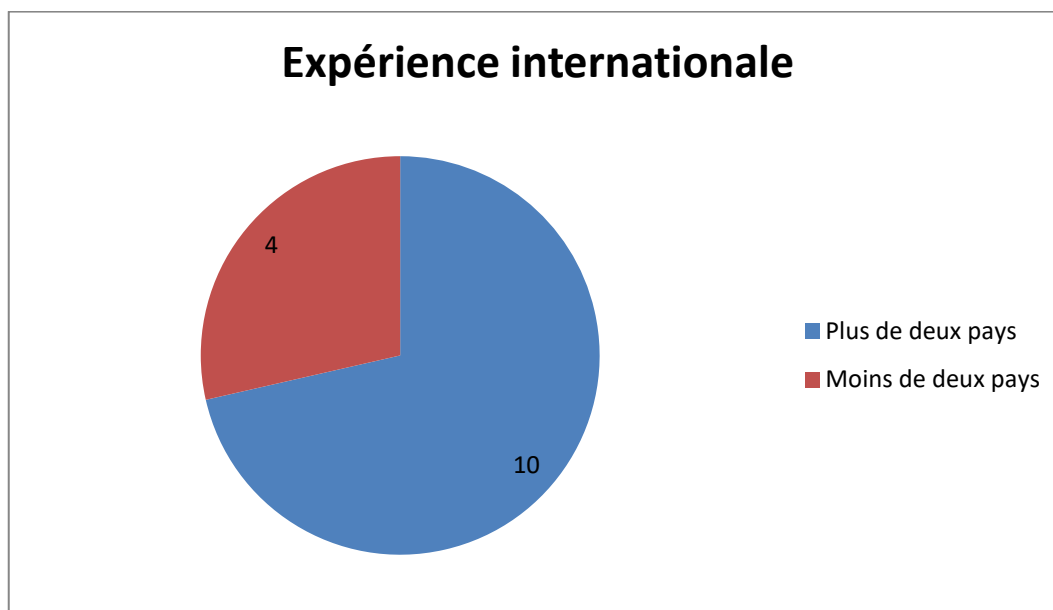
Figure 7



Il est à noter que toutes les personnes interrogées sont plurilingues en dehors des deux personnes anglophones. Ceci est déjà révélateur de ce que nous confirmerons plus tard sur le poids du modèle anglo-américain dans un établissement international puisque le seul monolinguisme envisageable est celui des anglophones y compris dans un établissement dont le curriculum est français.

Le dernier critère qui peut faire sens, pour interpréter correctement les réponses, est celui de l'expérience à l'étranger. Cela a permis d'apprécier la connaissance qu'avaient les personnes interrogées du réseau français à l'étranger. Souvent ces personnes montrent plus de souplesse face aux injonctions qu'elles reçoivent et s'adaptent plus facilement au contexte pour y trouver un équilibre qui leur convient. Les personnes n'ayant aucune expérience précédente d'expatriation souffrent plus de l'adaptation dont elles doivent faire preuve et développent parfois une nostalgie idéalisée du système dont elles sont issues. La distinction a donc été faite entre les personnes ayant exercé dans deux pays seulement (origine et expatriation) et les personnes ayant travaillé dans plus de deux pays différents qui se trouvent être très majoritaires.

Figure 8



La variété des profils choisis pour les entretiens étant éclairée, nous allons maintenant pouvoir rentrer dans l'analyse des contenus afin d'en extraire un sens utile pour répondre à notre problématique.

b. L'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques

L'analyse des contenus des entretiens révèle que toutes les personnes interrogées ont ressenti un changement profond dans les pratiques pédagogiques utilisées en classe. Parmi ces changements certains reviennent davantage et illustrent finalement l'adoption majoritaire des mêmes modes d'enseignement.

Le premier changement majeur est l'adoption d'une pédagogie plus inclusive et adaptée aux besoins des élèves qui est évoquée par 12 personnes interrogées sur 14. Pour les enseignants, une bonne pratique pédagogique s'adapte avant tout aux besoins des élèves : « Une bonne pratique [...] c'est de regarder par rapport à l'élève », « now you really want to focus in on the student's exact needs ». Selon ces enseignants, cela passe avant tout par la différenciation. Ce terme revient 5 fois dans les réponses à la question des changements dans la pédagogie. Pour les enseignants français, la pratique est vraiment considérée comme nouvelle comme le révèle cette enseignante du secondaire qui rappelle qu' « au début ce n'est pas quelque chose que je faisais systématiquement » mais qu' « on est rentré dans une pratique au fur et à mesure ».

Le second changement le plus évoqué par les enseignants est celui de la mise en place d'une pédagogie centrée sur l'élève ou student centered learning qui entraîne l'adoption de pratiques poussant à l'autonomie de l'élève comme la pédagogie de projet ou la résolution de problèmes. D'ailleurs l'analyse lexicale des entretiens d'enseignants francophones et anglophones révèle que le mot le plus récurrent dans les deux cas est « élève » ou « student » montrant ainsi que ce dernier est au cœur de leur réflexion pédagogique. Le but des nouvelles pratiques est de permettre à l'élève de gérer et d'évaluer son apprentissage. Cela redéfinit les rôles au sein de la classe car comme le

souligne un enseignant du secondaire « l'enfant doit être responsable de son apprentissage » et « l'enseignant doit être parmi les élèves à les aider dans leur autonomie. ». Un autre enseignant souligne qu'il « trouve les élèves [...] beaucoup plus acteurs ». La relation que l'enseignant a avec ses élèves s'apparente parfois à celle d'un coach sportif. Des changements sont évoqués sur l'attitude et la posture de l'enseignant qui va vers des « pratiques pédagogiques positives : l'encouragement... ». C'est même l'objectif principal d'une enseignante issue du système américain : « My drive is motivating the students ». Au primaire, « La tendance est plutôt à des coins d'apprentissage avec des domaines d'apprentissage.» où l'élève va librement s'investir dans une activité. En parallèle, il dispose d'un « cahier de réussite où c'est l'élève qui s'évalue lui même, qui fait son suivi ». Les supérieurs hiérarchiques encouragent ce genre de pratiques et soulignent que l'important « C'est que l'enfant ait sa propre analyse de ce qu'il apprend, c'est-à-dire qu'il ait de la rétrospection sur ce qu'il apprend. ». Du point de vue du proviseur, ce qui compte est « notre capacité à adapter notre éducation en fonction de l'enfant. ». C'est pourquoi, il ajoute que « tout doit être fait et tout doit être réfléchi, mis en place en fonction de l'impact que ça a sur l'élève. C'est ce que les anglo-saxons appellent les "student outcomes". ». On voit ici l'influence des modèles anglo-américains sur les priorités données par la direction.

Un troisième changement est celui de l'introduction de pratiques de collaboration ou coopération entre les élèves. Ce dernier est évoqué majoritairement par des enseignants du secondaire. Lors des entretiens, on constate que les enseignants du primaire pratiquent également des activités collaboratives ou coopératives mais ils ne doivent pas les considérer comme un changement dans leur manière de faire. En revanche, au secondaire, elles sont systématiquement évoquées. Un enseignant évoque même qu'au début de sa carrière, il y a 15 ans, « on commençait à faire des activités de groupe, mais quand on faisait des activités de groupe, déjà changer la configuration de la salle c'était, je dirais, un acte pédagogique innovant ». Une enseignante reconnaît l'intérêt que cela a eu pour les apprentissages : « je trouve qu'ils apprennent beaucoup plus entre pairs que de travailler tout seul ». Pour l'enseignante issue du système américain, la collaboration est même plus poussée avec le « peer assesement. So we always give the students the opportunity to check each other's work. ». Les membres de la direction évoquent moins cela bien que le proviseur cite la collaboration comme une des bonnes pratiques à adopter en justifiant que cette dernière est attestée par la science.

Un dernier changement évoqué à de multiples reprises est celui lié aux apports des outils numériques. Ce qui est marquant est l'insistance assez enthousiaste des enseignants sur cette évolution qui a été perçue par les personnes interrogées comme très positive. Au primaire, une enseignante affirme que le numérique a permis de mettre en œuvre une « pratique plus diversifiée » et que cela rendait les « ateliers beaucoup plus faciles à mener en classe ». Cinq autres enseignants évoquent ce changement dont un avec beaucoup d'insistance : « Le numérique, ça c'est certain. Le numérique, le numérique, le numérique ». La direction n'aborde pas ce changement alors que cela

fait partie des axes de développement stratégique de l'AFLEC et que les enseignants le citent plus d'une dizaine de fois dans les échanges.

A l'inverse, alors que la ludification est évoquée par la direction car « C'est très important de s'amuser pour apprendre », la pratique n'est quasiment pas évoquée par les enseignants en dehors d'une responsable de la section bilingue issue du système américain qui souligne qu'au sein de cette section « We do a lot of role play ».

Nous remarquons donc une vraie cohérence entre les changements évoqués ce qui révèle bien une harmonisation des pratiques pédagogiques en faveur de pratiques jugées innovantes souvent issues du système anglo-américain.

c. Liberté et contrainte en pédagogie

Une seconde partie de l'entretien se concentre sur le sentiment de liberté ou de pression que ressentent les enseignants dans les choix de pratiques pédagogiques. Sur ce point 8 enseignants sur 10 évoquent une grande liberté quant au choix de leurs pratiques. Bien que certaines pressions soient évoquées, les enseignants titulaires du système français insistent malgré tout sur leur capacité à résister à ces pressions. Au secondaire, les enseignants rappellent que « tu as la liberté, le droit de faire comme tu veux avec tes élèves, de faire bouger tes pratiques même s'il y a une mode, tu fais ce que tu veux. » et que « l'enseignement, c'est encore un métier avec une grande liberté ». Au primaire, une enseignante relativise même la pression hiérarchique sur le sujet des pratiques pédagogiques : « on a beau nous dire fortement, que ce soit l'inspectrice, que ce soit la hiérarchie [que] cette méthode n'est pas idéale, On n'est pas forcément d'accord et au final, c'est quand même nous qui choisissons ». Pour les enseignants issus du système anglo-américain, le sentiment de liberté est très fort depuis qu'ils sont dans le système français. Une enseignante au primaire déclare « In this school, I feel more free because I think they give teachers a good amount of freedom ». Une autre au secondaire fait le même constat « I feel very free to choose here. [...] As long as you've done the weekly plans within the yearly plans and you're covering what you need to do for those outcomes, there is quite a lot of freedom ». L'énumération des conditions à respecter semble pourtant rentrer en contradiction avec l'affirmation mais, pour cette enseignante, la production de documents standardisés représente plus une mission évidente qu'une contrainte comme cela pourrait être le cas pour un enseignant issu du système français.

Malgré ce sentiment de liberté majoritairement affiché, 4 enseignants évoquent explicitement des pressions et ce mot revient 19 fois dans les entretiens avec les enseignants. Deux d'entre eux n'évoquent que des pressions sans avoir le sentiment de liberté comme cette enseignante du primaire qui affirme que « Oui, il y a de plus en plus de pression. De plus en plus. ». Il est important de noter qu'il s'agit ici d'une enseignante en contrat local non titulaire de l'Éducation Nationale. Un d'entre eux nuance sa première affirmation de liberté en évoquant le contexte de l'étranger car, selon lui, « il est clair qu'à l'étranger, en particulier aujourd'hui, dans l'écosystème

dans lequel on évolue, je ne sais pas si un prof qui enseigne magistralement... ». La phrase non terminée sous-entend qu'un enseignant souhaitant utiliser des méthodes de cours magistral ne pourrait sans doute pas le faire.

Du côté de la direction, on évoque quasi systématiquement la « liberté pédagogique » comme une condition sine qua none à respecter. Pourtant, on parle également d'« unité de pensée » et de « cadre » nécessaire. D'ailleurs, l'analyse lexicale de l'entretien avec le proviseur révèle qu'un des mots les plus employés est le mot « cadre » et que celui-ci est relié au mot « faut » ce qui souligne la nécessité pour la hiérarchie de placer des limites à cette liberté comme l'exprime le membre du comité de pilotage : « La liberté pédagogique doit s'exercer dans un cadre qui est défini par plusieurs acteurs de manière collégiale. Le professeur ne peut pas se tracer son propre cadre ». Il y a donc, selon eux, un équilibre difficile à trouver : « c'est ça qui est compliqué, il faut aussi laisser une marge de liberté pédagogique aux enseignants pour décider quel type d'activités ils vont programmer dans le respect de ce cadre commun. ». Le deuxième lien qui ressort de l'analyse lexicale est le lien entre le mot « faire » et « confiance ». Il y a donc une difficulté pour la hiérarchie à trouver un équilibre entre la confiance qu'on accorde aux enseignants et le cadre qu'on leur impose.

Sur ce point, ce qui ressort des entretiens est donc qu'il existe une ambiguïté et un discours ambivalent autour de la liberté des enseignants dans leur choix de pratiques. Chez les enseignants comme pour la direction, on évoque la liberté en premier comme pour se prémunir de la perdre ou d'être accusé de l'attaquer mais rapidement plusieurs enseignants nuancent et la direction évoque un cadre nécessaire. Les moins réceptifs à une pression sur leurs pratiques sont les enseignants titulaires de l'Éducation Nationale. Pourtant, quand on confronte cette partie de l'entretien à la première, sur l'adoption des nouvelles pratiques, on peut se demander s'il ne s'agit pas, là aussi, d'une posture voire d'un déni. Le premier paradoxe est que les enseignants se revendiquent libres tout en adoptant des pratiques qui sont majoritairement les mêmes. Le second est qu'ils évoquent plusieurs sources de pression au travers de l'entretien alors que peu d'entre eux ont exprimé les ressentir.

d. Les sources de pressions pour harmoniser les pratiques pédagogiques

En effet, si peu d'enseignants évoquent une pression sur leurs pratiques, il semblerait malgré tout qu'ils aient bien conscience que certaines sources de pressions peuvent s'exercer sur ces dernières. Les membres de la direction sont également très au fait des pressions qui s'exercent sur les pratiques enseignantes. En revanche, les sources de pression principales identifiées ne sont pas les mêmes selon le profil de la personne interrogée.

Pour les enseignants du primaire, la pression qui s'exerce vient avant tout des parents. Une enseignante reconnaît ainsi que « Si tu as des parents investis dans l'éducation de leurs enfants qui participent et tout ça. Ça te met une certaine pression ». Une autre ajoute qu'ils « veulent toujours

que leurs enfants fassent à peu près la même chose » d'une classe à une autre. L'enseignant du primaire issue du système américain va même plus loin en insistant sur le fait que les écoles internationales sont « very parent driven. ». De plus, ils reconnaissent qu'une partie de la pression vient des collègues eux-mêmes : « tu as une pression ici parce que tu travailles vraiment complètement en équipe ». Ceci s'explique par les différents statuts qui cohabitent et le sentiment qu'ont les personnes en contrat local de devoir suivre les titulaires détachés qui ont, eux, un sentiment de responsabilité de les encadrer. L'enseignante du primaire en contrat local souligne « Dans les établissements de l'étranger, il y a beaucoup de professeurs, comme moi, qui sont en contrat local, qui n'ont pas forcément reçu de formation "Éducation Nationale" pure. Le fait d'utiliser la même méthode, d'utiliser tous le même manuel permet à ces contrats locaux d'avoir des repères ».

Pour la plupart des enseignants, la source de pression qui revient régulièrement est celle de l'inspection mais c'est souvent pour minimiser son impact ou pour évoquer les moyens de s'adapter à la demande sans forcément changer leurs pratiques en profondeur. Cependant, la récurrence de la référence peut laisser penser qu'elle représente une réelle pression. Selon la personnalité, les enseignants vont aborder le sujet avec un ton différent pour :

- Minimiser leur importance : « Moi, je la vois plus comme une visite de conseil. »
- Dénoncer un contrôle intrusif : « Ce qui peut peut-être pousser à l'innovation perpétuelle [...] C'est-à-dire quand on se sent scruté [...] ça peut être une contrainte. ». Cette position prend parfois des allures de posture montrant un réel énervement de la part d'une enseignante issue du système libanais : « je ne trouve pas les inspections pertinentes car j'ai totalement confiance en mon savoir ».
- L'aborder sous l'angle de la stratégie pour y faire face : « On ne fait pas exactement la même chose le jour de l'inspection que les jours où il n'y en a pas. C'est à dire qu'on reçoit le supérieur hiérarchique et du coup, on est obligé de faire un minimum attention à ce qu'on fait. ». Cette position revient parfois avec une certaine dérision : « Par contre, il y a quand même un côté... si tu te fais inspecter... Si le gars veut du colza, ben faut lui vendre du colza. ».

Finalement, ce qui ressort est que l'inspection représente bel et bien une pression qui pousse l'enseignant à s'adapter ponctuellement. Leur récurrence peut donc amener l'enseignant à devoir adopter des pratiques sur le long terme afin de réduire l'impact de ces adaptations, au départ, très ponctuelles. D'ailleurs, pour les enseignants issus des systèmes anglo-américains et plus habitués, l'inspection n'est presque jamais évoquée. Lorsque la question a été directement posée pour vérifier si cela représentait une forme de pression la réponse fut : « The only inspection I've had is the inspection from (*the headmaster*). [...] Apart from... The AFLEC inspectors came into my

advances English. And then someone came into bilingual track last week, but nothing rigid.». Une telle fréquence d'inspection pour un enseignant issu du système français serait vécue comme très voire trop intrusive et régulière.

Pour la direction, les pressions qui s'exercent sont de deux natures principales. Les parents sont régulièrement évoqués surtout par les directeurs du primaire. Sur les deux entretiens menés avec eux pendant 30 minutes environ, le mot « parent » revient 14 fois et celui de « familles » 8 fois. Le premier insiste sur le fait que « Dans cette école, c'est les pressions familiales » qui sont les plus fortes car « les parents sont des clients ». Il ajoute que « Les parents vont influencer sur le comité de gestion et le comité de gestion va faire redescendre ». Le second perçoit donc l'harmonisation comme un moyen de limiter cette pression pour sécuriser les parents sur ce que fait leur enfant et protéger les enseignants des plaintes éventuelles : « On harmonise à l'échelle d'un établissement. Déjà parce que c'est plus explicable aux parents [...] ça évite la comparaison par rapport aux familles ». Cet argument est repris par le comité de pilotage lui-même qui confirme le recours régulier des parents à cette instance puisqu'il justifie l'harmonisation en disant que « Cela doit aussi répondre à des besoins exprimés par des parents. Des parents viennent nous voir car ils veulent que les enfants changent de classe en fonction du professeur. Il faut se mettre d'accord sur des éléments qui protègent l'enseignant ». Derrière cette pression des parents se dessine en fait une autre pression sur laquelle la première repose : celle de la concurrence des établissements scolaires intégrés dans une économie de marché. À plusieurs reprises, cette pression est explicitement citée par la direction pour justifier une harmonisation des pratiques garantes d'une qualité standardisée et concurrentielle. Selon un directeur, les chefs d'établissement « ont aussi un produit à vendre et il faut qu'ils aient des arguments commerciaux. ». Le proviseur aborde la question de l'éducation sous l'angle d'une « offre qui soit la plus compétitive, la plus attractive, etc... ». Les autorités locales participent par leurs inspections, et le système de notation associé, à cette mise en concurrence. Elles sont donc également évoquées à quelques reprises par le membre du comité de pilotage qui rappelle que « Nous sommes désormais dans un secteur très concurrentiel avec les écoles internationales anglo-américaines et soumis à des autorités locales ». Le proviseur justifie d'ailleurs l'adoption de certaines pratiques pédagogiques par les conclusions de ces inspections locales : « C'est là ce qui ressort de la dernière inspection : tout doit être fait et tout doit être réfléchi, mis en place en fonction de l'impact que ça a sur l'élève. ». Un seul enseignant titulaire du secondaire évoque cette concurrence locale en parlant de « nos écoles hyper privées, hyperconcurrentielles. » pour regretter l'impact que cela a sur les pratiques.

Ainsi, la source de pression dont découlent les autres est la concurrence sur le marché de l'éducation locale. Elle n'est évoquée explicitement que par la direction et ce sont ses conséquences directes qui sont évoquées et éprouvées par les enseignants : les inspections et surtout le poids des parents.

e. Perception de l'harmonisation des pratiques

Les entretiens ont également permis de mieux appréhender la perception des acteurs de l'établissement envers le principe d'harmonisation des pratiques. Cela permet de comprendre si l'adoption des « bonnes pratiques » sous certaines pressions paraît justifiée et pertinente aux acteurs qui les mettent en œuvre. Pour des raisons différentes, la grande majorité des enseignants interrogés considère l'harmonisation comme nécessaire et positive. Les enseignants issus du système anglo-américain sont même très favorables à une harmonisation poussée. Une enseignante ayant des responsabilités de coordination défend l'idée d'une harmonisation pour les enseignants car « We should all have the same basic knowledge of best strategies for students ». Elle ajoute « I think it is relevant and I think that teachers need training all over the world on these core foundational practices ». Son idée d'une harmonisation des pratiques pédagogiques par une diffusion des « best practices » dépasse donc le simple cadre de l'établissement. Les autres enseignantes issues du même système mettent beaucoup en avant l'intérêt pour les élèves. Une première affirme que « If you have similar ways of best practices then the students will benefit more » et une autre que «when a student comes from a specific grade to another. They shouldn't see a major difference between the teaching ».

Pour les enseignants issus du système français, la justification de l'harmonisation se veut plus pragmatique. Certains vont mettre l'accent sur le confort que cela apporte afin de limiter la charge de travail comme cette enseignante du primaire : « En fait, ça te diminue la charge de travail, ça te diminue la responsabilité parce que quelque part, tu es plusieurs à réfléchir. ». D'autres vont mettre en avant le contexte de l'étranger car « si on veut exporter un système scolaire français à l'étranger, on est obligé de penser à avoir une certaine harmonisation des pratiques pour être fidèle à l'éducation. ». Une autre enseignante du secondaire met également en avant le fait « qu'à l'étranger, c'est une demande dans les établissements privés de fournir [...] un enseignement cohérent et d'avancer à peu près au même rythme [...] C'est d'abord pour assurer une continuité pédagogique et culturelle aux enfants qui arrivent dans une école française ». Cependant, cette logique paraît excessive à une enseignante du primaire issue du système français qui « trouve que ici (*Émirats Arabes Unis*) [...] on voit vraiment ce fonctionnement poussé à l'extrême ». C'est pourquoi, les enseignants interrogés mettent souvent une limite ou un cadre à cette harmonisation qu'il convient, selon eux, de limiter à certains domaines. Les pratiques pédagogiques n'en font pas partie sauf dans le cadre disciplinaire comme le souligne ce responsable d'un département du secondaire : « Les pratiques collectives disciplinaires, indispensable pour la notation et l'évaluation, surtout sur un même niveau. Après aussi d'un niveau à l'autre... ». L'hésitation sur la fin de la phrase vient montrer que l'enseignant est déjà dans la recherche d'une limite raisonnable à une harmonisation qui doit se négocier sans cesse. De même, une enseignante du système libanais rejoint ses collègues en affirmant qu'« il faut avoir les mêmes critères d'enseignement et d'approche si on travaille sur le même niveau. Il doit y avoir un cadre : les compétences... ». Il convient donc, selon ces

enseignants, de limiter l'harmonisation au niveau, à la discipline et à certains domaines comme l'évaluation.

De même, une certaine méfiance se ressent quant à l'idée de « bonnes pratiques » qui seraient transposables. Il est souvent sous-entendu que le critère de définition d'une bonne pratique est discutable et temporaire. Sur ce point, les trois enseignants titulaires détachés et responsables de département s'accordent : « Il est difficile de savoir si la pratique est bonne parce que c'est dans l'air du temps ou parce qu'elle est bénéfique pour les élèves », « j'ai l'impression que des fois c'est plus politique [...] c'est pour faire plaisir à quelqu'un plutôt qu'un autre [...] Il y a des modes », « Moi, ce qui me gêne, c'est quand alors... Je veux pas dire des "pédadingos" définissent les bonnes pratiques pédagogiques. Parce que parfois une bonne pratique pédagogique, c'est juste du bon sens. ». Une certaine méfiance des enseignants à l'égard de l'idée des bonnes pratiques se ressent donc.

Enfin, chez certains enseignants la crainte est de voir l'harmonisation se transformer en standardisation. Une premier émet des doutes sur la pertinence d'une harmonisation car si « Tout le monde fait la même chose [cela] me semble (*Moue dubitative*)... ». Un autre évoque une crainte d'« un travers [...] de l'uniformisation des pratiques qui font qu'on évalue la qualité d'un professeur de plus en plus dans sa capacité à produire des datas, à remplir des tableaux. ». Il y voit un moyen de contrôle qui s'exercerait sur les enseignants.

Du point de vue de la direction, là aussi, la position est très partagée. Certains vont s'y opposer comme par réflexe mais revenir très vite sur leur première affirmation. A la question, « faut-il harmoniser les pratiques enseignantes ? » un directeur répond : « Non mais non. Sinon ce serait ne pas tenir compte de l'élève dans ta classe. Mais il doit y avoir des constantes ». Le paradoxe ne s'arrête pas là et on sent une certaine hésitation sur le sujet lorsqu'il déclare « Je ne serais pas catégorique. Je ne peux pas dire oui ou non. Je dirais oui, mais en réalité, heureusement que non ». L'hésitation permet de percevoir le fait que la personne est partagée entre ses convictions personnelles et son obligation professionnelle. Un autre va poser un cadre qui correspond à celui que les enseignants ont également fixé : « C'est-à-dire qu'ils soient harmonisés sur les compétences à travailler, sur l'évaluation par exemple [...] sur le cadre, les programmations, progressions ». Pourtant, la limite reste, encore une fois, mal définie. De même, pour le membre du comité de pilotage, l'harmonisation ne doit ni être « un passage obligé » ni être une uniformisation où « tout le monde fait la même chose » mais il doit y avoir un « esprit commun » et « un objectif commun ». Un autre membre de la direction qui a exercé aux États-Unis est plus intransigent sur le sujet. Selon lui, « il y a des choses qui sont prouvées, prouvées par la recherche et que l'on sait que c'est comme ça. C'est prouvé et c'est difficilement discutable. ». La répétition du mot « prouvé » montre bien les contestations auxquelles il fait face. Selon lui, pourtant, l'harmonisation « est essentielle. C'est pas nécessaire, c'est essentiel. Donc, on doit mettre en place un cadre sur ces critères qui sont objectifs et validés par la science, par la recherche ». Ce qu'il ajoute montre

malgré tout une certaine ambiguïté « on sait ce que devrait être une séance parfaite. Alors il n'y en a pas une, il y en a plusieurs, mais on sait. On sait déjà ce qu'on devrait faire pour que l'enfant soit le plus performant, éveillé pour s'épanouir. ». Le fait de préciser qu'il y en a plusieurs confirme que même chez les personnes interrogées les plus convaincues, la limite de ce qui doit être harmonisé est assez floue.

f. Contenu et moyens de l'harmonisation

Quand on pose la question du contenu des pratiques harmonisées, il est intéressant de constater que peu d'enseignants parlent de pratiques concrètes. La plupart évoquent une harmonisation sur les programmations, les progressions et l'évaluation. L'impact de cette harmonisation sur leurs pratiques n'est pas explicite dans leur discours. L'harmonisation des programmations et des progressions est évoquée à 4 reprises par les enseignants du primaire et du secondaire. Au primaire « Les progressions, les programmations sont harmonisées en sciences, en EMC, en QLM, en français, en mathématiques » et au secondaire, une enseignante souligne qu'« à part les évaluations, le programme, les textes que l'on traite, la vitesse à laquelle on va et le nombre d'évaluations, je ne vois pas vraiment de pratiques communes ». Il est intéressant de voir à nouveau une volonté de minimiser l'impact du phénomène malgré la longue liste de choses sur lesquelles les enseignants se mettent d'accord. Seule exception, à nouveau, les enseignants issus des systèmes anglo-américains qui vont citer des pratiques très concrètes comme la « differentiation, collaboration between students, cooperative learning, [...] guided reading [...] And also student goal setting is becoming bigger and bigger [...] not having students just going backwards from just memorizing the answers to really getting inquiry based learning. ». Cette dernière méthode est évoquée par une autre enseignante issue du système britannique.

Lorsque vient la question des moyens de diffuser les « bonnes pratiques » la réponse est assez unanime : il s'agit avant tout des échanges de pratiques entre pairs. 8 enseignants de différents profils vont citer cela comme principale source d'évolution de leurs pratiques. De plus, l'analyse lexicale des réponses à la question sur la diffusion des « bonnes pratiques » fait nettement ressortir le mot « collègue » comme le plus employé. Selon une enseignante du primaire issue du système français « ça reste l'échange avec les pairs qui reste le plus efficace parce que ça apporte rapidement des réponses à nos questions ». La réponse est la même pour une enseignante issue du système libanais qui considère que « c'est plutôt l'échange avec les collègues. » qui lui apporte de nouvelles pratiques car « pour enseigner, il faut de l'échange humain ». Enfin, une enseignante issue du système américain souligne que ce qui lui permet de progresser est d'être capable de rencontrer « other teachers, talk with them, plan together, even going into different classes and seeing how others were teaching ». Une enseignante du secondaire utilise le terme « mimétisme » pour expliquer l'adoption de nouvelles méthodes. Selon elle, comme une majorité d'enseignants adopte une pratique, les autres décident de faire de même par crainte de ne pas être considérés comme un enseignant innovant. L'analyse lexicale des entretiens avec les professeurs francophones

est révélatrice de la place importante des collègues dans leurs pratiques puisque c'est le terme le plus récurrent après « élève ». Ces échanges de pratiques, les visites de classes et le mimétisme sont d'ailleurs un des leviers principaux employés par la hiérarchie pour pousser à l'harmonisation et la diffusion des « bonnes pratiques ». Les membres de la direction affirment que « Les échanges permettent toujours d'avancer vers la même direction » et qu'« Il faut développer les échanges inter-établissements » et « l'esprit réseau ». C'est pourquoi, ils encouragent les démarches d'échanges entre pairs notamment sous la forme de visites : « ce que j'encourage vraiment vraiment, vraiment, c'est d'aller voir ce qui se passe chez les collègues à côté ». L'analyse lexicale de l'entretien avec le membre du comité de pilotage révèle que les termes « pairs », « pratiques » et « échanges » sont liés entre eux.

Cette méthode s'accompagne d'une professionnalisation de l'enseignant qui doit se percevoir comme un expert choisissant les « bonnes pratiques » parce qu'il est le mieux placé pour les connaître, se les approprier et les mettre en œuvre correctement. Deux enseignantes du primaire évoque cette « Ability to be reflective and adaptative in the classroom » en soulignant que « C'est plus toutes les questions qui vont t'amener à avoir une pratique adaptée ». Là aussi la direction encourage énormément cette capacité de l'enseignant à se remettre en question et à se considérer comme un expert qui s'appuie sur un savoir théorique pour adapter sa pratique. Ainsi, « L'enseignant va trouver les bonnes pratiques lui-même ». Il faut pour cela « partir de son impression pour avoir l'analyse de l'enseignant sur sa propre séance » et « professionnaliser les formations afin de construire une unité de pensée nécessaire ». Ainsi, l'enseignant s'approprie davantage les pratiques et il est plus enclin à les appliquer en considérant qu'elles se justifient par son expertise. Par les échanges entre pairs, l'enseignant participe à la diffusion des bonnes pratiques qui se fait par la base pour permettre une meilleure acceptation. Les enseignants les plus enclins à se montrer pro-actifs et à diffuser des pratiques innovantes seront ainsi valorisés en étant désignés comme membres de l'encadrement intermédiaire. Par souci de profiter des mêmes opportunités professionnelles, les autres enseignants vont utiliser les mêmes méthodes pour mettre en valeur leur profil.

La majorité des enseignants s'accordent à dire que les formations théoriques sont intéressantes mais souvent difficilement applicables. Une enseignante du secondaire issue du système libanais souligne que « C'est très très bien de faire des formations mais cela reste théorique ». Une enseignante du primaire issue du système français précise que « Les formations théoriques... [...] C'est rare que tu puisses vraiment les réinvestir en classe, c'est vachement rare ».

Les inspections et la production de preuves et de données qu'elles exigent vont aussi être un vecteur permettant l'harmonisation mais elles sont rarement évoquées par les enseignants. L'enseignant qui avait été le seul à soulever la pression de la concurrence locale, évoque également cette harmonisation par la production d'« evidences » à remettre lors des inspections : « Quand on nous demande de produire des choses communes. Forcément, on harmonise nos pratiques. ». Par

exemple, demander à des enseignants des photos de leurs activités de groupes va forcément les pousser à en mettre en œuvre.

S'il y a bien une harmonisation par le haut, c'est avant tout des moyens d'échanges de pratiques et de formation d'ingénieurs pédagogiques répondant aux attentes qui vont être les moyens principaux qui ressortent lors des entretiens. C'est le modèle de la communauté d'apprentissage déjà évoqué dans la partie théorique de ce mémoire.

g. Les nouvelles formes de management qui favorisent l'harmonisation

Comme nous venons de le souligner, l'harmonisation passe avant tout par les échanges entre pairs. C'est pourquoi les enjeux d'encadrement de ces équipes sont devenus centraux dans le but d'encourager la diffusion des « bonnes pratiques » par un « leadership partagé » qui ne s'impose pas de manière verticale. Les personnes interrogées ressentent unanimement l'introduction de nouvelles formes de management et d'encadrement des équipes. Ils identifient même ses caractéristiques principales.

D'abord, la logique de reddition de compte ou accountability management est de plus en plus ressentie par les équipes et elle est rarement évoquée sous un angle positif. Une enseignante du primaire issue du système français regrette le fait qu'il y ait « une recherche du résultats, de traçabilité, de ce que font les enseignants ». Elle précise qu'elle doit désormais « noter tout ce qu'on fait, mais pour avoir une trace écrite de ce qui est fait dans nos classes ». Un enseignant du secondaire titulaire de l'Éducation Nationale estime, quant à lui qu'« on évalue la qualité d'un professeur de plus en plus dans sa capacité à produire des datas, à remplir des tableaux. »

Les enseignantes issues du système anglo-américain évoquent également le fait qu'il y ait « way more paper work, way more just bureaucracy, meetings... ». Elles évoquent l'importance prises par les « evidences » qui sont des preuves que l'enseignant doit fournir les preuves de ce qu'il fait en classe pour faire progresser ses élèves. Cependant, la responsable de la section bilingue reconnaît que dans les écoles américaines qu'elle a fréquentées précédemment « they were more insistent on seeing data ».

De plus, la mise en place d'un leadership partagé passe par l'introduction de l'encadrement intermédiaire sur lequel les équipes ont des avis partagés. Une enseignante d'arabe issue du système libanais est satisfaite du fait qu'avec l'encadrement intermédiaire « on est plus intégrés dans le groupe, on a passé des années difficiles pendant lesquelles l'arabe n'avait pas de valeur ». C'est pourquoi, elle espère que ce mode de management va perdurer : « pour moi, l'encadrement est quelque chose de très bien et il faut continuer ». Une enseignante du primaire regrette au contraire que « l'encadrement intermédiaire n'est pas toujours fidèle à ce qui est dit par les collègues ». Un enseignant du secondaire titulaire détaché s'inquiète de l'arrivée de ce nouveau mode de management qui implique, selon lui une hiérarchie déguisée : « ce qui me gêne un petit peu, c'est effectivement l'application du modèle anglo saxon hiérarchique » puisque « d'un côté

“vous êtes des pairs”, mais d’un autre côté, on essaye de nous reformer à la française un système où on a un proviseur, puis ensuite on a un assistant du proviseur ». D’ailleurs, cette influence de la culture anglo-américaine est totalement assumée par la direction puisque l’analyse lexicale de l’entretien avec le proviseur fait ressortir l’expression « anglo-saxon » comme une des plus employées et qu’il assume gérer un « établissement qui se veut anglo-saxon ». Cela accentue un sentiment paradoxal d’éloignement de la direction de la part de certains enseignants qui considèrent que désormais les deux entités sont composées d’« acteurs qui ne se comprennent pas [...] parce que dans les premiers établissements, les chefs d’établissement étaient eux-mêmes des anciens profs [...] aujourd’hui, on recherche plus dans les postes de direction des managers et donc les managers, ils marchent avec des objectifs ». Une enseignante issue du système libanais regrette qu’il y ait « désormais des pratiques trop intrusives avec une hiérarchie qui exige une soumission [...], dans un autre contexte comme au Liban, la pression ne serait pas possible ». A l’inverse, une autre issue du même système estime que « Les exigences hiérarchiques nous encouragent à continuer ».

L’analyse des entretiens révèle donc que les nouvelles formes de management, dont l’objectif serait de favoriser l’harmonisation des pratiques, génèrent avant tout des sentiments mitigés entre certains enseignants qui y sont favorables et d’autres qui se méfient de ces nouvelles méthodes issues du monde anglo-américain.

h. Efficacité des méthodes pour harmoniser les pratiques

Au-delà des perceptions et ressentis, nous allons maintenant nous pencher sur l’impact de ces méthodes d’harmonisation sur les dynamiques internes des équipes. Plusieurs obstacles à une harmonisation réelle et significative sur le terrain ressortent alors.

On peut ressentir une certaine résistance face à l’harmonisation. Cette résistance est avant tout passive et se justifie principalement par l’idée que l’enseignant doit s’adapter à ses élèves ce qui l’autorise à pouvoir faire ce qu’il veut. De plus, selon plusieurs enseignants, la hiérarchie n’a ni la légitimité, ni la compétence pour intervenir dans l’intimité de la classe. Cette intimité déjà soulevée par les recherches ressort à nouveau comme une barrière à une harmonisation jugée intrusive. Comme le souligne une enseignante du primaire recrutée localement, « à la fin, la classe dépend intimement de la personne ». C’est pourquoi, la hiérarchie n’est pas considérée comme apte à juger des « bonnes pratiques ». Deux enseignants du secondaire sont particulièrement explicites dans leur rejet du contrôle hiérarchique sur leurs choix pédagogiques : « La hiérarchie ne devrait avoir aucune influence sur les pratiques de classe », « Le directeur peut avoir une idée mais pédagogiquement, il est nul ».

Le rejet de cette intrusion et l’incitation à l’accepter va générer pour certains enseignants un mal être. Ce qui le montre est la durée très courte ou, inversement, très longue de certains entretiens. Dans le premier cas, il s’agissait d’une enseignante nouvellement arrivée du Liban et qui se trouvait

en réelle opposition vis-à-vis de toutes formes d'harmonisation. Des réponses courtes et tranchées sur le sujet ont raccourci considérablement le temps d'entretien. Son refus d'enregistrer et ses demandes récurrentes pour connaître l'utilisation qui sera faite des notes prises ont montré une réelle méfiance de sa part. Dans l'autre cas, l'enseignant titulaire de l'Éducation Nationale souhaitait partager en détails ses inquiétudes et frustrations vis-à-vis de nouvelles formes de management qui ne lui correspondent pas. Une autre enseignante titulaire de l'Éducation Nationale au secondaire souligne que la reddition de compte « est vraiment un travers aujourd'hui qui me pèse » en raison du fait que « ça me prend un temps faramineux et d'autant plus que parfois, je ne vois pas vraiment la réelle plus value de faire ça. ». L'explication de ce mal être est avancée par un autre enseignant du secondaire : « C'est une exigence du privé qu'on s'applique sur un métier qui n'a pas été redéfini, qui n'a pas été revalorisé ».

C'est pourquoi, face à cette difficulté à accepter les nouvelles injonctions à l'harmonisation, certains enseignants vont développer des stratégies de contournement afin de limiter d'être négativement impactés. Une première stratégie est décrite par une enseignante du primaire en contrat local : « je pense qu'on remplit tous les papiers parce qu'il faut les remplir. Il faut qu'il y ait des choses marquées dessus [...] on reste très généraux [...] pour justement s'octroyer une marge de manœuvre dans la réalisation concrète de l'action menée ». Un enseignant titulaire détaché qui enseigne au secondaire se justifie en raison du manque d'écoute de la direction sur la souffrance générée par ces nouvelles méthodes de management : « C'est à dire que quand on a tiré la sonnette d'alarme en disant "bah non, là c'est trop" et qu'on en a pas tenu compte. Du coup, ça veut dire que les collègues passent ensuite dans des stratégies de contournement. ». Une des stratégies évoquée par un enseignant étant de préparer ponctuellement les visites et inspections en montrant et en disant ce qu'il pense être attendu sans pour autant appliquer les mêmes pratiques en dehors des visites : « L'idée c'est d'avoir toujours quelque chose à dire sur le truc comme pour l'ADEK. Si on te demande "est-ce que vous différenciez?" c'est bien d'avoir prévu un ou deux trucs à dire là-dessus qui tiennent à peu près la route, qui soient cohérents. » L'existence de ces stratégies est connue de la direction elle-même puisqu'un directeur admet qu' « on le fait tous plus ou moins ça. C'est-à-dire tu fais, tu montres ce qu'on attend de toi, tu surjoues un peu et après tu le fais à ta façon, parce qu'il faut tenir dans la longueur ». La justification est d'ailleurs la même que pour les enseignants. Il s'agit de permettre à l'enseignant de « tenir ». Cela confirme aussi la conscience de la charge de travail que ces injonctions ajoutent à l'enseignant. Les autres membres de la direction proposent de passer par le dialogue pour dénouer les résistances mais ils insistent sur le fait qu'un enseignant doit finalement accepter les injonctions qui lui sont faites au risque de devoir quitter son poste : « S'il ne souhaite pas adhérer sur le plan pédagogique, il faut en discuter et puis si le blocage persiste alors il faut qu'il puisse partir dans de bonnes conditions » un autre confirme cette même idée en affirmant que « si au bout du bout, on n'arrive pas du tout et bien voilà on se sépare. »

Une autre limite qui fait obstacle à la mise en place d'une communauté d'apprentissage vient du fait que les nouvelles formes de management valorisant certains enseignants au dépend d'autres vont générer des rivalités. Une enseignante issue du système britannique constate que « I do see butting heads clashing, we do see quite a lot ». Un autre enseignant du secondaire détaché de l'Éducation Nationale regrette « qu'il peut y avoir parfois une certaine forme de course à l'armement ». De ce fait, il ajoute que dans les échanges « On sait qu'il peut y avoir des enjeux et ça pèse sur les gens [...] ça peut empêcher les gens de se livrer ». Cette méfiance et ces tensions peuvent donc être considérées comme un réel obstacle à l'harmonisation des pratiques.

Enfin, l'alourdissement des tâches administratives générées par la nécessité de produire des datas et des évidences va peser lourdement sur les missions d'encadrement pédagogique qui sont relayées au second plan. La difficulté à réellement prendre le temps d'encadrer les pratiques laisse aux enseignants la possibilité de développer davantage de stratégies de contournement ou de résistance. Les deux directeurs du primaire regrettent ce manque de temps : « Je suis très pris par l'administratif, très pris par les relations avec les parents [...] je fais que les 20% restants sur la pédagogie ». L'autre complète en élargissant le problème au réseau des établissements de l'étranger : « Tous les directeurs d'école à l'étranger font la même constatation, ils ont le même problème, c'est que l'administratif et l'opérationnel prend le pas sur la pédagogie. »

Ainsi nous pouvons conclure de l'analyse des entretiens que l'harmonisation des pratiques n'est pas encore aboutie en raison du caractère intime de la classe pour la plupart des enseignants. Les injonctions et la pression génèrent souvent un mal être qui les amène à développer des stratégies de contournement et de résistance face auxquelles la direction a du mal à répondre en raison d'un manque de temps et de légitimité.

i. L'importance des écarts culturels

Une dernière chose qui ressort de l'analyse des entretiens est l'importance des écarts culturels dans la mise en œuvre de l'harmonisation des pratiques et le ressenti des enseignants.

D'abord, les évolutions dans les pratiques sont différentes parce que le point de départ n'est pas le même. Les enseignants issus du système libanais vont avoir en commun d'avoir du rejeter un modèle très traditionnel qui pèse sur les pratiques dans leur pays. Une enseignante explique qu'elle a « commencé à imiter » ses professeurs « comme on était éduqué traditionnellement à l'école. Après, je me suis dit que ce n'était pas comme ça qu'il fallait faire ». Une autre évoque une « remise en question des pratiques traditionnelles ». Ce poids est parfois difficile à surmonter pour ces enseignants en raison de la pression des familles issues de leur communauté. La direction est d'ailleurs très consciente de ces écarts : « Pour les professeurs de culture arabe, c'est beaucoup plus traditionnel en général [...] parce que les familles attendent quelque chose de traditionnel, de strict et d'un peu cadré ». De même, entre enseignants français et anglo-américains, un changement inversé a eu lieu. Alors que l'enseignant américain n'a pas tellement changé ses pratiques mais

plutôt sa conception du métier, les enseignants du système français ont, à l'inverse, fait évoluer leurs pratiques sans forcément changer leur conception du métier. Par exemple, une enseignante américaine souligne que « the biggest change » a été de se sentir plus experte dans ses pratiques mais qu'en 14 ans, elle n'avait jamais travaillé autrement qu'avec des élèves en groupes. À l'inverse, un enseignant français affirme qu'il y a quelques années « quand on faisait des activités de groupes, déjà changer la configuration de la salle c'était, je dirais, un acte pédagogique innovant » alors qu'il considère toujours son travail comme un « métier » dans le sens « médiéval » du terme avec une connotation corporatiste et de transmission par les anciens.

Une autre différence majeure qui découle de cette conception est celle du rapport au cadre. Les enseignants issus du système anglo-américain ont l'habitude d'avoir un cadre qui les rassure. Une enseignante explique que dans les écoles américaines « you've given a textbook and you teach people like "do this exercise and this exercise" we call it rote ». Une autre se rappelle que « When I was teaching in the States, it's a lot more regulated and not quite as much freedom » que dans le système français. Elle précise que le « French curriculum seems more vague a little bit [...] whereas like the American is very laid out in terms of... Just more direct ». Ayant enseigné dans des écoles arabes, elle ajoute que « the arabic curriculum is even more framed than the American curriculum ». Une enseignante française recrutée localement et venant d'un autre domaine professionnel confirme ce manque de cadre dans le système français : « la première année où on enseigne [...] on ne sait pas du tout dans quelle direction on va et où est-ce qu'on doit amener les ses élèves ». Ainsi, l'arrivée de document de cadrage, de « policies », de données est très nouvelle pour les enseignants français et représente une contrainte alors que pour les autres enseignants ces cadres sont essentiels à leurs pratiques enseignantes.

La perception sur les nouvelles formes de management et le rôle de la hiérarchie n'est également pas la même selon le système scolaire d'origine de l'enseignant. Pour l'enseignante, ayant expérimenté des écoles arabes aux Émirats elle affirme que les « directors are very intrusive in classroom practices ». Les réunions avec l'encadrement intermédiaire sont également plus formalisées : « we had a weekly PLC (professional learning community) where we met with our grade level once a week [...] I remember I came in the first week with this agenda of the way I did in the States and everyone was just looking at me like "Who is this person? ». Ici, l'enseignante exprime une expérience de choc culturel lors de laquelle elle a cherché à appliquer des méthodes issues de son propre système qui ont énormément surpris ses collègues issus du système français. Les membres de la direction sont plus explicites sur les différences culturelles qui existent dans la perception du management. Pour eux, les enseignants titulaires exigent toujours des justifications avant d'appliquer une demande de leur part. Ils « vont réagir à chaque fois. Quasiment chaque décision... ». Lors d'un autre entretien avec un directeur, celui-ci confirme « On s'oppose, on discute, on échange. Et après, si on est d'accord, en général, on applique vraiment les choses ». À l'inverse, il est, pour eux, plus facile d'encadrer les enseignants venus du monde arabe car « La

culture de l'enseignant est très respectueuse du directeur. On ne nous tutoie jamais » et « Les enseignants libanais qui eux... Bon, il faut penser à la situation dans leur pays et eux vont accepter ». Au-delà de la culture d'origine, c'est donc également le contexte économique de l'émigration qui intervient. Les enseignants détachés ont tous une garantie d'emploi dans leur pays d'origine où le contexte économique et politique n'est pas aussi dégradé que dans beaucoup de pays du monde arabe. Leur perception des enseignants anglo-américains est encore différente. Ils sont jugés plus « dociles » que leurs homologues français mais aussi moins fiables : « les enseignants américains sont plus adaptés à toutes ces injonctions » car « on a des inspections tout le temps aux États-Unis ». Avec eux, « c'est très descendant et c'est "tu appliques ce que je dis". Mais en fait, il n'y a pas de profondeur et il n'y a pas de loyauté. ». Cela révèle que les enseignants anglo-américains ont totalement intégré la logique de marché qui concerne l'éducation. Ainsi, ils ont plus facilement tendance à changer d'établissement sans pour autant prendre le temps de préparer leur départ.

Il y a donc bien des divisions implicites qui se dessinent de l'analyse des entretiens. La première est celle qui existe entre les enseignants issus des systèmes anglo-américains et les autres. Plus adaptés au modèle qui s'impose progressivement aux équipes, ils adoptent plus facilement les discours et les attitudes attendues. La seconde ligne de partage est celle qui existe entre les enseignants titulaires de l'Éducation Nationale et les autres enseignants. Pour les raisons parfaitement inverses, les enseignants titulaires détachés ont du mal à s'adapter à ce qu'ils considèrent comme une colonisation de leur modèle par un système étranger. Sûrs de leur expertise, ils vont avoir tendance à remettre en question et à demander des raisons pour appliquer telle ou telle nouvelle manière de faire.

En raison de ces écarts culturels, les pratiques pédagogiques et leur encadrement devient parfois un enjeu de pouvoir et de rivalités entre les cultures dont les directions sont bien conscientes : « Ce n'est pas aux Français à apprendre aux Libanais ou aux gens du Machrek ou Maghreb... Ou l'inverse, aux anglo-saxons... On est pas là à dire "vous devez rentrer dans ce moule là". Non, c'est vraiment apprendre les uns les autres pour faire que ce mélange multilingue et multiculturel soit mieux que chaque entité. Mais c'est un enjeu. ».

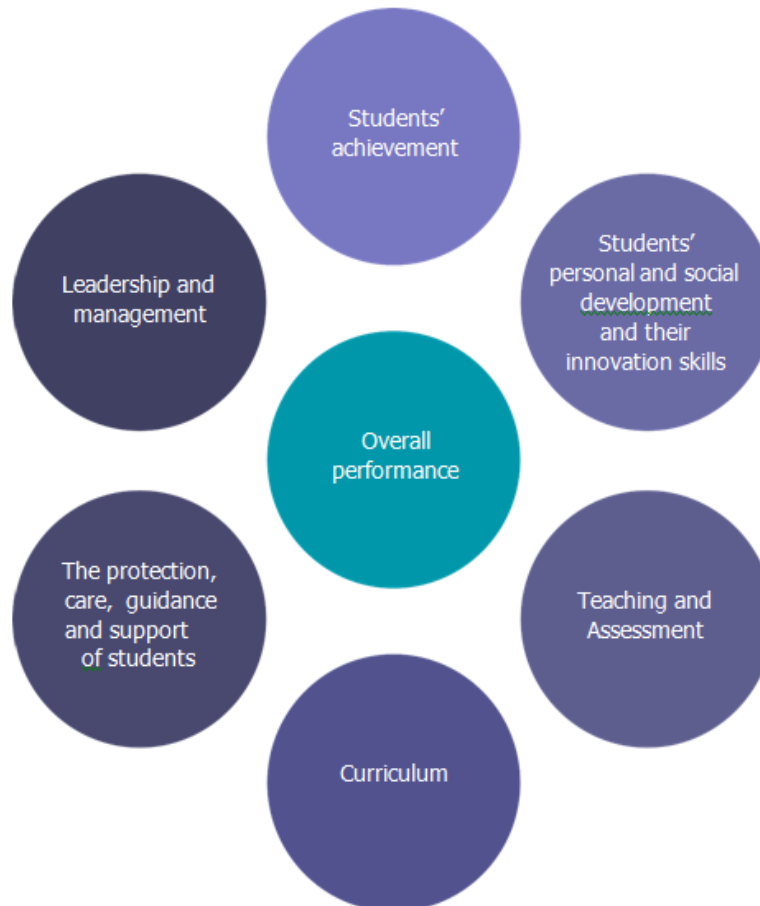
2. Analyse des documents de cadrage.

En analysant les entretiens, le sujet des inspections de l'ADEK, le ministère local, revient assez peu. Pourtant, les transformations de l'école ont été amorcées suite à deux résultats peu satisfaisants ayant un impact négatif sur les frais de scolarité exigés auprès des familles. Les exigences de l'ADEK sont au cœur des transformations qui ont eu lieu ces dernières années dans l'établissement et notamment en ce qui concerne l'harmonisation des pratiques. La préparation des inspections de l'ADEK occupe une grande partie du temps des membres de la direction et des membres de

Là encore les objectifs utilisent un vocabulaire très lié à celui de l'économie de marché : « performance », « quality », « excellence », « motivate », « upgrade ». Il s'agit d'inscrire les établissements dans une dynamique de progrès constants à l'image de la croissance économique. Sur les pratiques pédagogiques en elles-mêmes, l'ADEK recommande « to encourage the sharing of best practice in education and exchange of professional expertise » (ADEK, 2015).

Plusieurs domaines de “performance” sont identifiés comme le montre le schéma issu du guide et situé ci-dessous :

Figure 10



Bien que chaque domaine puisse être relié aux pratiques pédagogiques, deux d'entre eux concernent principalement notre sujet. Ce sont les domaines intitulés « teaching and assessment » et « leadership and management ».

Pour la description des attentes dans chacun des domaines, deux paragraphes sont dédiés à l'innovation et l'inclusion car ces derniers « should be considered across each Performance Standard » (ADEK, 2015). Ensuite, les critères d'évaluation sont clairement identifiés.

- Pour « teaching and assessment », l'évaluation va se concentrer sur les points suivants :
 - « Teachers' knowledge...»

- « Impact that teaching has on students' attainment, progress, engagement and personal development. »
- « How well students learn [...] interacting with each other; thinking for themselves; [...] working both independently and collaboratively. »
- « How well teachers make clear the purpose of lessons. »
- « How well teaching methods and resources interest, motivate students and support the development of their skills... »
- « How well teachers take account of individual students' prior attainment levels... »
- « How well the teaching ensures that all students are challenged and supported. »
- « The quality of classroom relationships... »
- « The use of assesement, including self assesement by students. »

On retrouve donc ici la valorisation de pratiques pédagogiques inclusives, innovantes, favorisant la coopération, l'auto-évaluation, l'autonomie.

- Pour le domaine du « leadership and managment » les points d'observation sont les suivants :
 - « The vision (aims and mission) identified for the school »
 - « Minutes and notes from meetings demonstrating the involvement of leaders at all levels, [...] sharing best practice in teaching. »
 - « Feedback from staff about how well they understand the strategy and direction from the school... »
 - « Data and qualitative evidence showing staff satisfaction »
 - « The self evaluation form »
 - « The quality of improvement plan »
 - « Records showing how staff deployment is monitored and carried out »
 - « The effectiveness of policies outlining the approach to parental involvement and communication. »
 - « Examples of innovation within the school, including how innovative approaches improve the quality of teaching and assesement and secure better outcomes for students ».

Dans cette liste ressort l'importance de produire des «evidences» et de s'appuyer sur des « datas » pour fixer des objectifs clairs et planifiés. À nouveau, le partage des « best practice » est valorisé et l'innovation doit être mise au service de l'évaluation et de l'enseignement poussant ainsi les

enseignants à changer leurs pratiques. Enfin, l'encadrement intermédiaire est évoqué par l'expression « leaders at all levels ».

Les objectifs affichés sont donc en conformité avec les objectifs du pays de devenir un État moderne basé sur une économie de la connaissance où l'éducation devient un service marchand évalué à partir de critères de performance considérés comme objectifs. Les établissements qui veulent s'intégrer et rester concurrentiels sur ce marché vont donc adapter leur fonctionnement pour répondre à ces exigences.

b. Les méthodes employées pour atteindre les objectifs

Le système de l'ADEK ne s'arrête évidemment pas à une simple énumération d'objectifs. Il y a bien un contrôle qui doit se faire régulièrement pour s'assurer que les écoles respectent bien les objectifs fixés à l'échelle nationale. Pour ce faire, la méthode employée est très procédurale permettant ainsi à chaque école de se conformer progressivement aux attentes.

Les documents de cadrage des inspections décrivent précisément les étapes. Chaque école privée est inspectée tous les deux ans lors des « periodic inspections ». Il existe également des « monitoring inspections » qui sont menées chaque année pour les écoles qui ont des faiblesses avérées dans les domaines évalués. Pour une nouvelle école, une « monitoring visit » a lieu la première année afin de fixer les objectifs de la première inspection.

Chaque inspection comprend trois étapes :

- La première, qui doit s'inscrire sur le moyen terme, a un énorme impact sur l'école, les équipes et les pratiques professionnelles. En effet, il s'agit de procéder à une « self evaluation ». Pour pouvoir réaliser cette auto-évaluation les établissements doivent remplir un document formalisé, 3 jours avant la date d'inspection en utilisant des « évidences » et des « datas » pour justifier leur conclusion (cf annexe 7). Dans chaque domaine évalué, l'école doit estimer son niveau qui peut être weak, acceptable, good, very good ou outstanding. L'école doit ensuite confronter ses « performances » à celles de standards internationaux et estimer quelles sont ses marges de progression dans un « school development plan ». On comprend donc bien que cette procédure est un travail en continu qui impacte directement les équipes car ces dernières doivent rassembler les « évidences » et fournir des « datas » qui doivent être ensuite analysées collectivement pour en tirer des conclusions sur les objectifs. Toute la procédure est synthétisée par un schéma présent dans le document de cadrage et placé à la page suivante.

Figure 11

The self-evaluation quality cycle process stages



Les documents de cadrage insistent sur l'importance des « evidences » qui sont « an essential ingredient in effective self evaluation » car sans elles, les « judgments made often lack rigour and accuracy ». Ce sont donc bien des méthodes inspirées par les modèles anglo-américains qui doivent s'appuyer sur des standards fixés à l'échelle internationale.

- La seconde étape est celle des inspections en tant que telles. Là aussi, tout est très formalisé. Selon le nombre d'élèves, un nombre d'inspecteurs fixe vient sur un nombre de jours fixe. Par exemple, pour l'école du terrain d'observation, 5 inspecteurs viennent sur 4 jours. Sur ces inspecteurs, 2 sont arabes et 3 internationaux. La plupart des internationaux sont en fait des inspecteurs britanniques ou des américains. Les modalités d'inspection se rapprochent de celles de l'organisme Ofsted chargé des inspections des établissements au Royaume-Uni. Les inspecteurs se réunissent avec la direction le 1^{er} jour puis ils se déplacent dans l'établissement pour des visites de classes pendant deux jours avant de terminer par un bilan avec la direction le dernier jour. Les visites sont libres et ils peuvent entrer dans toutes les classes sans prévenir l'enseignant. Ils vont y rester entre 10 et 50 minutes, interagir avec les élèves et exiger de l'enseignant des documents attestant de la bonne préparation de sa séance.

- La dernière étape est le rapport d'inspection. Ce rapport contient les « strengths of the school » puis des « recommendations for improvement » en vue de la prochaine inspection. Il fait le bilan de l'inspection mais aussi de la capacité de l'école d'évaluer ses forces et ses faiblesses dans la « self evaluation ». Chaque domaine reçoit une appréciation entre weak et outstanding puis une note globale est donnée à l'école (cf annexe 8). Ce rapport doit impérativement être publié sur le site de l'école afin que les parents soient informés de l'appréciation finale qui fixe un plafond pour les frais de scolarité.

c. Impact sur les pratiques pédagogiques

Ces inspections et leurs exigences vont avoir un impact considérable sur le fonctionnement de l'école et notamment sur les pratiques pédagogiques qui doivent se montrer inclusives, efficaces, centrées sur l'élève et innovantes.

L'impact le plus important est surtout lié à la production de preuves ou « evidence » qui conditionne grandement les pratiques enseignantes. Selon le document de cadrage des inspections les evidences doivent être des « internal tests and assesments », « observations ; classroom walkthroughs ; evaluations of learners' work ; peer observation », « sample of students' work (good, average and below average) », « lesson and curriculum planning » mais aussi des « polices ». La liste fournie n'étant pas exhaustive, la production de preuves et de données peut prendre un temps considérable aux équipes et conditionner leurs pratiques et leur choix pédagogiques.

Les principales preuves à fournir sont les suivantes :

- Les lesson plans (cf annexe 2) dont la forme oblige à prendre en compte la différenciation puisque l'en-tête consiste à décrire le profil de la classe en estimant le pourcentage d'élèves « gifted », « special needs », « low achiever », « Medium achiever » et « High achiever ». Ensuite, dans le corps de la fiche, l'enseignant doit montrer les « cross-curricular links to other subjects » ce qui le pousse à préparer des activités inter ou transdisciplinaires. De même, il doit écrire formellement les « accomodations » prévues pour sa séance, le contraignant donc à prévoir une différenciation. Enfin, il doit écrire sur la fiche en quoi sa leçon favorise les choses suivantes : « critical thinking », « investigation », « practical application », « innovation », « use of technology ». Tout cela conditionne évidemment sa séance pour répondre aux exigences fixées. Ces exigences semblent d'ailleurs correspondre aux changements que les enseignants disent avoir opéré dans leurs pratiques.
- Les « polices ». Ce sont des documents très nombreux qui réglementent les procédures qui sont appliquées dans l'établissement. A priori, peu impactantes pour la pédagogie,

elles vont surtout concerner des pratiques de gestion de classe. Cependant, la « grading policy » (cf annexe 5) oblige l'enseignant à évaluer des compétences pendant le cours. Ainsi, certains choix pédagogiques peuvent être influencés par cette policy. Par exemple, un enseignant peut choisir de préparer une activité de groupe pour évaluer la compétence « coopérer et mutualiser » qui se trouve dans le socle commun de compétences du collège. Cependant, cette grading policy n'est pas rigoureusement appliquée dans l'établissement en raison de la difficulté à contrôler son application par tous les enseignants.

- Les fiches actions (cf annexe 3). Ce sont des documents à remplir pour justifier d'un projet. Il doit notamment permettre de prouver que le projet répond aux objectifs de l'établissement et de l'AFLEC. Ainsi, toute pédagogie de projet va devoir être validée par une de ces fiches dont la quantité produite par le département peut être prise en compte pour un bilan de fin d'année. Ceci incite donc très fortement les enseignants à adopter une pédagogie de projet la plus innovante possible.
- Les grilles de visites de classe (cf annexe 4). Lors des visites de classe, le proviseur et les directeurs utilisent une grille d'évaluation qui s'appuie sur les critères de l'ADEK. Cette fiche à disposition de tout le personnel va avoir un impact sur les choix des pratiques. Un enseignant peut faire le choix de n'appliquer les recommandations que ponctuellement mais il prend le risque d'avoir une classe non habituée. C'est pourquoi, cette grille conditionne les pratiques au-delà de la séance observée. Parmi les critères évalués, on retrouve toutes les recommandations pédagogiques que les enseignants présentent souvent comme les changements majeurs de leurs pratiques : « maintien d'un climat propice aux apprentissages », « favoriser l'interaction et le dialogue », « prendre en compte les besoins individuels des élèves », « collaboration entre élèves », « les élèves connaissent-ils leurs forces et leurs faiblesses », « Facultés des élèves à utiliser les nouvelles technologies », « capacité à résoudre les problèmes », « prise d'initiative, indépendance, recherches »... on y encourage donc une pédagogie bienveillante et inclusive favorisant la démarche d'enquête, de collaboration, d'auto-évaluation. Elle encourage également l'utilisation du numérique.
- Les photos d'activité. Les enseignants sont encouragés à poster des images de leurs activités à des fins de communication mais aussi pour les évidences. La production de ces images ou documents permettant d'attester de l'existence d'un projet novateur fait parfois l'objet de « surenchère » ou « course aux armements » comme l'a souligné un enseignant. Pour que l'image soit sélectionnée afin de promouvoir l'établissement, il faut que l'activité soit innovante et que les élèves soient visuellement en action. Ainsi, c'est également un biais pour encourager des pratiques pédagogiques harmonisées.

d. Les écarts culturels dans les méthodes d'inspection et d'évaluation des pratiques

Un dernier document nous a paru pertinent à analyser car il permet de comprendre les écarts qui persistent entre des traditions d'inspections culturellement différentes : la méthode française et la méthode anglo-américaine. En effet, le document de préparation de la visite d'inspection d'homologation par l'AEFE permet de voir que les points de convergence et de divergence quant aux exigences des deux institutions.

Sur le plan des convergences, on retrouve une volonté de pousser l'établissement à une auto-évaluation. Une partie de cette dernière se concentre sur l'organisation pédagogique qui est associée au pilotage de l'établissement. On y retrouve également une partie consacrée au numérique, à la pédagogie inclusive et aux méthodes d'évaluations.

Cependant, les divergences sont bien plus nombreuses. D'abord parce que la partie sur le pédagogique demande d'abord le projet et les objectifs de l'établissement pour ensuite voir les modalités de mise en œuvre. C'est donc la démarche inverse de l'ADEK pour laquelle les objectifs sont fixés en fonction des pratiques observées et des données. Le document de préparation de l'inspection de l'AEFE ne demande aucune preuve concernant les pratiques de classe et seuls des indicateurs sur la maîtrise du français sont possibles, mais non obligatoires, à fournir. La production d'évidences n'est donc pas au cœur de la préparation de l'inspection. Les vérifications concernent avant tout l'organisation générale de l'établissement (les horaires, les emplois du temps, le calendrier, les salaires...). L'encadrement intermédiaire n'est pas connu et une question sur le sujet est posée lors d'une réunion avec l'inspecteur qui semble curieux de mieux comprendre ce mode de fonctionnement. Enfin, l'inspection ne donne lieu à aucun rapport évaluant la qualité des pratiques pédagogiques. C'est seulement leur conformité avec le cadre imposé par l'homologation qui est vérifiée. Cela explique la réception parfois négative de la part des enseignants de l'Éducation Nationale vis-à-vis des exigences de l'ADEK qui leur paraissent intrusives mais aussi le mal être qui découle parfois des injonctions différentes reçues par les équipes.

3. Analyse du questionnaire

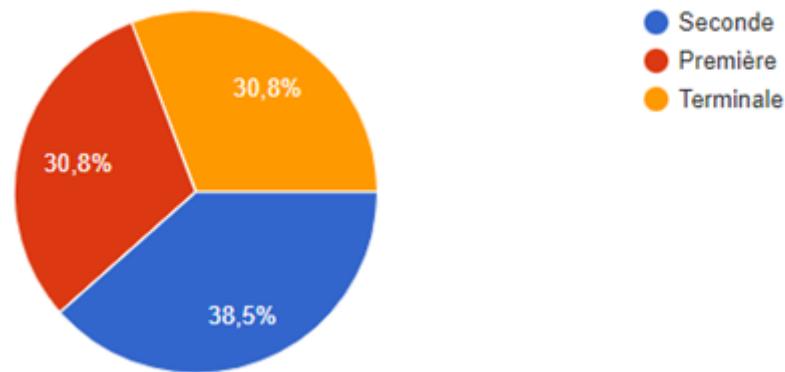
Pour terminer cette analyse, nous allons revenir sur le questionnaire réalisé auprès des élèves. Ce questionnaire a permis de mieux comprendre la perception que les élèves avaient de l'harmonisation des pratiques pédagogiques de leurs enseignants.

a. Le profil des élèves

Les élèves sélectionnés sont des élèves de lycée qui ont entre 15 et 18 ans. L'objectif était ainsi de pouvoir avoir des retours réfléchis et formulés explicitement. Cela permet d'envisager aussi une prise de recul quant aux pratiques des enseignants sans que l'affectif n'impacte trop les points de vue.

Sur 13 élèves qui ont répondu à l'entretien la répartition par classe est assez équilibrée comme la montre le graphique sur la page suivante :

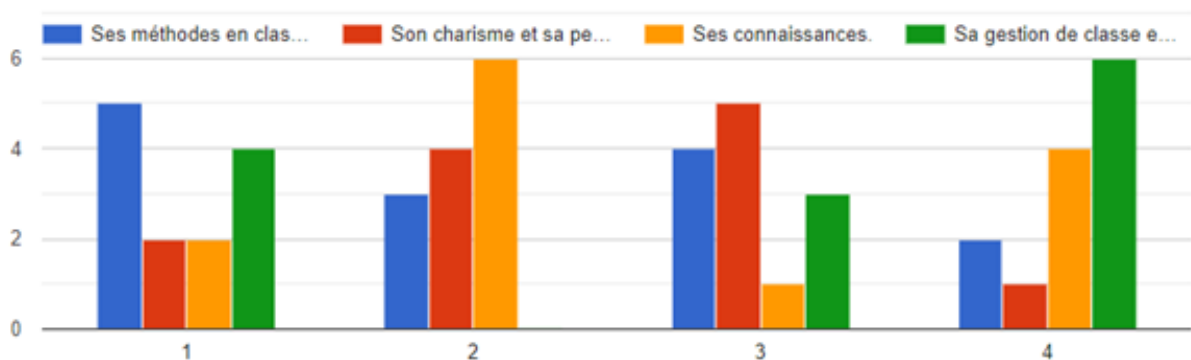
Figure 13



b. Les bonnes pratiques pédagogiques du point de vue de l'élève

À la question de savoir ce qui définit un bon enseignant selon les élèves, ils répondent majoritairement que les méthodes en classe sont plus importantes que les connaissances. En effet, 7 élèves sur 13 les placent comme premier critère pris en compte dans leur perception d'un enseignant. En tout, ce sont 10 élèves qui considèrent cela comme le premier ou second critère. En prenant en compte, les deux premiers choix des élèves, on constate que les connaissances arrivent en second puis le charisme et enfin la gestion de classe.

Figure 14



Ainsi nous pouvons voir que les pratiques pédagogiques sont jugées avec beaucoup d'importance par les élèves.

Lorsqu'on leur demande s'ils considèrent que certaines méthodes sont plus efficaces que d'autres pour enseigner. 92,3% d'entre eux pensent que c'est le cas. Cela rejoint le point de vue partagé par les autres acteurs de l'établissement qui estiment généralement qu'il existe des bonnes pratiques plus efficaces pour leurs apprentissages. Quand on leur demande de définir ces pratiques, ils citent les débats, les projets, les jeux de rôle et les travaux de groupes à deux reprises. Ils les opposent au cours magistral et à la prise de notes qui leur semble inefficace. Leur vision rejoint donc encore

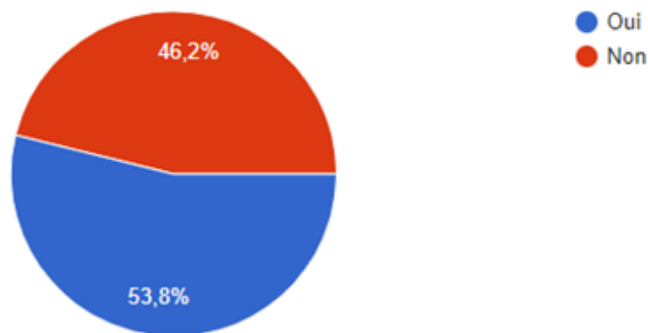
celle des autres acteurs de l'établissement. Une pédagogie bienveillante favorisant les interactions est également promue par un élève : « La compassion est un élément très important ainsi que la façon dont l'enseignant interagit avec la classe ».

Nous ne sommes pas en capacité, à ce stade de la recherche, de savoir si leurs perceptions sont réellement inspirées par leur expérience de terrain ou si leur discours se veut conformiste sur le sujet et qu'ils reproduisent des réponses inspirées par leurs enseignants.

c. L'harmonisation des pratiques pédagogiques des enseignants

Sur la question de l'harmonisation, les élèves sont partagés à l'image de leurs enseignants. Lorsqu'on leur demande s'il existe une cohérence d'exigences entre les matières, ils répondent non à une courte majorité :

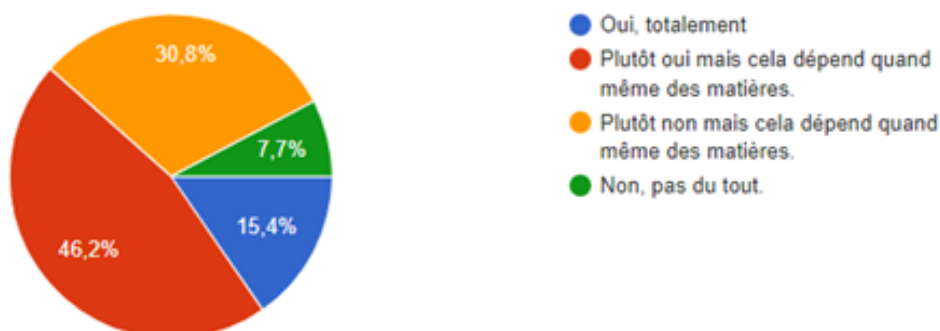
Figure 15



Ils regrettent le fait que « les enseignants sont trop centrés sur leur matière » « puisque toutes les matières s'estiment plus importantes que l'autre et l'élève tient peu de poids dans la quantité de travail qui lui est exigée ». On voit donc que certains élèves regrettent que les enseignants n'aient pas une pédagogie centrée sur l'élève mais plutôt centrée sur leur savoir. Ceci peut être dû au fait que les élèves sont des lycéens et que les lycées ont des curriculums centrés sur la préparation au baccalauréat.

Quand on leur demande si les enseignants d'une même matière harmonisent leurs pratiques pédagogiques la majorité considère que c'est le cas :

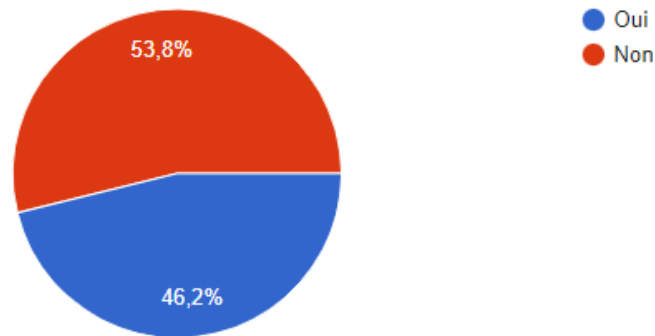
Figure 16



Ils l'expliquent notamment par les contraintes matérielles puisque dans certaines matières cela pousse à l'harmonisation. L'exemple donné est celui des sciences expérimentales dont les cours ont souvent lieu en laboratoire.

Enfin, il est intéressant de noter que, comme leurs enseignants, l'avis des élèves sur la nécessité d'harmoniser est également partagé :

Figure 17



Les arguments évoqués correspondent d'ailleurs à ceux qui ressortent des entretiens avec les enseignants. Ceux qui y sont favorables estiment que cela facilite le travail de l'élève et leur fait gagner du temps. Ceux qui n'y sont pas favorables considèrent que les matières sont trop différentes les unes des autres et que les personnalités des enseignants sont trop diverses pour permettre une réelle harmonisation des pratiques.

IV. Interprétation croisée des sources.

1. Sur les facteurs de l'harmonisation

a. Confrontation des hypothèses à l'enquête de terrain

- L'harmonisation est un des moyens qui permet à l'État de contrôler ce qui se passe à l'intérieur des classes.

L'État émirien a bien le souci de savoir ce qui se passe dans les classes. Nous l'avons vu à de nombreuses reprises dans les descriptifs des inspections de l'ADEK et les mesures prises par l'établissement pour y répondre. Seulement, il le fait en raison de la priorité qu'il s'est fixé de s'assurer une image d'État moderne, puissant et fiable qui s'est développé grâce à la mise en place d'une économie de la connaissance. Le contrôle de la pédagogie répond avant tout à cette ambition. Comme dans tous les autres domaines, il y a une dimension politique. L'État émirien s'étant principalement construit à partir d'influences exogènes, il est important pour lui de garder un contrôle et de faire ressentir ce contrôle aux étrangers dans le pays. Au lieu d'adopter une position autoritaire qui n'attire pas suffisamment les talents dans le pays, ils choisissent de multiplier de légères contraintes supportables mais suffisamment régulières pour soumettre sur le long terme les populations étrangères. Ainsi, pousser à l'harmonisation remplit un objectif économique en assurant une qualité d'enseignement standard mais aussi un objectif politique moins explicite. Si l'objectif économique est perçu par les acteurs de l'éducation, le but politique n'est jamais clairement énoncé.

- L'harmonisation répond d'abord à des exigences de parents-clients qui souhaitent avoir le même service rendu pour le même montant investi dans la scolarité.

Lors des entretiens, c'est sans doute l'hypothèse qui se confirme le plus car les enseignants comme la direction soulèvent cette pression comme étant la plus palpable au quotidien. Derrière la pression des parents, c'est évidemment la logique de marché qui ressort. Les parents payent pour un service et souhaitent pouvoir être sûr de la qualité du service rendu. C'est pourquoi, ils vont adopter de plus en plus une attitude intrusive en jugeant notamment les enseignants sur les pratiques pédagogiques. Cette pression s'exerce de manière différenciée sur les équipes car les enseignants du primaire la ressentent davantage. Cette pression s'exerce également pour d'autres raisons que nous n'avions pas forcément identifiées au départ. Le contexte de l'étranger et le fait que la communauté francophone soit réduite augmentent encore cette pression car les parents et enseignants se connaissent voire même se fréquentent à l'extérieur. Leur poids dans la prise de décision peut donc être encore plus important. C'est encore plus vrai pour la communauté libanaise au sein de laquelle les liens qui existent sont essentiels pour chacun des membres afin de s'assurer la solidarité

collective inhérente au fonctionnement de cette communauté. Cette dimension joue énormément dans l'importance que les parents ont pu prendre et va bien au-delà de leur rôle de client.

- Dans les écoles où les enseignants sont avant tout considérés comme des employés et dans lesquelles, il y a beaucoup de turnover, les procédures permettent d'assurer une harmonisation durable des pratiques.

Le turnover est une préoccupation majeure des écoles. Il est systémique puisque les contrats sont toujours limités aux Émirats Arabes Unis. C'est pourquoi, il exige une adaptation. C'est évoqué par plusieurs enseignants et l'ADEK préconise de limiter son impact. Un moyen employé est de formaliser et standardiser des documents et des méthodes de travail afin de les rendre transposables dans le temps. Les élèves et les enseignants insistent bien sur l'importance pour un élève de pouvoir retrouver des méthodes similaires d'une année sur l'autre. Les familles elles-mêmes sont souvent très mobiles et elles souhaitent limiter l'impact des déménagements et changement d'école. Avoir l'assurance que leur enfant sera confronté à des méthodes similaires d'un établissement à un autre les rassure. Chaque rentrée commence d'ailleurs par une réunion pour les nouveaux enseignants afin de leur présenter les outils numériques, les méthodes pédagogiques et les moyens de mutualisation des procédures. Cela conditionne donc les nouveaux arrivants à adopter certaines méthodes. Il existe une réunion similaire pour les nouveaux étudiants. L'hypothèse se vérifie donc mais elle s'étend au turnover des élèves eux-mêmes.

- L'utilisation du numérique pousse à l'harmonisation des pratiques pédagogiques.

L'usage du numérique étant associé à l'innovation, il est souvent encouragé dans le contexte des établissements des Émirats Arabes Unis. L'enquête montre d'ailleurs que cet usage est fréquent et a fait évoluer les pratiques des enseignants. Pour des raisons liées à la formation des enseignants et de confort des élèves, un certain nombre d'outils sont obligatoires à utiliser par l'ensemble des enseignants. Ils obligent inévitablement à une certaine harmonisation. Les outils Google par exemple ont tendance à encourager les activités de collaboration entre élèves (Google Doc, Google Slide, Google Classroom...).

b. Nouvelles pistes de réflexion

L'enquête de terrain a permis de faire ressortir de nouvelles pistes de réponse sur l'identification des facteurs de l'harmonisation.

D'abord, les entretiens font ressortir une nouvelle vision du métier d'enseignant voulue et encouragée par les supérieurs hiérarchiques. De l'image d'un enseignant expert de sa discipline et non redevable sur ces pratiques, nous sommes désormais sur celle d'un enseignant expert en pédagogie qui doit faire la preuve de cette expertise par l'application de méthodes innovantes qui s'appuient sur les recherches comme celles liées aux sciences cognitives. Ainsi, la professionnalisation des enseignants passe par des formations axées sur les nouveaux apports de la

recherche. La volonté de démontrer cette expertise auprès de leurs pairs et surtout de leur hiérarchie pousse les enseignants à adopter des pratiques innovantes. C'est ce qu'un enseignant déplorait en parlant d'ailleurs de « courses aux armements ». Le système de la communauté d'apprentissage qui encourage les échanges entre pairs va progressivement pousser les enseignants à adopter ces pratiques innovantes par mimétisme afin de ne pas être vus comme manquant de compétences dans le domaine pédagogique. Une recherche plus poussée pourrait être menée sur l'importance prise par la nécessité de communiquer pour les enseignants. Une activité innovante doit pouvoir se voir et si possible faire l'objet d'une communication extérieure. Ainsi, le poids de cet impératif dans le choix des pratiques et dans leur harmonisation mériterait d'être creusé. Il est évident qu'une activité innovante pourra être beaucoup plus valorisée si elle fait l'objet d'une communication réussie. Cela peut pousser l'enseignant à mettre sa classe dans une configuration particulière ou à penser la réalisation finale des élèves en fonction de l'impact que cela aura sur la communication externe. C'est ce qui a très fortement encouragé la pédagogie de projet dans l'établissement.

Ensuite, un autre facteur qui est apparu est celui de la nécessité de mettre en œuvre les principes d'une école inclusive centrée sur l'élève. Cette préoccupation est ressortie des entretiens et des sources écrites. Elle oblige à différencier de manière régulière et efficace. L'harmonisation des stratégies de différenciation représente un confort pour l'enseignant qui gagne du temps sur ses préparations. C'est pourquoi, l'harmonisation est le corollaire de l'inclusion. De plus, cela prolonge notre première piste de réflexion car la conception de l'école inclusive repose également sur une nouvelle conception de la position pédagogique de l'enseignant. L'ensemble des acteurs doit collaborer et les enseignants ne sont plus censés être seuls face aux élèves. Ils s'intègrent dans une communauté de pratiques dont les choix opérés sont ceux de l'ensemble. De plus en plus, il est évoqué l'importance des feedbacks des élèves et des parents après des cours. Cela aura pour effet d'accentuer encore davantage cette dynamique de communauté dont les pratiques sont déterminées collectivement en fonction des besoins de chacun.

Un autre facteur d'harmonisation est la logique de réseau dans laquelle s'inscrit l'AFLEC. Les établissements du réseau sont partenaires les uns des autres mais ils sont aussi comparés et cela pousse les enseignants à vouloir se montrer plus innovants dans leurs projets et leurs pratiques. De même, les partenariats avec d'autres écoles comme celle de Jeanine Manuelle à Paris ou celles du réseau de la Mission Laïque française poussent à l'harmonisation. Les formations étant mutualisées et valorisées, les enseignants vont vouloir s'intégrer dans le réseau et mettre en valeur leur travail par l'adoption de pratiques jugées innovantes. Les hiérarchies vont donc pousser les enseignants à adopter des méthodes des autres écoles et à les adapter à leur contexte. Par exemple, l'école Jeanine Manuelle propose des séances plus courtes de 45 minutes et un rattrapage du temps face à élève sous la forme de projets innovants ou d'accompagnements plus individualisés. Cette idée est discutée depuis deux ans dans les établissements du réseau AFLEC.

Le contexte des Émirats est aussi particulièrement propice à l'harmonisation des pratiques pédagogiques. Au-delà de la contrainte imposée par les autorités locales, la présence importante d'enseignants en contrat local souvent issus d'autres professions et de cultures de travail diverses obligent les hiérarchies à encourager l'harmonisation des pratiques. Cela permet de pallier au manque de formation reçue par ces enseignants. Ils suivent alors un modèle diffusé par les enseignants considérés comme les plus experts en pédagogie et c'est la raison pour laquelle, l'AFLEC considère désormais que les enseignants titulaires voulant signer un contrat doivent s'engager à prendre des missions de coordination. Les pratiques culturelles étant différentes, comme l'ont révélé les entretiens, l'harmonisation évite des écarts trop importants entre les pratiques des enseignants issus de systèmes scolaires différents.

Le questionnaire des élèves a également soulevé les contraintes liées au matériel présent dans les classes et qui conditionne souvent les pratiques adoptées par les enseignants. La généralisation du vidéoprojecteur et la présence des tablettes pour chaque élève sont déterminantes dans les pratiques pédagogiques des enseignants. De même, en sciences expérimentales, la pédagogie est orientée en fonction des conditions matérielles du laboratoire dans lequel l'enseignant donne son cours.

Pour conclure sur les facteurs favorisant l'harmonisation, nous voyons bien que malgré un aspect multifactoriel, l'harmonisation est motivée par un facteur déterminant dont découlent presque tous les autres : l'adaptation de l'établissement à un marché de l'éducation très concurrentiel. C'est ce qui le pousse à vouloir offrir un service standardisé de la meilleure qualité possible.

2. Le contenu et les vecteurs de l'harmonisation

a. Confrontation des hypothèses à l'enquête de terrain

- L'harmonisation est calquée sur un modèle anglo-américain et entraîne l'adoption massive de pratiques issues de ce modèle.

Les entretiens ont fait ressortir que les pratiques enseignantes évoluaient majoritairement vers l'adoption de méthodes venues des systèmes anglo-américains. C'est la raison pour laquelle, les changements évoqués par les enseignants français sont souvent des pratiques bien ancrées chez leurs homologues britanniques ou américains. Que ce soit la pédagogie centrée sur l'élève, la pédagogie de projet, l'apprentissage par l'enquête... Toutes ces méthodes partagent cette même origine. Malgré tout, certaines pratiques font encore face à une résistance comme la ludification. La raison peut être liée aux conceptions de bonne gestion de classe. En effet, la perte de contrôle que l'enseignant doit accepter pour mettre en place ces pratiques est parfois mal perçue par les enseignants des systèmes français ou arabes dans lesquels le respect de l'enseignant doit se montrer par une attention soutenue et un comportement calme en classe.

- L'encadrement intermédiaire permet de mieux accepter une harmonisation qui est construite par un pair.

Cette hypothèse est partiellement vraie. Il est évident que la légitimité du supérieur hiérarchique dans la pédagogie n'est reconnue par personne dans les équipes enseignantes. C'est pourquoi, l'encadrement intermédiaire offre une alternative à l'imposition verticale. De manière plus diffuse et moins contraignante, les membres de l'encadrement intermédiaire vont encourager l'harmonisation des pratiques sans même parfois en avoir conscience. Pour certains enseignants, il représente une autorité d'expert qui connaît les meilleures pratiques à mettre en place dans la classe. Pour d'autres, son poids auprès de la direction peut lui conférer une autorité supplémentaire. Enfin, pour certains enseignants pouvant prétendre au même poste, ils vont incarner l'exemple à suivre pour faire évoluer leur carrière. Cependant, pour la même raison, la mise en place de l'encadrement intermédiaire peut également créer des rivalités entre les enseignants. De ce fait, il arrive que ses membres ne soient pas considérés comme légitimes voire qu'ils fassent plus facilement l'objet de critiques. Une résistance passive peut s'installer si le membre en question n'est pas considéré comme légitime par certains de ses collègues. Il persiste donc une ambiguïté autour du statut de cet enseignant qui n'est plus tout à fait un pair du point de vue de ses collègues.

- L'harmonisation passe par une augmentation du temps de concertation et de formalisation de procédures jugées chronophages et intrusives.

Que ce soit la direction ou les enseignants, la question de la charge administrative revient régulièrement. La mise en place de procédures exige bien du temps et les équipes ont de plus en plus de mal à faire face. Le proviseur lui-même évoque avec humour que sa stratégie principale pour atteindre une harmonisation est de travailler « 22 heures par jour ». Cela dit, notre hypothèse de départ peut être nuancée car ce n'est pas l'harmonisation des pratiques pédagogiques qui est la plus chronophage. Au contraire, les membres de la direction déplorent le manque de temps à consacrer au pédagogique. En réalité, le temps est surtout consommé par la formalisation de toute action professionnelle en procédure et par la production des preuves et des données nécessaires à la rédaction de la self evaluation.

- Les inspections régulières maintiennent une pression qui pousse à l'harmonisation des pratiques pédagogiques.

La pression des inspections reste un non-dit souvent éludé ou tourné en dérision. Pourtant, une analyse détaillée des entretiens montre à quel point elles sont centrales. De même, la confrontation des documents de l'ADEK et des stratégies mises en place par l'école montre à quel point, les recommandations pour la préparation des inspections locales sont suivies avec beaucoup d'application. Ainsi, on pourrait même dire qu'il s'agit sans doute d'un des vecteurs les plus importants pour l'harmonisation des pratiques. Leur fréquence qui ne cesse d'augmenter et leurs

modalités vont conduire les enseignants à adopter des pratiques innovantes sur la durée afin de pouvoir les mettre en valeur le jour des visites de classes. C'est donc la principale stratégie pour pousser les enseignants à l'harmonisation. Les rapports de la dernière inspection ADEK et celui de la mission assurance qualité de l'AFLEC pointent l'un comme l'autre le manque d'harmonisation des pratiques pédagogiques et encouragent la mise en place d'échanges plus intenses entre les enseignants pour éviter, notamment, les écarts culturels.

b. Nouvelles pistes de réflexion

En ce qui concerne le contenu des méthodes, sont actuellement promues et diffusées toutes formes de pédagogie centrée sur l'élève et ses besoins. L'importance donnée à l'élève comme étant le centre de l'apprentissage est devenue une base dans les nouvelles pratiques et la nouvelle vision du métier d'enseignant. Toutes les sources vont dans ce sens et l'établissement doit faire la preuve qu'il place l'élève et son bien-être au centre de ses préoccupations. C'est le cœur de ce qui doit être harmonisé. Il faut que chaque enseignant soit capable de montrer que sa pratique est adaptée à tous les élèves et leur permet de s'épanouir dans leurs apprentissages.

En revanche, il y a un réel débat autour des limites à donner à cette harmonisation des pratiques. Dans nos hypothèses sur le contenu de l'harmonisation, il n'était pas forcément envisagé que ce dernier soit déterminé aussi à la suite de débats formels ou informels entre les acteurs impliqués. En raison de l'attachement à la liberté pédagogique qui est régulièrement rappelé, les enseignants et la direction se posent sans cesse cette question du contenu de ce qui doit être harmonisé. La réponse est à l'image d'un rapport de force entre le comité de pilotage et les équipes enseignantes. Le premier souhaitant pousser assez loin l'harmonisation en estimant que la liberté pédagogique doit se faire dans un cadre défini et les seconds souhaitant disposer de la plus grande liberté possible car ils ne reconnaissent pas les autorités hiérarchiques sur ce domaine. C'est pourquoi, l'harmonisation ne se fait pas directement sur les pratiques. Elle tourne autour et elle les impacte indirectement mais il n'y a que rarement de recommandations directes sur les pratiques pédagogiques en dehors des semaines d'inspections. Pour harmoniser au sein des classes, la stratégie est surtout d'harmoniser tout ce qui peut conditionner les pratiques avant ou après le cours : les programmations, les méthodes d'évaluation, les procédures, la production de données, la communication... C'est le cadre au sein duquel les pratiques vont devoir se fondre et ainsi s'harmoniser progressivement sans donner l'impression de porter atteinte à la liberté pédagogique.

Enfin, sur le contenu de l'harmonisation et sa diffusion, nous constatons un phénomène propre au contexte multiculturel et plurilingue. En effet, les exigences d'harmonisation ne se font pas sur les mêmes pratiques de départ. Chaque culture va donc s'approprier les nouvelles de manière différenciée en raison de leur référence de départ. Ainsi, on assiste à ce qu'on pourrait désigner comme une glocalisation mondialisée. L'adaptation des recommandations internationales s'inscrit dans un contexte multiculturel et se fait de manière différenciée selon l'origine de l'enseignant. La

variété des profils culturels amène donc à une glocalisation très différenciée selon les nationalités qui tentent de trouver le compromis entre leurs références mais aussi en fonction de celle des autres afin de les rendre compatibles entre elles. Il se passe donc à l'échelle locale ce qu'on constate à l'échelle mondiale. La culture de chacun fonctionne comme un filtre qui sélectionne les changements de pratiques qui lui conviennent le mieux mais la cohabitation de plusieurs filtres pousse à une réflexion interculturelle qui recrée un filtre supplémentaire : celui de la culture de l'autre et du respect qu'elle inspire à l'enseignant. Le niveau d'autonomie laissé aux élèves lors d'un projet est souvent conditionné par la culture de l'enseignant. Cependant, par souci de se fondre dans un contexte multiculturel, chaque enseignant va laisser une autonomie plus grande ou plus réduite qu'il ne le ferait dans son contexte d'origine. Ainsi, un degré d'autonomie standard va progressivement devenir une norme acceptée et supportée par tous.

3. Sur l'impact et les limites de l'harmonisation.

a. Confrontation des hypothèses à l'enquête de terrain.

- Selon la culture et le niveau de formation, ces exigences ne sont pas reçues de la même manière.

Les entretiens avec la direction sont très explicites sur le sujet et les enseignants les confirment souvent par leurs propos. Les enseignants issus du système français font souvent preuve de plus de résistance et de remise en cause vis-à-vis des injonctions. Ils ont tendance à les vivre difficilement. Ceux qui sont spécifiquement formés pour enseigner vont adopter deux attitudes. La première consiste à résister ouvertement et presque systématiquement. La seconde est un pragmatisme opportuniste qui leur permet d'utiliser leur formation pour obtenir des postes à responsabilités. Les enseignants anglo-américains semblent très bien vivre les évolutions récentes car elles vont dans le sens d'un système qu'ils connaissent mais les héritages du modèle français, comme le cadre plus souple, peuvent parfois les perturber. Les enseignants issus des systèmes arabes montrent à priori un certain enthousiasme à appliquer les injonctions mais ils ont tendance à dissimuler leur mal-être qui ressort sous des formes différentes. Les cultures politiques du pays d'origine sont souvent déterminantes. Les enseignants issus des systèmes démocratiques demandent des comptes et des justifications pour toutes nouvelles injonctions reçues. Les enseignants issus de pays plus autoritaires ont tendance à se conformer plus facilement aux demandes hiérarchiques. S'ils s'y opposent, ils le feront moins frontalement que les premiers mais plutôt sous la forme de résistance passive au changement.

- L'harmonisation est souvent considérée comme une atteinte à la liberté pédagogique par les enseignants français.

Les enseignants français sont très soucieux de leur liberté pédagogique mais les limites et le cadre de celle-ci posent question. C'est une source de débat permanente entre les membres de la direction et les enseignants. Cependant, ce qui est déterminant ici n'est pas forcément la culture française mais plutôt celle de l'Éducation Nationale française. C'est une piste de réflexion ouverte par l'enquête de terrain. La culture qui se pose souvent en rupture par rapport aux autres dans la mise en œuvre de l'harmonisation est celle des enseignants titulaires détachés par rapport aux autres. Leur statut, leur formation, la conception de leur métier vont déterminer beaucoup de choses dans la manière dont ils vont recevoir les injonctions. Ils feront plus facilement des comparaisons avec leurs anciens établissements et considéreront que ces dernières peuvent appuyer leurs préconisations concernant les choix à faire pour les équipes. A l'inverse, les enseignants issus d'autres systèmes présentent rarement leurs expériences précédentes comme des modèles à suivre. Ils vont même parfois effacer les influences pour mieux s'adapter au contexte de l'établissement.

-L'harmonisation répond à une logique de reddition de compte et de management sur la performance contraire aux habitudes de professionnalisme français où chacun est responsable sans se considérer comme redevable. Pour les enseignants anglo-américains et arabes, leur fonction les rend redevables mais pas forcément responsables.

Dans leurs oppositions, les enseignants issus du système français vont surtout rejeter tout ce qui les amène à rendre des comptes à leurs supérieurs. Ils se considèrent comme responsables de bien faire leur travail mais en aucun cas ils n'acceptent l'idée, selon eux intrusive, qu'il faille rendre compte et prouver son implication au service de la réussite de ses élèves. C'est pourquoi, tout ce qui concerne le contrôle de leur activité entraîne un blocage. Lorsque ce contrôle veut s'exercer au sein de leur classe et sur leurs pratiques, le blocage est encore plus grand. Ces enseignants considèrent souvent que leur classe est un endroit intime dont ils n'ont pas à rendre compte. Les entretiens ont d'ailleurs illustré implicitement cet « impensé pédagogique » déjà évoqué car, contrairement à leurs homologues anglo-américains, les enseignants français n'ont souvent pas été capables de citer des pratiques harmonisées montrant un manque de recul sur leurs pratiques. Les enseignants issus des autres systèmes scolaires avaient tendance à mieux accepter le fait de rendre des comptes. Certains iront même jusqu'à vouloir encore plus de contrôle estimant que cela améliore leurs pratiques. En revanche, ils vont aussi avoir tendance à s'en remettre au responsable de département lorsqu'il faut établir des responsabilités. Au contraire des enseignants français, ils préfèrent se sentir redevable mais sans être responsable des choix opérés en amont.

- L'harmonisation implique une collaboration qui représente un défi dans un cadre multiculturel où la culture française est parfois considérée comme « supérieure » par des acteurs encore imprégnés par des rapports issus de la colonisation.

La collaboration doit se faire entre des cultures dont les relations ont une histoire qui marque les rapports de force dans les équipes. Longtemps, les équipes enseignant le curriculum local en arabe se sont senties mises à l'écart. En effet, les rapports coloniaux ont laissé des traces et l'implication des communautés libanaises dans la prise de décisions est parfois mal vécue par les enseignants du système français mais aussi parfois par les parents dont certains choisissent de partir en raison de ce qu'ils appellent la « libanisation » de l'établissement. Les relations entre les français et les arabes sont souvent restées dans l'héritage de celles instaurées par Napoléon : une tolérance apparente mais aussi quelque peu condescendante et un rejet des élites locales arabes jugées souvent incompetentes. C'est ce qui peut expliquer l'acceptation difficile de la part des équipes issues de l'Éducation Nationale envers les inspections de l'ADEK. L'enseignant français se considère ainsi comme le missionnaire qui se doit de diffuser son modèle. La tolérance envers les autres cultures étant plus un moyen d'asseoir son autorité par rapport à d'autres qu'une réelle fin. De même, les enseignants issus du système français ont tendance à rejeter le modèle anglo-américain qu'ils considèrent comme un modèle incompatible et concurrent du leur. Là aussi, le poids de l'histoire et la concurrence coloniale ne peuvent être totalement innocents. Finalement, le système français de l'étranger reste un système très hérité de celui de la colonisation ce qui biaise les rapports avec les enseignants d'autres systèmes jugés systématiquement comme moins légitimes.

- Les recommandations semblent souvent contradictoires aux enseignants car la synthèse entre les différents systèmes est difficile à faire.

Lorsqu'on compare les exigences des différentes inspections, il ressort qu'elles sont très différentes. Pourtant, il y a des points de convergences non négligeables. Au-delà de la contradiction des injonctions c'est davantage le fait que les différentes exigences se cumulent et vont créer un sentiment d'oppression voire de malaise chez les enseignants. Le mal-être ressort beaucoup lors des entretiens et il est lié principalement à un ressenti de pression et de contrôle sur les pratiques qui ne semble pas justifier à ce degré d'intensité. Plus que l'incompatibilité des inspections, c'est avant tout leur fréquence qui va générer de la souffrance chez les enseignants qui ne se sentent pas en confiance. La résistance au changement et la crise du COVID, qui a accéléré considérablement le rythme des transformations, ont accentué ce sentiment de malaise.

b. Nouvelles pistes de réflexion

Il semblerait que le retour des dernières inspections réalisées dans l'établissement se focalise sur un manque d'harmonisation des pratiques. Aussi on pourrait en conclure que l'impact des stratégies

misent en place est assez limité. Cela tient à un certain nombre de limites que nous avons pu identifier avec l'enquête.

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce mémoire, l'harmonisation repose sur la motivation des enseignants et leur niveau de compétence. Un premier paradoxe intéressant à pointer est que la logique de recrutement dans les écoles internationales va de plus en plus vers l'économie de coût. L'emploi de personnes en contrat local devient majoritaire et la professionnalisation voulue du métier s'accompagne souvent d'une déprofessionnalisation des équipes. De plus, dans le contexte de l'établissement, l'harmonisation repose également sur une vision du métier partagée ce qui n'est pas le cas en raison des cultures différentes dans lesquelles les enseignants n'ont pas le même statut, ni le même prestige. Enfin, l'harmonisation des pratiques veut se faire horizontalement par l'échange entre pairs. Là encore, les écarts culturels interviennent et gênent parfois cette dynamique notamment en raison des différentes cultures politiques. L'harmonisation en équipe exige de partager des valeurs démocratiques comme le souligne Lessard. Or, beaucoup d'enseignants du monde arabe ont une culture politique différente dans laquelle, les échanges en toute transparence et les rapports de pair à pair sont rares et peu encouragés. Ils préféreront davantage le rapport hiérarchique vertical direct.

De plus, l'harmonisation des pratiques pousse à donner une dimension collective au travail de l'enseignant. Elle entraîne une disparition du caractère discrétionnaire de la profession. Dans le cadre d'une logique de marché où l'enseignant apprend à se vendre sur un marché du travail de plus en plus concurrentiel, cela entraîne des rivalités dans les équipes qui vont à l'encontre de la confiance nécessaire aux équipes pour harmoniser. Les enseignants vont avoir tendance à vouloir être le premier voire le seul à utiliser telle ou telle pratique innovante lors des inspections. Cela les pousse parfois à ne pas parler ouvertement de leurs pratiques.

Enfin, l'encadrement intermédiaire utilisé comme un des vecteurs principaux de cette harmonisation a plusieurs limites. D'abord en raison de la lourdeur administrative de la tâche qui limite le temps consacré à la pédagogie. Ensuite, en raison du caractère ambigu de la position de l'enseignant responsable qui peut être vue comme hiérarchiquement supérieure alimentant ainsi des comportements non propices à des échanges sincères et bienveillants. Enfin, parce que le critère de choix des membres peut parfois être indépendant de la compétence intrinsèque de l'enseignant mais reposer plutôt sur sa capacité à mettre en œuvre et à accepter l'idée de l'harmonisation des pratiques pédagogiques.

L'impact de l'harmonisation n'est donc pas négligeable mais il reste limité en raison du caractère fermé et intime de la classe pour l'enseignant qui ne souhaite pas encore se mettre dans une logique d'échanges actifs des pratiques pédagogiques.

Conclusion

Poser des normes et les diffuser en éducation. Voilà bien l'enjeu de l'harmonisation des pratiques pédagogiques. La raison principale dont découlent toutes les autres est l'établissement d'une économie de marché dans tous le domaine de l'éducation afin que chaque État puisse améliorer la performance de son système éducatif et ainsi rayonner à l'échelle mondiale. La capacité à se conformer à ses normes internationales est donc valorisée à toutes les échelles. Un État moderne, un établissement scolaire compétitif et un enseignant moteur le sont avant tout pour leur capacité à répondre aux normes qu'on les incite à adopter.

À travers ces normes, c'est toute la puissance structurelle du modèle anglo-américain qui se diffuse et qui progressivement, s'impose comme le plus adapté au modèle concurrentiel. Ainsi les Émirats Arabes Unis, en quête d'affirmation, sont très sensibles à cette influence. Aux enjeux de rayonnement international s'ajoutent en plus des enjeux de pouvoir interne puisque la société majoritairement multiculturelle exige de leur part d'assurer un contrôle permanent sur les populations étrangères.

L'établissement de ces normes et leur adoption exige leur réappropriation à l'échelle locale. Celle-ci doit se faire de manière la plus horizontale possible afin d'être mieux acceptée par les équipes enseignantes. Ainsi, la mise en place d'équipes d'encadrement intermédiaire, la formation et les échanges entre pairs vont donc permettre la diffusion de ces normes par les acteurs de terrain eux-mêmes qui, du fait de la professionnalisation, se sentent légitimes et s'appuient sur la recherche pour les justifier. Aux Émirats, l'incitation envers les équipes est plus forte et la pression du ministère local s'exerce fortement. L'objectif étant d'assurer une autorité en multipliant les légères contraintes plutôt que de maintenir une pression trop forte d'un régime autoritaire qui aurait tendance à ne pas attirer les talents étrangers. Ainsi, le pays doit gérer une société multiculturelle essentielle à son développement. Dans le monde de l'éducation, la mise en concurrence des établissements est organisée et alimentée par le ministère qui exerce ainsi un contrôle indirect sur les pratiques par des systèmes d'inspections très aboutis et procéduraux.

L'impact sur les équipes est très variable selon le terrain mais on peut toujours voir un phénomène de glocalisation puisque les enseignants utilisent le filtre de leur propre culture pour sélectionner et adapter les nouvelles pratiques à leur contexte. Dans le cadre d'une équipe d'un établissement international se situant dans une métropole comme Abou Dabi, la multiculturalité et le plurilinguisme des équipes conduit à des réappropriations différenciées dont la synthèse doit ensuite se faire. De même, les nouvelles formes de management engendrées sont vécues différemment selon les cultures et obligent les membres de la direction à adapter sans cesse leur positionnement en fonction de leurs interlocuteurs. Pour l'enseignement français de l'étranger, s'inscrire dans cette logique va à l'encontre du fonctionnement habituel hérité d'un système colonial à la mission civilisatrice. Se soumettre à ses normes est donc plus contraignant et parfois

mal vécu par les équipes d'enseignants issus du système français. Ces derniers gardent une autorité au sein des établissements et leur résistance est un enjeu de débat et de négociation permanent entre les membres de la direction et les équipes. La volonté de les placer à des postes d'encadrement intermédiaire permet de mieux faire accepter les nouvelles pratiques en les poussant à se les approprier avant de les diffuser. Il reste pourtant beaucoup de limites à cette harmonisation car elle concerne une dimension très intime du métier d'enseignant et l'ouverture des classes amorcée représente pour les enseignants une violence à laquelle ils s'opposent encore.

Il serait intéressant à ce stade de se pencher sur d'autres contextes dans une démarche comparative. La comparaison avec un autre établissement d'une culture anglo-américaine pourrait être pertinente. Celle avec une autre métropole mondiale et multiculturelle pourrait également permettre d'affiner cette analyse.

Références

1. Bibliographie.

Abu Dhabi Department of Education and Knowledge (2015), Irtiqa'a Programme : Guide for the inspection of schools in the Émirate of Abu Dhabi, ADEK.

Arendt, H. ([1958]1972). La crise de l'éducation in La crise de la culture. (pp. 223-252). Paris: Gallimard, coll. Idées.

Barry, V. (2013). Analyse comparative des représentations sociales d'enseignants libanais et français au sujet des besoins d'apprentissage d'élèves en situation de handicap et des besoins en formation associés, dans une dynamique mondiale d'école inclusive. *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*, 51(1), 155–166.

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Berger, G. (1967). L'homme moderne et son éducation. (2e éd.). Paris: PUF.

Berstein, B. (1995). *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique*. Taylor & Francis.

Buisson-Fenet, H., & Pons, X. (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations d'“accountability” dans les établissements scolaires en France. *Éducation et Sociétés*, n°43(1), 41.

Carpentier, C. (2012). *L'éducation face au défi de la globalisation : entre local et global*. A. Colin.

Carvalho, L. M., Costa, E., & Afonso, N. (2013). Espaces, acteurs et modalités de l'hybridité politique. Le cas de la construction d'un modèle pour l'évaluation externe des écoles au Portugal dans la première décennie du siècle. *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*, 51(1), 15–30.

Cattonar, B., Mangez E., Delvaux B., Mangez C. & Maroy C. (2009) Réception, usage et circulation au niveau national d'un instrument supranational de régulation basé sur la connaissance : les enquêtes PISA. Le cas de la Communauté française de Belgique.

Charlier J.-E (2003) « La douce violence de la « méthode ouverte de coordination » et ses équivalents » - *Education et Sociétés* 12 (5-11).

Cheng, A. O. Y. (2019). Global Mission – “Glocal” Internationalization. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 11(Spring), 41–51.

- Cook, L., & Friend, M. (2010). The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students With Disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1–8.
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36(2), 29.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Ontario Institute For Studies In Education.
- De Oliveira Lima, C. L. , & Kuusisto, E. (2019). Parental Engagement in Children’s Learning: A Holistic Approach to Teacher-Parents’ Partnerships. In K. Tirri, & A. Toom (Eds.), *Pedagogy in Basic and Higher Education - Current Developments and Challenges*. IntechOpen.
- Drezner, D. W. (2001). Globalization and Policy Convergence. *International Studies Review*, 3(1), 53–78.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives Recherches En Éducation*, Vol.6 n°18, 93–110.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *Recherches En Éducation*, 44.
- Dupuy-Walker, L. (2001). Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université. *Revue Des Sciences de L’éducation*.
- Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? ou comment l’analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d’un établissement scolaire. *Revue Française de Pédagogie*.
- Dutercq Y., Gather Thurler M., & Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif : entre défi et fiction*. De Boeck.
- Ed, C. J., Simona Ed Laurian-Fitzgerald, & Carmen Ed Popa. (1703). *Handbook of Research on Student-Centered Strategies in Online Adult Learning Environments. Advances in Educational Technologies and Instructional Design (AETID) Book Series*. Igi Global.
- Felouzis G., Fouquet-Chauprade, B., & Al, E. (2011). *Penser les marchés scolaires*. Association Francophone D’éducation Comparée.
- MaletR. (2009). *Le métier d’enseigner à l’épreuve des contextes : du global au local*. Association Francophone D’éducation Comparée.

- Go, H. L. (2012). La normativité dans l'éducation. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, Vol. 45(1), 77–94.
- Grabsch, D. K., & Moore, L. L. (2021). Leaders' Perspectives: Identity in the Context of Leadership. *Journal of Leadership Education*, 20(1).
- Hargreaves A. Fullan M. (1992). *Understanding Teacher Development*. Cassell.
- Janner-Raimondi, M., & Lescouarch, L. (2013). Représentations du changement chez les enseignants dans le champ scolaire en France et accompagnement d'équipes d'écoles. *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*.
- Jae Mee Meyer, R. (2018). *Quels sont les avantages et les inconvénients de l'harmonisation des pratiques ?*
- Jeffrey, D. (2016). L'éthique et la standardisation des pratiques enseignantes. *Formation et Profession*, 24(2), 5.
- Labaree, D. F. (2000). Resisting Educational Standards. *Phi Delta Kappan*.
- Maillard, F. (2012). Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? *Carrefours de L'éducation*, n° 34(2), 29–44.
- MaletR. (2009). *Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes : du global au local*. Association Francophone D'éducation Comparée.
- Malgouyres, F. (2013). Entre le global et le local : décentralisation et recentralisation éducative. Approche comparée de trois États fédéraux latino-américains. *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*, 51(1), 83–96.
- McLaren P. (1997). *A vida nas escolas : uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre : Artmed.
- Meunier, O. (2004). KATHRYN ANDERSON -LEVITT (COORD.), 2003 Local Meanings, Global Schooling Anthropology and World Culture Theory New York, Palgrave Macmillan, 263 pages. *Education et Sociétés*, 14(2), 189.
- Morandi, F. (1998). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Éditions Nathan.
- Neave, G., & Unesco. (1998). *Autonomie, responsabilité sociale et liberté académique*. Unesco.
- Normand, R. (2009). Lessard Claude & Meirieu Philippe (dir.). L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 138–141.

- Perrenoud P. (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Esf Éditeur.
- Orianne, J.-F., Draelants, H., & Donnay, J.-Y. (2008). Les politiques de l'autocontrainte. *Education et Sociétés*, 22(2), 127.
- Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant : rapport au ministre de l'éducation nationale, mars 2008*. Documentations Française.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et Francophonie*.
- Progin L., De Rham C., & Thurler, M. (2009). Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire : l'exemple de l'enseignement modulaire à l'école primaire. *Univ. De Genève Fac. De Psychologie Et Des Sciences De L'éducation*.
- Reverdy, C., & Thibert, R. (2015). Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. *Dossier de Veille de L'IFE, n°104*.
- Rey, O. (2015). Une standardisation peu adaptée à l'éducation. *Educateur*, 10.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Rochex J.-Y. (2009) « Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un ''âge'' et d'un pays à un autres » - in : D. Frandji, J.-M. Pincemin, M. Demeuse, D. Greger et J.-Y. Rochex *EuroPeP Comparaison des politiques d'Education prioritaire en Europe*. Rapport scientifique, Vol. 1 (315-145). Lyon : INRP.
- Robert, A. D. (2019). Introduction: Conservatisme et Progressisme en éducation: approches critiques et éclairages internationaux. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 111–117.
- Schriewer J. (2000) « world-system and interrelationship-networks » - in : T. S. Popkewitz (ed) *Educational Knowledge (305-342)*. Albany : State University of New York.
- Silva, P. A. da. (2021). Prática pedagógica dos docentes. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 117–125.
- Souto Lopez, M., & Croché, S. (2013). PISA en Belgique francophone. Métissage entre équité et positionnement international. *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*, 51(1), 31–43.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.
- Traver, J. A., Moliner, O., & Sales, A. (2019). Negociando el currículo: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206.

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken H. K. (2018). *Global education policy and international development : new agendas, issues and policies*. Bloomsbury Academic.

Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants. *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.

Walker, A., & Quong, T. (1998). Valuing differences: Strategies for dealing with the tensions of educational leadership in a global society. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 81–105.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata, D.L.

2. Sitographie.

Ministère de l'éducation nationale (Ed.). (n.d.). *Je mène un projet avec mes élèves*. Éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de La Jeunesse et Des Sports - Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. Retrieved April 8, 2022, from <https://eduscol.education.fr/100/je-mene-un-projet-avec-mes-eleves>

OECD. (2018). *TALIS Teacher Survey | Compare your country*. Compareyourcountry.org. <https://www1.compareyourcountry.org/talis-teacher-survey>

UNESCO. (2016, May 24). *Curriculum harmonization*. International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/curriculum-harmonization>

Abu Dhabi Economic Vision 2030 - The Official Portal of the UAE Government. (n.d.). U.ae. <https://u.ae/en/about-the-uae/strategies-initiatives-and-awards/local-governments-strategies-and-plans/abu-dhabi-economic-vision-2030>

www.adek.gov.ae

www.aflec-fr.org

Annexes

Annexe 1: Grilles d'entretien

A destination du personnel de direction :

Thème	Questions
Mise en conditions	1. Quel a été votre parcours avant d'arriver aux Emirats ?
Pratiques pédagogiques	2. Si vous deviez retenir deux ou trois grands changements dans les pratiques pédagogiques, Quels seraient-ils ? 3. Qu'est-ce qui selon vous définit les bonnes pratiques pédagogiques ?
Harmonisation des pratiques	4. Pensez-vous nécessaire d'harmoniser les pratiques pédagogiques au sein d'un établissement ? Pourquoi ? 5. Selon vous, d'où viennent les injonctions principales qui motivent l'harmonisation ? 6. Lors des observations de classe, quels sont les éléments déterminants observés pour vérifier cette harmonisation ? 7. Quels moyens sont engagés au sein de l'établissement pour permettre cette harmonisation ?
Management et évaluation des pratiques.	8. Comment considérez-vous la liberté pédagogique des enseignants ? 9. Comment concevez-vous le leadership au sein de l'établissement ? 10. Pensez-vous que l'origine culturelle de l'enseignant a un impact sur sa manière d'accepter votre leadership ? 11. Pensez-vous que les enseignants harmonisent réellement leurs pratiques ? Si oui pourquoi ? Sinon quel est la raison de cette résistance ?

A destination des enseignants :

Thème	Questions
Mise en conditions	1. Quel a été votre parcours avant d’arriver aux Emirats ?
Pratiques pédagogiques	2. Considérez vous que vos pratiques pédagogiques ont beaucoup évolué ces dernières années ? 3. Avez-vous le sentiment d’être libre dans le choix de vos pratiques ? 4. Si non d’où vient la pression qui s’exerce sur ces pratiques ? 5. Que pensez-vous de l’idée qu’il existe de « bonnes pratiques » ?
Harmonisation des pratiques	6. Qu’est-ce qui va influencer le plus vos pratiques pédagogiques ? 7. Considérez-vous nécessaire ou important d’harmoniser les pratiques pédagogiques au sein d’une équipe ? Pour les élèves ? 8. Harmonisez-vous vos pratiques ? 9. Pouvez-vous donner des exemples d’harmonisation des pratiques que vous mettez en oeuvre ?
Management et évaluation des pratiques.	10. Avez-vous ressenti un changement dans le management et les injonctions imposées au sein des établissements ? Comment avez-vous vécu ces changements ? 11. Développez-vous des stratégies de contournement face à ces injonctions à harmoniser ? si oui, lesquelles ? 12. Avez-vous le sentiment d’être associé à la prise de décision sur l’harmonisation des pratiques ? 13. <i>(Présentation du document de l’ADEK)</i> Que pensez-vous de ce support pour évaluer vos pratiques ? En quoi vous paraît-il pertinent ?

Annexe 2 :

LESSON PLANNING FORM

Grade:

Date:

Subject title:

Unit title:

Lesson title:

Lesson # / # of Lessons in Unit:

Students:

Total #:	# of SEND:	# of Gifted:
# of LA (Low Achiever): LA < 40% expected skills	# of MA (Medium Achiever): 41% < MA < 89% expected skills	# of HA (High Achiever): HA > 90% expected skills
<u>For language instruction only:</u>		
# of students with 2 nd language curriculum – Beginner:		
# of students with 2 nd language curriculum – Intermediate:		
# of students with 2 nd language curriculum – Advanced:		
# of students with 1 st language curriculum:		

Lesson Organisation:

Previous lesson reminder:
Lesson objective(s):
Resources required for the lesson:
Teaching strategies, with timing:
Cross-curricular links to other subjects:

Assessments of learning:

Accommodations (for SEND, GIFTED, LA, MA, HA):

Lesson closing:

Link(s) with next lesson:

Learning skills - development opportunities:

Critical thinking:

Investigation or research:

Practical applications:

Innovation:

Extended learning:

Use of technology:

Annexe 3 :

Fiche action

2021-22 Action Form / Fiche Action 2021-22

To be completed in English or in French and shared in the dedicated school drive (additional documents can be attached if needed).

À compléter en français ou en anglais et à partager sur le drive dédié de l'école (des documents supplémentaires peuvent être joints si besoin).

TITLE OF THE ACTION / TITRE DE L'ACTION	
PERSON IN CHARGE / PERSONNE RÉFÉRENTE	

1. Description of the targeted issue/ Description de la problématique visée

--

2. Objective(s) of the action/ Objectif(s) de l'action

--

3. Objective(s) of the school supported by the action/ Objectif(s) de l'école appuyés par l'action

X	Axes	2020-24 Strategic Plan / Plan Stratégique 2020-2024
	Axe #1	Ensure the well-being of each member of the community and the socio-emotional development of the students / Assurer le bien-être de chaque membre de la communauté et le développement socio émotionnel des élèves
	Axe #2	Offer a unique multilingual and multicultural experience while ensuring fluency in French / Offrir une expérience multilingue et multiculturelle unique tout en garantissant la maîtrise du français
	Axe #3	Promote scientific, cultural, artistic and sports activities, as well as educational and digital innovation in the learning strategies/ Développer les activités scientifiques, culturelles, artistiques et sportives, ainsi que l'innovation pédagogique et numérique au service des apprentissages
	Axe #4	Secure the career plans of each student and enable them to be accepted into the university of their choice, including among the most selective worldwide / Sécuriser le parcours de chaque élève et lui permettre d'être accepté dans l'université de son choix, y compris parmi les plus

		sélectives mondialement
	Axe #5	Promote the openness and attractiveness of the Lycée Français International Théodore Monod at local, regional and international levels / Promouvoir l'ouverture et l'attractivité du Lycée Français International Théodore Monod aux niveaux local, régional et international
	Thématiques	Projet pédagogique de l'AFLEC
	Thématique 1	Strengthening the French instruction / Renforcement de l'enseignement du français
	Thématique 2	Strengthening Science instruction, starting in primary school / Renforcement de l'enseignement des sciences, dès le premier degré
	Thématique 3	Wellbeing / Bien-être
	Thématique 4	Reinvestment of good practices and know-how developed in the context of distance learning and hybrid education / Réinvestissement des bonnes pratiques et savoirs-faire développés dans le cadre de l'enseignement à distance et hybride

4. Description of the action/ Description de l'action

a. Calendar/ Calendrier

Indicate the week (s) concerned by the action / Indiquer la(les) semaine(s) concernée(s) par l'action.

Semester #1 / Semestre #1 :

Week	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
X																	

Semester #2/ Semestre #2 :

Week	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33

Wrap up / Clôture :

Week	34	35	36

b. Requirements (equipments, specific needs...) / Besoins (équipements, besoins spécifiques...)

5. Participants

a. Targeted students/adults / Elèves/adultes cibles

Add extra line(s) if needed / Ajouter des lignes si besoin

Level(s) / Niveau(x)	Grade(s) / Classe(s)	Student's number / Nombre d'élèves
----------------------	----------------------	------------------------------------

b. Adults/Students involved / Adultes et élèves impliqués (LFITM and/or outside participants / Participants(s) du LFITM et/ou extérieur(s))

Add extra line(s) if needed / Ajouter des lignes si besoin

Last Name / Nom	First Name / Prénom	Occupation / Position

6. Budget

Add extra line(s) if needed / Ajouter des lignes si besoin

Description of the expense / Description de la dépense	Projected amount / Montant prévu [AED]
TOTAL	

7. Expected impact(s) / Impact(s) attendu(s)

8. Chosen indicators (quantity- and/or quality-wise) / Indicateurs choisis (qualitatifs et /ou quantitatifs)

9. Validation

By the direct supervisor / Par le supérieur hiérarchique direct

The action is approved / L'action est approuvée

s

Yes

No

By the headmaster / Par le proviseur

The action is approved / L'action est approuvée

s

Yes

No

Comments (if any) / Commentaires (si besoin)

Annexe 4 : Grille d'évaluation de séance.

Nom, prénom et niveau: Enseignement		Grille d'évaluation des enseignants du primaire et du secondaire							Date :
		Exceptionnel	Très bien	Bien	Acceptable	Faible	Très faible		
Maîtrise des savoirs disciplinaires	Expert dans sa discipline	Bonne maîtrise de sa discipline	Maîtrise sa discipline	Connaissance suffisante de sa discipline	Faible	Connaissance insuffisante de sa discipline	Très faible		
Préparation des leçons, gestion du temps et des ressources	Prépare ses leçons avec créativité, utilise ingénieusement son temps et ses ressources	Prépare des leçons attrayantes, utilise habilement son temps et ses ressources	Prépare ses leçons et utilise efficacement son temps et ses ressources	Prépare ses leçons et gère son temps et ses ressources de manière satisfaisante	Préparation des leçons et gestion du temps et des ressources insuffisantes	Préparation des leçons et gestion du temps et des ressources inefficaces			
Installation et maintien d'un climat propice aux apprentissages	Environnement stimulant	Environnement motivant	Environnement intéressant	Environnement satisfaisant	Environnement n'encourageant pas l'apprentissage	Environnement non stimulant			
Favoriser l'interaction, l'usage des questions et le dialogue	Favorise une participation active et ciblée, questionnement stimulant la réflexion et menant à des réflexions perspicaces	Favorise une participation vive et l'esprit critique, questionnement menant à des discussions et réflexions pertinentes	Favorise l'engagement, questionnement favorisant la pensée et menant à des discussions constructives	Favorise la volonté d'apprendre, questionnement menant à des discussions constructives	Favorise le désintérêt, questionnement n'impliquant pas efficacement les étudiants	Favorise la démotivation et le désengagement. Questionnement inefficace			
Prendre en compte les besoins individuels des élèves	Grand succès	Très efficace	Efficace	Suffisant	Insuffisant	Manque de connaissance pour prendre en compte les besoins			
Niveau d'attente de l'enseignant	Grandes attentes pour le groupe. Fournit un travail stimulant et encourageant	Fournit des niveaux spécifiques de challenge et d'encouragement	Fournit des niveaux appropriés de challenge et d'encouragement	Fournit des défis et un soutien basique	Ne fournit ni challenge, ni encouragement	Niveau d'attente faible pour le groupe. Ne fournit ni challenge, ni encouragement			
Favoriser la pensée critique, la résolution de problème, l'innovation et les capacités d'apprentissage individuelles	Favorise ingénieusement le développement de ces 4 compétences	Favorise habilement le développement de ces 4 compétences	Favorise systématiquement le développement de ces 4 compétences	Favorise occasionnellement le développement de ces 4 compétences	Favorise rarement le développement de ces 4 compétences	Ne favorise pas le développement de ces 4 compétences			
Capacités d'apprentissage	Exceptionnel	Très bien	Bien	Acceptable	Faible	Très faible			
Les élèves ont-ils conscience de l'importance de fournir un travail régulier	Enthousiastes, ils ont conscience de l'importance de fournir un travail personnel et régulier	Désireux d'apprendre, ils ont conscience de l'importance de s'impliquer personnellement	Ont le goût d'apprendre, ils prennent conscience de l'importance de s'impliquer personnellement	Attitude positive, peuvent travailler de manière autonome pendant de courtes périodes	Facilement distraits, ils travaillent uniquement sous la surveillance de l'enseignant	Très facilement distraits, nécessite la surveillance constante de l'enseignant			
Les élèves connaissent-ils leurs forces et leurs faiblesses	Connaissance précise, plan d'actions d'amélioration ciblées mis en place	Connaissent leurs forces et leurs faiblesses, plan d'actions d'amélioration mis en place	Connaissent leurs forces et leurs faiblesses, mesures d'amélioration prises	Apprenants passifs. Savent comment améliorer leur travail de façon générale	Réfléchissent peu sur leurs forces et faiblesses, ne savent pas comment améliorer leur travail	Aucune connaissance des forces et faiblesses, ne savent pas comment améliorer leur travail			
Interaction et collaboration entre élèves	Interagissent et collaborent très efficacement pour atteindre les objectifs	Interagissent et collaborent efficacement pour atteindre les objectifs	Interagissent et collaborent bien	Savent travailler en groupe mais collaboration limitée	Travaillent ensemble uniquement sous la supervision de l'enseignant	Uniquement quelques élèves peuvent interagir et travailler en groupe			
Les élèves sont-ils capables de partager/restituer leurs connaissances	Restituent très clairement leurs connaissances	Restituent efficacement leurs connaissances	Restituent clairement leurs connaissances	Restituent leurs connaissances de manière satisfaisante	Connaissent des difficultés pour restituer leurs connaissances	Uniquement quelques élèves sont capables de restituer leurs connaissances			
Les élèves établissent des liens avec d'autres apprentissages/avec le monde réel	Connexions cohérentes établies et utilisées pour approfondir la compréhension du monde	Connexions régulières établies et liées à la compréhension du monde	Liens clairs établis et liés à la compréhension du monde	Peu de connexions établies et liées à la compréhension du monde	Difficultés à établir des connexions	Uniquement quelques enfants peuvent établir des liens des connexions			
Prise d'initiative, indépendance, recherches	Prennent des initiatives, élèves entrepreneurs et autonomes, sont capables de découvrir par eux-mêmes à partir de sources multiples	Prennent des initiatives, élèves entrepreneurs, utilisent efficacement les techniques d'enquête et de recherche	Élèves entrepreneurs, capables de découvrir des choses par eux-mêmes	Capables de faire des recherches simples à la demande de l'enseignant	Eprouvent des difficultés à aller rechercher des informations simples par eux-mêmes	Uniquement quelques élèves sont capables de rechercher des informations simples			
Facultés des élèves à utiliser les nouvelles technologies	Utilisées de manière indépendante et très efficace	Utilisées de manière efficace	Utilisées pendant les cours	Utilisées de façon limitée pendant les cours	Difficultés pour les utiliser efficacement	Uniquement quelques élèves sont capables de les utiliser			
Espirt critique et capacité à résoudre des problèmes	Caractéristiques intrinsèques	Caractéristiques clés	Caractéristiques communes	Caractéristiques en développement	Caractéristiques à développer	Inexistants			

Annexe 5 : Extrait de la grading policy (college)

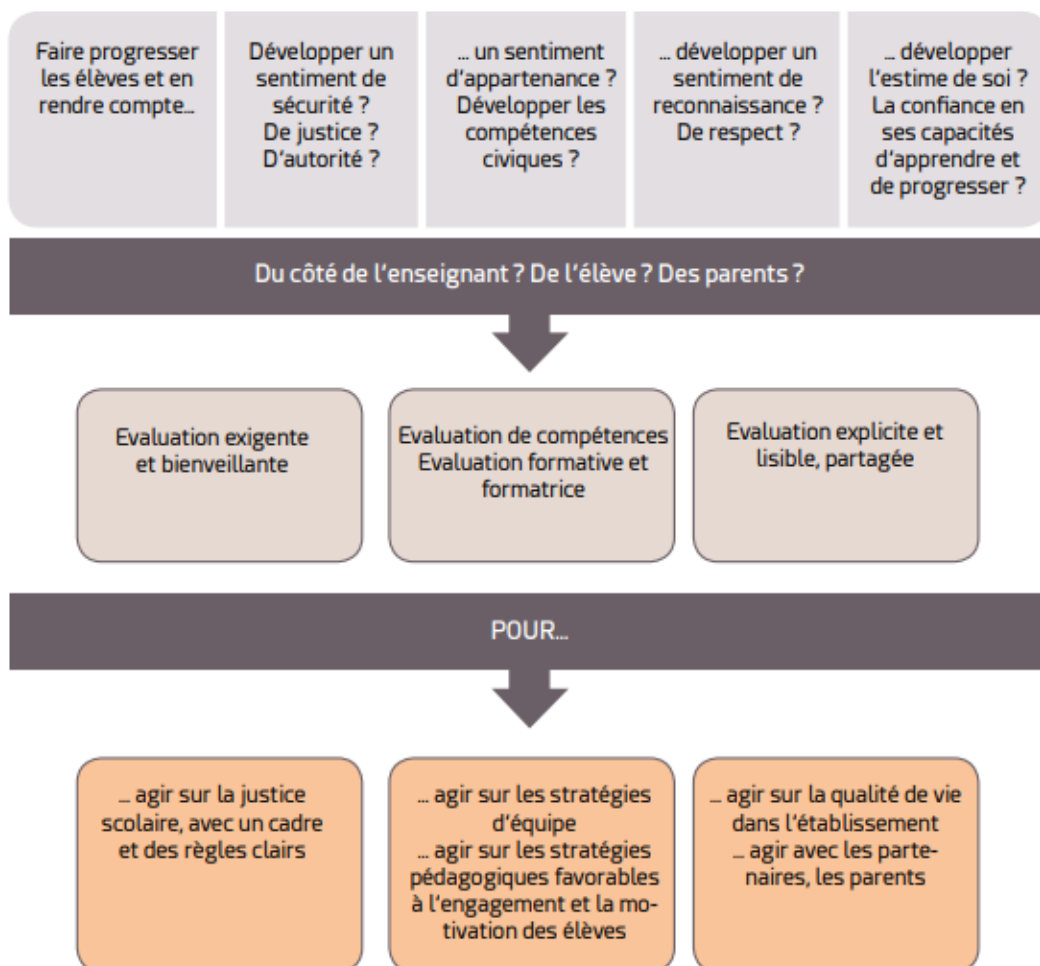
I. Philosophie de l'évaluation

« Les connaissances acquises par les élèves et les compétences qu'ils développent pendant la scolarité obligatoire constituent une culture scolaire commune. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture identifie ces éléments et les organise en domaines et objectifs. L'évaluation de leur maîtrise doit se faire parallèlement à leur acquisition, progressivement pendant la scolarité en école élémentaire et au collège. Le livret scolaire unique de l'élève permet un suivi de ses acquis et de ses progrès. »

Source : site gouvernemental « eduscol.education.fr ».

Au Lycée Français International Theodore Monod, nos méthodes d'évaluations s'appuient sur des principes synthétisés ci-dessous :

Qu'est-ce qui dans mes pratiques d'évaluation contribue à ... ?

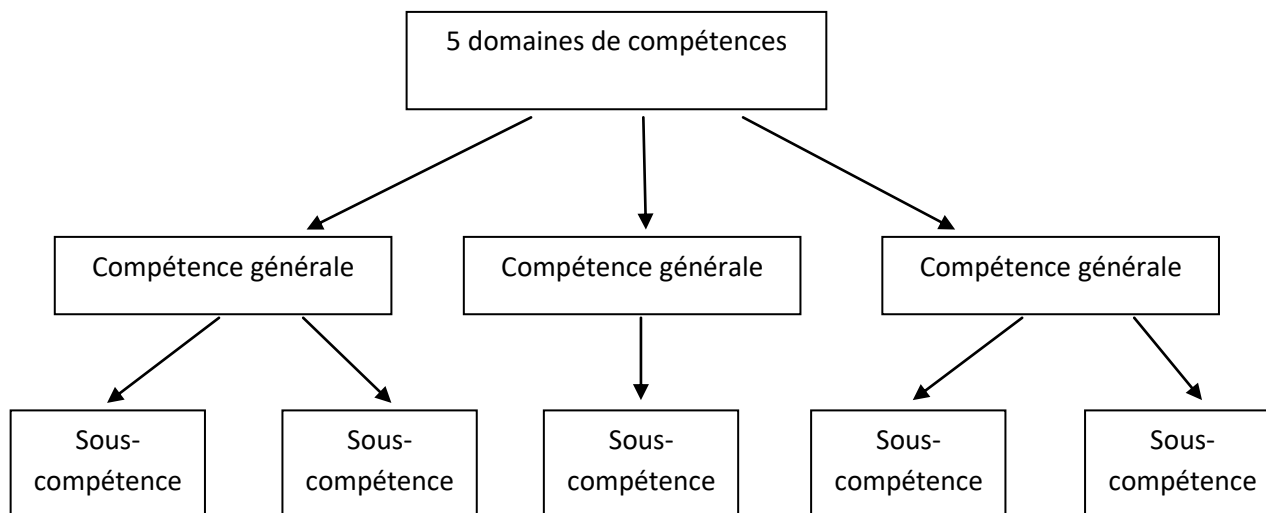


D'après document Canopé

II. Le socle commun.

1. Comment s'organise le contenu du socle commun ?

Tout au long de leur scolarité, nos élèves valident la maîtrise de compétences formulée dans le socle commun à tous les élèves. Ce socle se décompose de la manière suivante :



Les enseignants vont être amenés à valider la maîtrise des compétences ou sous compétences.

2. Comment s'organise la validation du socle dans le temps ?

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture s'acquiert durant la **scolarité obligatoire, organisée en 3 cycles d'enseignement** :

- **Cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux** : CP, CE1, et CE2
- **Cycle 3, cycle de consolidation** : CM1, CM2 et classe de 6e
- **Cycle 4, cycle des approfondissements** : classes de 5e, 4e et 3e

Selon le cycle, le niveau d'exigence sur les compétences est plus important et de nouvelles compétences viennent s'ajouter progressivement.

III. Les outils de l'évaluation.

Textes officiels :

[Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015](#)

1. Le Livret Scolaire Unique (LSU)

Le livret scolaire unique de l'école et du collège est un outil simple et précis pour rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants. Ce livret est accessible en ligne afin que parents et élèves puissent en prendre connaissance lorsqu'ils le souhaitent. L'application nationale de saisie des





bilans, simple et ergonomique, est commune aux enseignants du premier et du second degré, du public et du privé.

2. Pronote.

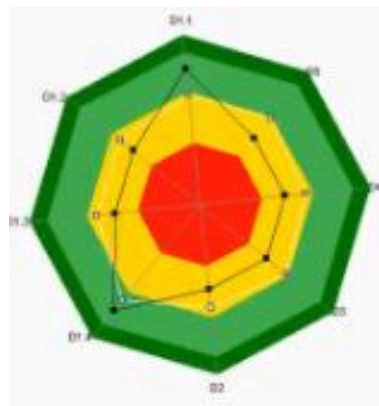
Cette application privée permet aux enseignants d'enregistrer facilement et rapidement la validation des compétences. Les résultats sont transférés instantanément au Livret Scolaire Unique.

IV. Nos indicateurs.

Le niveau d'acquisition d'une compétence ou sous compétence est rendu visible pour l'élève par les indicateurs suivants :

			
Très bonne maîtrise.	Maîtrise satisfaisante	Maîtrise fragile	Maîtrise insuffisante.

Tous les membres de l'équipe éducative peuvent avoir accès à un bilan de cycle pour chaque élève afin de voir la progression de ces apprentissages par domaine sous la forme suivante :



[...]

V. Les modalités d'évaluation.

A moins d'être directement relié à une compétence du socle, les éléments suivants ne sont **pas évalués formellement** par des indicateurs :

1. Effort.
2. Assiduité.
3. Participation.

En revanche, ces éléments sont pris en compte dans le bulletin de l'élève par le biais des appréciations.

1. L'évaluation formative.

Objectifs	Situation d'évaluation	Indicateurs	Feedback pour l'élève
-----------	------------------------	-------------	-----------------------

Favoriser la progression dans les apprentissages.	En classe pendant les activités.	Possibilité de valorisation pour l'élève par la validation d'une ou plusieurs compétences du référentiel en lien avec l'activité en cours.	-Validation d'une compétence sur le logiciel pronote avec une description de la situation d'évaluation.
---	----------------------------------	--	---

2. L'évaluation sommative.

Objectifs	Situation d'évaluation	Indicateurs	Feedback pour l'élève
Reconnaître l'acquisition d'une compétence ou de connaissances.	Série d'exercices à réalisée dans un temps limité en classe.	Validation des compétences dans le référentiel sur Pronote.	-Niveau d'acquisition de la compétence indiqué sur Pronote. -Dans les 15 jours qui suivent l'élève reçoit également une correction commentée de sa copie.

VI. Communication avec les responsables légaux.

1. Réunions de mi trimestre.

-Chaque mi-trimestre, les professeurs principaux se réunissent avec l'équipe de leur classe pour dresser un bilan de la classe et identifier les élèves qui auraient besoin de remédiation.

2. Entretiens individuels avec les parents.

-Suite à ces réunions, les professeurs principaux prennent rendez-vous avec les familles des élèves identifiés. Après un échange avec la famille pour leur faire part de la situation, le professeur principal propose des solutions de remédiations adaptées au profil de l'élève concerné.

3. Bulletins

-A la fin du trimestre, chaque enseignant de l'élève écrit une appréciation sur le travail du trimestre.

-Les bilans/bulletins périodiques doivent obligatoirement comporter les éléments suivants :

*L'identification du collège et de l'élève.

Pour chaque discipline : les principaux *éléments du programme travaillés***, les *acquisitions, progrès et difficultés* de l'élève, son *positionnement**** au regard des objectifs d'apprentissage.

*Les actions réalisées, le cas échéant, dans le cadre de l'*accompagnement personnalisé*, avec une appréciation de l'implication de l'élève dans ces actions.

*La mention et l'appréciation des projets menés, le cas échéant, dans le cadre des *EPI*, avec les disciplines concernées.

*Les projets mis en œuvre dans le cadre des *parcours éducatifs*.

*Les éventuelles *modalités spécifiques d'accompagnement* en cours (PAP, PAI, PPRE) .

*Des éléments d'appréciation portant sur la *vie scolaire* : assiduité, ponctualité, participation, et notamment les nombres de demi-journées d'absences justifiées et non justifiées.

-Les appréciations suivent le modèle suivant :

*Bilan du trimestre.

*valorisation des points forts de l'élève.

*Conseil pour progresser.

4. Conseil de classe.

4. a. Organisation du conseil.

-Réuni à la fin du trimestre. Ce conseil rassemble un membre de l'équipe de direction, le professeur principal et les enseignants de la classe.

-Le professeur principal propose pour chaque élève une appréciation générale qui dresse un bilan de son trimestre, valorise ses points forts et lui donne des conseils pour progresser.

4. b. Récompenses sur les bulletins.

-A partir des résultats et des appréciations, les enseignants attribuent parfois à l'élève une distinction particulière dont la liste est dressée dans le tableau ci-dessous.

Critères pris en compte / Distinction Proposée	Résultats	Comportement en classe	Travail personnel.	Nombre d'enseignants favorables.
Félicitations	La majorité des compétences sont très bien maîtrisées.	Le comportement contribue à un travail de classe efficace.	Le travail personnel de l'élève est intense et de qualité.	Unanimité du conseil de classe requise.
Compliments	La majorité des compétences sont maîtrisées.	Le comportement en classe est adapté à un travail de classe efficace.	Le travail personnel est suffisant en qualité et en quantité.	Majorité des enseignants présents au conseil de classe.
Encouragement.	Non pris en compte	Le comportement en classe est adapté à un travail de classe efficace.	Le travail personnel est intense en quantité.	Majorité des enseignants présents au conseil de classe.
Avertissement travail	La majorité des compétences sont mal maîtrisées.	Non pris en compte	Le travail personnel est très insuffisant pour assurer la réussite de l'élève.	Majorité des enseignants présents au conseil de classe.
Avertissement comportement	Non pris en compte	Comportement inadapté au bon déroulement du travail en classe.	Non pris en compte.	Majorité des enseignants présents au conseil de classe.

5. Remise des bulletins aux parents.

A la fin d'une journée de cours, les parents peuvent rencontrer chaque enseignant individuellement pour dresser un bilan du travail de leur enfant au cours du trimestre.

6. Les bilans de cycle.

En fin d'année de sixième et de troisième un bilan de fin de cycle est établi pour chaque élève. Il indique le niveau de maîtrise des quatre composantes du premier domaine, et des quatre autres domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, suivant l'échelle :

- maîtrise insuffisante
- maîtrise fragile
- maîtrise satisfaisante
- très bonne maîtrise

Ces bilans doivent également comporter une appréciation littérale sur les acquis scolaires du cycle et, le cas échéant, des conseils pour la suite de la scolarité.

Les bilans sont visés par le chef d'établissement ou son adjoint, par le professeur principal et par les parents ou le responsable légal.

7. Les transcripts pour les universités américaines.

Pour l'élaboration des transcripts universitaires, le barème appliqué sera celui de l'examen :

	Points attribués pour le DNB	Notes sur 20
Compétence très bien maîtrisée	50	20
Compétences maîtrisée	40	16
Compétence maîtrisée fragilement	25	10
Compétence insuffisamment maîtrisée	10	4

Annexe 6 :

Questionnaire pour les élèves.

Enquête sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

1. 1. Quel âge avez-vous ? Une seule réponse possible.

- 14 ans
 15 ans
 16 ans
 17 ans
 18 ans

2. 2. En quelle classe êtes-vous? Une seule réponse possible.

- Seconde
 Première
 Terminale

3. Qu'est-ce qui définit selon vous un bon professeur ? Classez par ordre

**d'importance. Une seule réponse possible par ligne*

	Ses méthodes en classe.	Son charisme et sa personnalité.	Ses connaissances.	Sa gestion de classe et son autorité.
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Pensez-vous à d'autres critères ?

5. Ressentez vous une cohérence/logique entre les exigences des différentes matières ? Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

6. Pourquoi ?

7. Ressentez vous une cohérence/logique entre les exigences d'un enseignant à un autre dans la même matière ? Une seule réponse possible.

- Oui, totalement
 Plutôt oui mais cela dépend quand même des matières.

Plutôt non mais cela dépend quand même des matières.

Non, pas du tout.

8. Citez deux matières dans lesquelles les enseignants ont des méthodes assez similaires.

9. Pensez-vous que certaines méthodes d'enseignement sont plus efficaces que d'autres en classe ? Une seule réponse possible.

Oui

Non

10. Si oui, donnez des exemples?

11. Pensez-vous que les professeurs devraient davantage utiliser des méthodes similaires les uns par rapport aux autres ? Une seule réponse possible.

Oui

Non

12. Pourquoi

Annexe 7 : extrait de la self evaluation à remplir.

Performance Standard 3: Teaching and assessment		
3.1 Teaching		
Internal Evaluations:	Elements	External Evaluations:
[150 words]	<p>3.1.1 Subject knowledge and how students learn them</p> <p>3.1.2 Lesson planning, the learning environment, time and resources</p> <p>3.1.3 Interactions, questioning and dialogue</p> <p>3.1.4 Strategies to meet the needs of all students</p> <p>3.1.5 Developing critical thinking, problem-solving, innovation and independent learning skills</p>	[150 words]

Annexe 8 : extrait d'un rapport d'inspection accessible sur internet



دائرة التعليم والمعرفة
DEPARTMENT OF EDUCATION
AND KNOWLEDGE

The overall performance of the school:

<ul style="list-style-type: none"> The school opened in September and has almost trebled in size this academic year. The school has students in Years 2 to 9. Most students are additional language speakers in English and/or Arabic and have been learning to speak them for under a year. There is limited assessment data for the very small number of middle school students. Repton is an Apple Distinguished School in recognition of its use of digital learning. The overall performance of the school is very good. Achievement is very good as a result of the very good teaching and curriculum quality in most subjects. Students' independent learning skills and personal development are very good overall, and attitudes, behaviour and innovation skills are outstanding. Procedures for students' health and safety and support for students with special educational needs (SEN) and those who are G&T are outstanding. Senior leaders have established an aspirational vision for students' high achievement but achievement in Islamic education, Arabic and social studies is not yet as good as almost all other subjects.
--

Performance Standard 1	Students' Achievement		
Judgment	Very Good	Change from previous inspection	N/A
Justifications	<ul style="list-style-type: none"> Achievement is very good in most subjects across the school, including English, mathematics and science. Achievement is good in Islamic education and Arabic, and acceptable in social studies. All groups of students make equally very good progress. Students' learning skills are very good overall. Students skillfully use iPads to support their learning in most subjects, but not routinely in Islamic education, Arabic and social studies. 		

Performance Standard 2	Students' personal and social development, and their innovation skills		
Judgment	Very Good	Change from previous inspection	N/A
Justifications	<ul style="list-style-type: none"> Students' have excellent attitudes and behaviour. Students have a very good understanding of healthy lifestyles and very good attendance. Students' understanding of Islamic values and their own and UAE culture is very good. They have a good understanding of other world cultures. Students' have a very good sense of social responsibility and environmental awareness and willingly take on leadership roles within the school. They have a very strong work ethic and are very innovative and creative in most subjects. 		

Annexe 9 : transcrits des entretiens.

Entretien 1

Fonction de la personne interrogée : professeure des écoles titulaire française.

Nationalité : française.

Première langue : français.

Cadre spatio-temporel : dans un parc après les cours (env. 14h).

Durée de l'entretien : 25 minutes.

Depuis que tu as commencé à enseigner, est ce que tu considères que tes pratiques pédagogiques ont beaucoup évolué ? Et si tu pouvais donner deux ou trois changements majeurs dans des pratiques pédagogiques ? Quels seraient ces changements ? Tu as tout le temps pour répondre. T'es pas obligée de répondre comme ça en instantané.

En fait, je dirais qu'il y a quelque chose qui me frappe dans le premier degré, c'est qu'en fait, en fonction du poste, du niveau que tu as, ça peut être des métiers totalement différents et notamment je pense qu'on ne travaille pas du tout avec des enfants de trois ans comme on travaille avec des enfants de 10 ans. Pareil, on ne travaille pas avec des enfants handicapés mentaux comme avec d'autres. On travaille pas avec des enfants chinois comme avec...Donc je dirais que mes pratiques pédagogiques, j'ai eu tendance à un peu, au fur et à mesure, à essayer de les adapter aux exigences du public que j'avais en face de moi. Et ce n'est pas pour autant que ça va être la même chose. Je vois que ce que je fais ici va plus me rappeler comment je travaillais quand j'étais au Maroc, parce que j'avais aussi des cycles 2, des enfants non-francophones et tout que ce que j'ai pu faire, par exemple, en maternelle.

D'accord. Est ce que tu as toujours ressenti le fait d'être libre dans le choix de tes pratiques pédagogiques ou est ce que tu ressens parfois une forme de pression sur tes pratiques ?

Je ne sais pas. Je ne sais pas. Comment... (Beaucoup d'hésitations) Non. Je pense qu'on est libres en fait. Je pense que quand même, on est libre. Et la pression ? Il y en a une, mais je pense que ta question, c'est de la part de l'institution? Peut être.

Ça peut être de la part de l'institution, ça peut être de la part des collègues, ça peut être de la part des élèves, des parents.

Ouais, ben, En fait, si voilà il y en a et c'est toujours pareil, ça dépend vraiment du contexte où tu te trouves. Parce que, par exemple, par rapport aux parents... Si tu as des parents investis dans l'éducation de leurs enfants qui participent et tout ça. Ben ça te met une certaine pression. En même temps, ça t'aide. Donc ça fait évoluer tes pratiques. Justement, j'ai eu l'expérience en France dans un contexte où les parents n'étaient pas du tout investis. Du coup, tu t'adaptes aussi. Donc, je dirais que la pression y est et moi j'essaye toujours de la retourner en ma faveur. C'est à dire que finalement, si t'as une pression comme ici (Emirats Arabes Unis) Parce que tu travailles vraiment complètement en équipe. C'est une pression, mais c'est une force aussi. Donc je vois en fait, à chaque fois, il y a une contrainte, mais qui peut être aussi un avantage. Je dirais que globalement, on est quand même assez libres.

C'est à dire que là, par exemple, je vois très concrètement un exemple très concret actuellement que tu connais, on est sur le choix de la méthode de lecture. On a beau nous dire fortement que ce soit l'inspectrice ou que ce soit la hiérarchie, cette méthode n'est pas idéale. On n'est pas forcément d'accord et au final, c'est quand même nous qui choisissons.

Il y a un terme, une expression, qu'on entend beaucoup aujourd'hui. C'est l'idée de "bonnes pratiques", des bonnes pratiques pédagogiques. Est ce que tu considères qu'il existe de bonnes pratiques pédagogiques qui peuvent s'appliquer à tous les contextes ?

Ouais, ouais,

Si oui, du coup, est-ce que tu peux donner des exemples?

En fait, je pense. Je pense que justement, il faut...En fait, c'est facile quelque part d'un peu, se laisser aller à faire quelque chose de facile pour l'enseignant, mais je dirais qu'une bonne pratique, ça va être de toujours se remettre en cause, c'est de regarder par rapport à l'élève. Quel est le bénéfice ? Qu'est ce qu'il apprend réellement ? Est-ce-que, par exemple, tu vois, est ce que tu es assez bienveillant ? Est-ce-que tu as tout mis en œuvre pour que le contexte soit favorable à l'apprentissage. Parce que finalement, ça m'arrive de me dire : "non mais finalement, ce support, ça pourrait aller". Et puis, si tu réfléchis bien, tu dis « oui, ça pourrait aller, mais ce n'est pas quand même ce que je pourrais proposer de mieux ». Et donc je dirais que des bonnes pratiques, ça va être par exemple de toujours te poser la question est ce que le support que je propose est adapté ? Est ce que la situation va être clairement compréhensible par les élèves ? Quel est mon objectif ? Je dirais comme en fait, c'est plus toutes les questions qui vont entourer ta préparation qui vont t'amener à avoir une pratique adaptée.

Justement, sur la mise en œuvre de ces bonnes pratiques ou sur ce que tu pourrais considérer comme une amélioration des pratiques pédagogiques ou une évolution en tout cas. Qu'est ce qui va exercer le plus d'influence ? Est ce que ça va être l'avis ou la collaboration avec tes collègues ? Est ce que ça va être ton expérience de terrain, ton expérience personnelle ? Est ce que ça va être des formations plus théoriques et institutionnelles ou d'autres facteurs qui vont influencer les pratiques ?

Je dirais, ce qui influence bien et qui est vachement riche, c'est les collègues, justement. Mais en fait, je trouve que c'est quand même un métier où la plupart des gens ont un peu peur du regard des collègues. Et en fait, finalement, c'est assez dur d'arriver à échanger avec les collègues au niveau des pratiques. Et quand on a de la chance comme, par exemple, moi cette année avec Coralie, on est proche géographiquement, on est assez isolé puisqu'on est toutes deux au fond d'un couloir, nos classes sont en face, on travaille tout le temps ensemble. Donc finalement, on voit beaucoup de choses qui se passent dans la classe d'à côté. Comme on travaille ensemble, on voit les mêmes, les mêmes situations mises en œuvre avec deux classes différentes, deux personnalités différentes. Et ça, c'est très très enrichissant parce qu'en fait, du coup on est à deux cerveaux au lieu d'un et ça je trouve que c'est vraiment riche. Et pareil en maternelle, j'aime beaucoup le fait d'avoir une ATSEM dans la classe parce que l'ATSEM elle a toujours aussi un autre regard. Elle va te dire avec son expérience ou avec son point de vue pratique qui est moins celui de l'enseignant mais plus du bien être des enfants. Elle va te dire aussi, donc ça, je trouve ça riche. Et puis aussi, moi je regarde surtout par rapport à la réussite de ce que tu proposes aux élèves. En fait, finalement, est ce qu'ils ont compris ? Est-ce-que ce qu'ils rentrent dans l'activité? C'est ça en fait ce que tu vois tout de suite. En fait, si je m'aperçois, des fois tu

proposes quelque chose ou aucun enfant ne réussit, là tu vois, tu vois que là, clairement tu as mal identifié les besoins. Les formations théoriques, j'ai jamais vraiment... C'est rare que tu puisses vraiment les réinvestir en classe, c'est vachement rare.

Est ce que tu considères comme nécessaire ou important d'harmoniser ces pratiques ? Tu disais que tu harmonisais avec une de tes collègues. Est ce que tu considères ça comme important pour les élèves d'harmoniser au sein d'une équipe pédagogique ? Et jusqu'à quel point ?

Alors en fait, je trouve qu'ici (Emirats Arabes Unis) on voit vraiment, on voit vraiment ce fonctionnement poussé à l'extrême. En fait, on est vraiment tous ensemble et en fait, je trouve que peut être de l'équilibre, c'est toujours mieux. C'est à dire que moi, ici, clairement, je regrette de devoir autant travailler de façon synchronisée avec mes collègues de CP, mais jamais travailler avec les collègues de langues avec qui je partage une classe. C'est que si c'était plus équilibré, peut être que si ça allait moins dans un sens, peut être qu'on ne pourrait plus faire quelque chose de plus harmonieux. D'un autre côté, je trouve que par contre, quand c'est pas du tout fait, c'est vraiment au détriment des élèves. Pour avoir vécu dans des écoles, les situations où j'ai travaillé, je pense, le plus efficacement pour les élèves et où je me suis senti le mieux, c'est quand je travaillais avec des collègues. En fait, ça te diminue la charge de travail, ça te diminue la responsabilité parce que quelque part, tu es plusieurs à réfléchir. Donc si ça, si ça rate quelque part, tu analyses à deux ou trois. Et puis ça, c'est plus, c'est plus enrichissant, c'est plus agréable et ça fonctionne mieux pour les élèves. Je pense qu'il faut de l'équilibre.

Est ce que tu peux me donner justement deux ou trois choses sur lesquelles vous harmonisez beaucoup en ce moment dans l'équipe?

L'harmonisation va se faire surtout au niveau des pratiques et des programmes ou des progressions. Surtout ce qui est important c'est l'évaluation. Sur l'évaluation, c'est extrêmement important. Avec les collègues, on va aussi travailler sur les méthodes comme les travaux de groupes, les ateliers, la différenciation. Par contre sur l'organisation de la classe, etc, il y a une certaine autonomie qui est gardée sur la gestion de classe.

Est-ce que tu trouves qu'il y a eu des évolutions récentes dans la manière de manager les enseignants et de les contrôler ?

Oui, il y en a eu mais j'ai trop changé d'établissement pour vraiment répondre à cette question. Après au niveau des inspections, c'est ce que j'ai vécu récemment. On ne fait pas exactement la même chose le jour de l'inspection que les jours où il n'y en a pas. Mais c'est tout à fait normal puisque c'est comme bien s'habiller un jour de cérémonie ou un jour important. C'est à dire qu'on reçoit le supérieur hiérarchique et du coup, on est obligé de faire un minimum attention à ce qu'on fait.

Du coup, quelles pratiques as-tu voulu mettre en avant à ce moment ?

J'ai essayé d'être beaucoup plus innovante sur la manière de faire mon cours. Je n'ai pas fait le fichier, j'ai fait plus de différenciation et plus d'innovation pédagogique.

Tu parlais de ne pas faire exactement pareil le jour de l'inspection. C'est un peu un moyen de contourner des contraintes souvent jugées trop lourdes dans le métier. Est-ce que tu as développé d'autres stratégies de contournement ?

D'une certaine manière oui, on est obligé puisqu'on part de la base, les élèves et on doit faire en fonction du contexte, de l'état des élèves, de la manière dont ils se comportent ou s'adaptent. Je peux changer de stratégie en pleine séance parce que des élèves vont avoir fini plus tôt. A ce moment, je contourne un peu les instructions qui sont données sur les stratégies pédagogiques parce qu'un enfant, il peut être fatigué et je vais pas forcément lui donner plus de choses.

Je lui montre la fiche d'évaluation utilisée par l'ADEK et la direction.

Regarde cette grille autant de temps que tu veux et dis moi ce que tu en penses à priori pour juger de la qualité d'une séance.

Après moins d'une minute.

C'est très, très imprécis. C'est extrêmement difficile à réellement évaluer. Ce sont des grandes recommandations, mais concrètement, il n'y a pas assez de prise en compte des différents contextes et ça peut être extrêmement compliqué d'évaluer réellement la situation d'un enseignant par rapport à sa situation de départ dans le métier ou l'établissement.

Par exemple, « ils sont capables de travailler en groupe » mais s'ils en étaient totalement incapables en début d'année, l'enseignant les a peut être énormément fait progresser sur ce sujet, mais ils n'en sont pas encore autant capables qu'il le faudrait. Donc, on ne peut pas vraiment juger du travail d'un enseignant à travers un passage dans une classe rapide et une grille comme celle-là. Par contre, elle est très complète et tous les critères importants sont présents.

Entretien 2

Fonction de la personne interrogée : Enseignante en classe bilingue au secondaire.

Nationalité : britannique.

Première langue : anglais.

Cadre spatio-temporel : En salle de travail (15h).

Durée de l'entretien : 25 minutes.

Do you consider that your teaching practices in the class have changed since you've started to work as a teacher ?

No, no. Well, when I worked for the Saudi school, yes, it was different. It was very rote learning. Means you've given a textbook and you teach people like "do this exercise and this exercise", we call it rote. It was like that. And I only had 30 minutes lessons. It was awful online. But I was teaching year three. Actually, the advanced English here is very similar. I'll try and change it a bit and include films and do different things with them.

And how do you try to improve your teaching practices? Is it based on the collaboration with the other teachers? Is it from your own experience or is it from the official training. What is the main thing that can improve your teaching strategies?

Well, yeah. Training. Like, for instance, the Ed Puzzle that you did, for instance, I was off the other day and I sent my students two videos to watch. They were very upfront. They didn't watch it. So I said, right. Okay. I'm assigning it to Ed puzzle, and this is my benefit to see that they've seen it because they need to understand this historical context. But we do collaborate on some things. But my drive is motivating the students... know the students... know what they like, adapt the lesson to, you know, what they're going to respond to.

I also do my own research. I go on internet to catch resources, different resources. I amalgamate them. I'll use some of the resources, but I'll adapt them for the use of the students because I've got to know them and know what they respond to.

In general, do you feel free to choose your own strategies, or do you feel any pressure from the institution, from the school, from the parents, from the students ?

I feel very free to choose here. Yeah. Because we're given books that we need to do and we come up with our yearly plan. As long as you've done the weekly plans within the yearly plans and you're covering what you need to do for those outcomes, there is quite a lot of freedom.

And do you have any inspection of your work?

Well, every week I always send my weekly plans to (head of *department*) which I believe she uploads onto the shared drive. Okay. The one drive. The only inspection I've had is the inspection from Mr. Ferret. I think that was to see if I got past my probation. Apart from... The AFLEC inspectors came into my advanced English. And then someone came into bilingual track last week, but nothing rigid.

Okay. How do you feel regarding those inspections?

I was actually thinking this morning, remember when we were told that we had to do two observations... I haven't done those. I don't know if anybody else has done them.

Do you think that it's a good thing to recommend?

I think so, yeah. Because I was thinking today, I think I'd like to go and maybe see someone in the English Department, but I'd probably like to go see someone who does something totally different.

Yeah. It could be interesting. So you don't feel any pressure from this inspection? You don't feel that it has an impact on your practices in the class?

The only thing that if an inspection is happening, the only thing I'll do is make sure that I'm prepared the lesson plan for them. The activities, I don't change them. I'm not going to make it all singing or dancing for the sake of an inspection. Because we've got a set criteria of what we've got to follow.

Okay. What do we think of the idea that there are some best practices in the class?

I would say in the UK we call it CPD, Continuing Professional Development. So every year you would probably have three inset days, inset is "in school training", okay. No children come in

three days a year. You invite external trainers to come in to teach you a new strategy. Such coming, for instance, I don't know. Inquiry based learning. They could come in and we want you to work on inquiry based learning. Some people might not know how to do that. They'll come in and they give you the tools to be able to do it, move onto the next one. So that's good. We haven't got that here. After those training I feel empowered... Not every teacher's going to feel like that, but I've used that quite a lot since.

Do you consider as necessary to harmonize to standardize the practices within a team, within the teacher teams?

Yeah, so, for instance, I'll give you an example. I write the 6ème English Advanced class timetable for the weekly class. In my weekly class, I will try to do quizzes and different activities, watch films, feed discussions, make it sort of... So it's not just sitting writing from the textbook. And I found out that my colleague is one week in front of me. She's moved on to the next episode, the next chapter. So I'm thinking maybe she's not using the extra activities that I'm putting in because she's in front of me. Whereas my other colleague is a week behind, maybe because she's got more students. She said she's got 30 students. I've got some students too but you know, but we manage to stay on track.

And you think that it's really important?

I think it's important. I just think that if you've got a teacher, you listen to what the students say as well. And I want to be in your class, I can move to your class. And I think it's because if you've got that environment in a class where the young people feel happy and they're motivated to contribute, that's what I pursue. That's what I want to have where they feel happy.

Do you get inspiration from your colleagues to apply some strategies in the class with your team?

Yeah, I mean, with my head of department plans all over 5ème, so I deliver it as well. So I get a lot of resources and she inspired me to go and search for the resources that she uses that I can use. I actually use this Socrative.

And do you know what they do in their own class as a teacher, or do you just have an idea from the resources you got?

Yeah, I think we pretty much have the same class. I think maybe my class is rather more boisterous because it reflects my personality. And I know my other colleague's class is quiet. But you know that's me. I'm loud. You know, I'm loud. So if the students are talking and that's what I like, as long as I'm checking, they're not talking about TikTok or something.

You gave me some examples of innovative teaching strategies like the Inquiry. Do you share those kinds of strategies within the team and can you give me an example of something you do?

We mentioned about the transition for CM2-6ème. We had a meeting this morning and we decided on a trip to Legoland and then we decided what are we going to do after. And I actually said "when they come back, they have to write like a news article together". So even with the primary staff and myself and Randy were coming up with the idea set to do that.

Have you felt any change in the management of the teachers in the previous years?

You can definitely tell the difference between a comprehensive in the school in the UK to an international school and the two schools I've worked in before. This one was very parent driven. Parents wanted this. They didn't agree with what the teacher was doing. The teacher had to change. All about money... here, I don't see that much. But I'm in secondary here. Whereas last time I was in primary, Saudi Arabia. I think parents are far more focused.

I have a few parents contact me normally to say I've had probably one that moaned about a score that I gave students in an evaluation. And the rest have all been to the bilingual. Really. So now their child is really doing well and they're enjoying it so far.

But is this private no one else is going to hear?

In our Department, for instance, we've got bilingual and advanced English and (*name of the head department of english*) is tall of the language Department, isn't she? I do see (*head of bilingual track*) butting heads clashing, we do see quite a lot.

But (*head of department*) is very diplomatic about it. Well, I've noticed that quite a lot. Just my own opinion. I haven't said it to anyone.

How would you explain the reason why there is this rivalry?

I don't know, because I get on really well with both of them. But I see like when we have a team meeting, I see (*Head of department*) focused on me and won't look at (*head of bilingual track*). I can see them clashing about even stupid things like books. I don't know... really don't know why it's like that. Because I'm all out back about things and I don't get worked up. I don't get offended.

But there's also as well a little bit of bribery between bilingual and advanced track.

Yes. I don't know why.

Okay. And do you think that the way to manage with the middle management is a good strategy ?

Yeah, because otherwise things will get lost. You need someone, a middle management who understands all of the curriculum. If they're like the coordinator, they need to understand the curriculum from the beginning of the school all the way through to the end. They need to get to grips with that. They need to be the person who puts the pressure on the teachers to complete what they need to do. You need to check like, for instance, the evidences. You need to have someone like that. Otherwise it would be chaos.

And the last question is : do you feel that you are involved in the decision making in the schools you have been ?

I've been involved but I wouldn't say that my voice has been heard. Okay because of parental power. Sometimes it can be. But here, for instance, the biggest hurdle is my lack of French. And I'm looking to get a chance to try and learn because sometimes I can feel like, oh, God I wish I knew what they were talking about because I'm a talk I talk and for me to sit there just like nothing is quite difficult.

Well, I was pretty pissed when we all had that vote in that big meeting because I've done 30 minutes lessons and I knew how bad they were. 40 minutes will be better. And we ended up 30 but they're under 40 or I think 2-3 maybe are abstained and then the next thing you know, it's 30 minutes. That's not Democratic.

But I would have liked to have known the reason why rather than just have it done because it made me think that the chief just made that decision against the will of what we wanted, the majority wanted. Yeah, that's not really the French democracy.

Entretien 3

Fonction de la personne interrogée : Enseignante en classe bilingue au primaire.

Coordinatrice du parcours bilingue.

Nationalité : américaine.

Première langue : anglais.

Cadre spatio-temporel : dans son bureau (10h).

Durée de l'entretien : 35 minutes.

Compared to the beginning of your career, what would be the main change you've seen in the teaching strategies?

I think that's a really good question. I think it would probably be my ability to be reflective and adaptive in the classroom. So learning how to.... You always have a lesson plan in the beginning, and sometimes you're even reading from a script, from a book. But as you become more confident in your teaching abilities, as you learn more about how students learn, I think for me, I've been able to really meet students needs exactly where they're at because of practice, really something that comes with practice in the classroom that really books can't even teach you, you know what I mean? So it's being reflective, learning from my mistakes and then helping the students eliminate their gaps. So helping students grow from where they are, does that make sense?

Yeah, of course. So it becomes more student centered teaching.

Exactly. Yeah. That's probably the biggest change because coming out of College and going from exactly what the books tell you to do. Okay. A lot of programs have evolved as well. So it has gone, at least in my experience, it's gone from very textbook based to where everyone's reading the same book and you're reading in a circle to now you really want to focus in on the student's exact needs. And every student does learn in a different degree in a different time. So learning how to find what they need and then learning how to maximize their learning from there.

And do you feel free to choose your teaching strategies or your pedagogy or do you feel any pressure ?

I think here, honestly, to be honest, in this school, I feel more free because I think they give teachers a good amount of freedom. And okay, these are what we need to cover, but it's up to you in terms of how you want to reach it. Right. But when I was teaching in the States, it's a lot more regulated and not quite as much freedom. Way more paperwork, way more just bureaucracy meetings and things like that. So less freedom in the States and in government schools as well. Here in the UAE, I think not quite as much freedom pedagogically as opposed to here, which is good. In the American system, it's very hands on. It's differentiated. They're very big on these things. But it's also up to each school. And some schools have different agendas. Okay. "We only want to see you using this so and so program". For example, Kagan is a

differentiated program. Right. For getting students involved in talking. And so in my last school, you had to use Kagan for all of your activities instead. Of course, there's other options you could use, but they wanted to see this program followed.

So you said that your practices and your strategies have changed. It was mainly due to the cooperation or collaboration with your colleagues, training, your own experience? What is the most influential thing on this evolution?

I think it would probably be a mix of learning through collaboration with colleagues. Right. So being able to meet with other teachers, talk with them, plan together, even going into different classes and seeing how others were teaching, taking away, I always say you don't have to reinvent the wheel. You can do things smarter, not harder. Right. So taking little tips from others, but also working with so many different populations of ELL (english language learners) has given me a very, I think, good understanding of what ESL (English second language) or ELL students really need in terms of language experiences and things that get them confident and comfortable. So yeah. A mix between collaborating with others and just experience in different multicultural settings.

I got my master's degree in teaching English language learners when I was living here in Abu Dhabi online. And so getting my Masters again, it was nice. I learned some theories, I learned some strategies. But to be honest, I think living here in the UAE for seven years was more beneficial to me than doing my master.

What do you think of the idea of best practices in teaching? Do you think that it's relevant?

I think it is relevant, and I think that teachers need training all over the world on these core foundational practices, things like, again, maybe the French system is different of the American system in terms of how you're actually teaching. But for English or in the American style, the kind of the best practices that we would say would be like...okay, differentiation, collaboration between students, cooperative learning, I guess you could call it cooperative learning, collaboration, Guided reading is a really big push, which is not consistent across really anywhere. It can look different depending on where you are. And also student goal setting is becoming bigger and bigger. And I am a very big proponent in getting students involved in their own learning more. So student goal setting, collaborative group work, and not having students just going backwards from just memorizing the answers to really getting inquiry based learning, I guess would be the other big push is getting them to think about the problem, the solution, and letting them come to the answer on their own terms.

And do you consider as compulsory or very important at least to harmonize your teaching strategies within a team of teachers?

I think it's important that especially in my job now as it is here, one of my goals for the next year is to get some good teacher training in where we have the same... we don't need to all have the same philosophies, but we should all have the same basic knowledge of best strategies for students, and especially if we're looking at a specific program like a bilingual program or a group of students that are learning in similar ways, like French and English. Right. But yeah, I think it is important and I think it is necessary to get the basic foundations streamlined across a group of teachers that are working together and that are expected to plan together and you're

teaching the same group of kids. Like, I said it's a French teacher and an English teacher they're teaching together. If you have similar ways of best practices then the students will benefit more.

And you are the head of bilingual track ? Right? So how do you implement those best strategies in the team

So far this year, I will say it's been a challenge because of things like COVID, being digital, coming back into the classroom, even things like not being able to set up our class in groups. Right. And that was huge because for me I've never taught in my entire 14 year career. I've never taught kids that were not in groups, a group setting and so little things like that. But anyway, to go back to your question, I've been doing just classroom visits. So I will first check in on teachers, see what they're currently doing and not in an evaluative way but to just get a better understanding of what best practices they're already doing and then develop trainings to better meet the needs of the teachers that we have. And so we have weekly meetings where we meet together and talk about issues. But to be honest, there hasn't been a lot of actual training during those meetings. I would like it to evolve into a place where if we had more time to do another meeting during the day where we can do okay, this Monday from twelve to one, we're just doing guided reading training or we're just doing some type of best practice advancement or some type of knowledge based thing because right now we don't have that.

So it's a goal. It's a goal of mine that haven't really been consistent yet.

And there's been some training in terms of platforms like, but across the board in terms of best practices, it's a goal for next year.

Great. Now that you are in the French system, what have been the main challenges you've faced to adapt to this new system? What do you think about it?

Really, the only biggest challenge I guess would be I've never worked at the French curriculum before. And so because coming in new there's also... I think the curriculum was it... I was getting the curriculum from the French ministry. Right. And then I was also given the curriculum from Jeanine Manuel. I think those are two different ones. And so trying to make sense of exactly what to teach in the classroom was probably the most challenging thing because there's nothing clear or set really in terms of a yearly plan or anything like that. So that's been another thing on my list.

The curriculum is similar, I guess anywhere you go. But I think the French curriculum seems more vague a little bit in terms of that you have these big ideas that you want to accomplish and these big goals whereas like the American is very very laid out in terms of... just more direct. So, yeah, I like it, though, because it seems like it gives you more freedom to teach the way you want to teach, but also you need to have a good understanding of it. The Arabic curriculum is even more framed than the American curriculum. Management depends much more on interpersonal relationships and directors are very intrusive in classroom practices.

But there are pros and cons for that. Like for myself, I really enjoy teaching the way I want to teach. So I like the freedom that comes with it. But some teachers, they really love going by things that they know. Right. So if they've only taught an American curriculum and they really go by the book, maybe they're not as confident or maybe they just prefer it. Yeah. They're going to want some type of more guidance, literally. I remember years ago in the States they have a reading book and you literally read from the script. "Good morning, kids, turn to page 25. Now we are going to..." and that was more old school. Most schools, I would hope, are moving away

from that. It depends on the place. There are so many schools that use like basal reader is what we call it. And it's not a best practice. Definitely, not best practices.

Maybe because teachers are less trained ?

No, we do a year in College where you're in the classroom every single day, and then we have a four year program. Some colleges, it's actually five. So I don't think it's a lack of training. I think the good schools now, definitely no one's going to recommend what I just said. This is maybe 20 years ago when I was just getting trained. But it depends on the state, it really depends on the district you're in.

Every state has their own curriculum as well. So it's not national even for the classroom management. But, here, it just feels a little more relaxed. And for some people, maybe they wouldn't like that. But me, I enjoy it. I enjoy the little bit more of a relaxed pace of things. I think it helps students feel more comfortable. But yeah, in the States, you would never just open up your door and let kids go outside. I don't know. It's just definitely different in terms of behavioral management. But it also might be because students in the States or elsewhere, they're expecting that rigid management style. And there's a lot of behavior issues. I don't know here, to be honest, in all the schools that I've worked at, behavior has been amazing. I haven't really had any. Okay. Some kids might be talking or whatever, but there are no big behavioral issues that I've seen. And that's interesting.

And I know that in your team there are several teachers from the British or American curriculum. Do they feel the same or do you feel that sometimes there is a resistance against the French way to teach?

Yeah, there's a resistance. Of course. I think it really just depends on each individual because for me, I've taught in four different countries. I have a little bit more of a multicultural understanding... I'm adaptable. Like I can kind of go with the flow of things. But yeah, I think each individual personality comes out through a professional way and a personal way. Right. So it depends on what their background is. But yeah, there definitely is resistance sometimes. And they can do things the way they want to do as long as I guess they're being professional and getting the work done.

Yeah. And my last topic is about the management. So I can't really ask you, what is the evolution of the management because you've just has changed your curriculum. But what would be the gap between the way to manage the schools and the teachers in an American school and in a French school, what would be the main difference? Even though, here, it's a bit tricky because it's in the middle way.

One of the biggest differences I saw right away from coming from my previous role, from the States to here the meetings that we did have were more structured. And so, for example, we had a weekly PLC (professional learning community) where we met with our grade level once a week. And then we also met with the whole school once a week. Right. Its vertical and horizontal planning and super... I remember I came in the first week with this agenda of the way I did it in the States and everyone was just like looking at me like, "who is this person?" And I'm like, okay, well, we're not going to do things like that, I guess. But everyone had a job. Like there'd be an active note taker. There would be one person who was the agenda person, there would be one person... Just very restructured. And it's good and bad. Right. I'm not going to say it's better or worse, but definitely we talked about things like I think here again, it's more free in terms of,

okay, well, "I had a bad day and the student was doing that..."But our meetings, our PLC meetings in the States was a very reflective way to only focus on like, for example, "we want to increase our test scores for the next term. What can we do as a group?" And it was very reflective, I guess. But here we don't have the time in the day to have weekly meetings. And so I think that would be a good start just to be able to collaborate more with teammates. Because for example, honestly, and I barely get the chance to talk about students and it's like in passing or when I'm coming in the class. But it's really important if we're teaching the same kids and sometimes very similar subjects to get a good understanding of what the students need, especially in a bilingual setting, teachers need time to collaborate with partner teachers and with the team. And so I don't feel like we have a good base for that yet, but maybe it's an area of growth for the future.

Okay, my last question is about ADEK. How do you feel with the ADEK inspection and all the administrative work we have to prepare for them? Is it something you are comfortable with or something that is complicated to manage?

It's complicated. But also I've worked in ADEK schools for seven years, so I'm a little more comfortable with the process because I've been through many many many... many of the evaluations myself. But I think, again, to be honest, I feel like they're looking for more of a show in terms of like they're looking for these things, but it's a checklist of things. And a lot of times many schools that I've been in before will literally just put on a show and fake it until they see what they want to see. And I don't really get that feeling here, which is good. I don't feel like people fake things. I think it's more real. Like, okay, we're doing the best we can and I appreciate that. I like the honesty of it. I think in terms of data collection and looking at data from students and that can be improved and I think I would want to see that more in terms of like, okay,"we have our students at the beginning, middle and end of the year". We have Pronote and we have things like that. But in previous schools they were more insistent on seeing data. And so I wasn't a big part of this evaluation this time around. So I don't really know in terms of... I think they were happy with what they saw for now, but it was also not in depth visit, right? I know that they don't like the fact that many teachers are doing different things and I've noticed that as well within classrooms that are seeing like, okay, everyone seems like all the kids are happy, the students are enjoying themselves. But yes, definitely the teachers have very different ways of going about things and I can see where they're coming from. I enjoy seeing that because it's something very new for me and I like the fact that teachers can stand up for themselves and they feel enough comfortable to do what they want and I think that's great but yeah, that would never work from like in schools I've been in before so there's pros and cons most times if a principal would come into your class for example and say, "okay, the whole school we're actually going to do ABC these three practices and we're going to check for the next two months, I'll be in your classroom, I'll be making sure you're using this practice and you don't get to say no" you know what I mean? This is what we're doing. You run the school. There's no freedom there in terms of the things the practices at least they expect to see cooperative learning. Okay. Everyone's doing it.

Entretien 4

Identité de la personne interrogée :

Profession : Enseignante au secondaire.

Nationalité : Libanaise.

Première langue : Anglais.

Cadre spatio-temporel : au travail à la pause méridienne.

Durée de l'entretien : 20 minutes.

Okay, the second question is the following : do you consider that your teaching practices have changed in the recent years in this school specifically or even before?

Yes. So first of all, before in Lebanon and in Abu Dhabi, it is very different. Even though it is still "lycée" are both Lycée. Coming with students with different backgrounds. But depending on the country, your teaching methods need to change. So for example, here students are raised differently than they are in the other countries. They may be more disciplined, interested. So it changes the way your teaching methods work over there. You may need to work more on how to interest the students to be able to get them to understand the material. Here they are more interested from the start.

Okay.

So my teaching methods have changed depending on the student's interest.

And do you think that it's richer now and that you have more skills now than before.

More skills. And especially in time I'm able to finish the curriculum much quicker.

Okay. So you have the opportunity to vary your strategies

And also give more practice to the students.

Okay. And in your pedagogy, do you feel free to choose your practices or do you feel any pressure from outside?

No, I'm free to choose. Of course, there are specific curriculum or rules you have to follow, especially when it comes to examinations. For example, the IGCSE, but even OIB. Sorry, I forgot to mention that earlier in my previous school I was training for OIB, the international bac. Of course, you have to stick with certain curriculum, but you're free to teach it in the way you would like. For example, when it comes to reading a book, you find your own way of teaching it. It's not a book you need to follow.

Okay. And it was the same in Lebanon and here?

Yes.

If I tell you the expression "good practices" in pedagogy? What do you think of this expression? Do you think that it's relevant and do you think that there are good practices ?

So good practices in...?

Do you think that there are some practices that we have to apply massively in the schools that are working and that are really relevant for all the students?

Okay. If I understood you correctly, I somewhat disagree because I feel that every teacher has their own way, their own practice method, so their own way of introducing the lesson or even sharing the lesson with the students. So if we work on this with different subjects, different colleagues or teachers, it will not work. For example, if I am teaching them my own method of a novel, let's say, or a script or a play, it won't work exactly for history and geography, I think that's how I understood the question.

So it depends on...?

On the subject ?

Well, when you try to improve or to change your teaching strategies within the class, the new things you try to implement in the class comes from the collaboration or the exchange with the colleagues, the training or your own experience. What is the main source of your improvement in strategies?

So if I'm...education and training, it's not specifically from my colleagues. I don't usually get examples from colleagues unless it's specifically the English Department.

But when it comes to training, I hear a lot of people's ideas and teachings that have worked for them, and I actually tried them myself, and they do work. But related to your previous question, I don't usually find it effective when I take from a different colleague outside of language. So with an Arabic teacher, yes, it might work or a French teacher, but outside of the language Department, it doesn't work with me.

Okay. And when we talk about the harmonization of the practices, the fact that we have to try to implement the same way of teaching. So within the language Department, do you think that it's important to harmonize your practices between teachers?

To a certain degree, yeah. To a certain extent, yes. You should be doing the same as your colleagues, especially when a student comes from a specific grade to another. They shouldn't see a major difference between the teachings. But it's always good to have a different method, a somewhat different method for them. Maybe. You know, this method you get in grade seven instead of grade six, they understand it much more depending on the student. So to a certain extent.

The justification, according to you, is the interest of the students.

Yeah. Always. Yeah, of course.

Okay. Can you give me some examples in your strategies of practices that are harmonized in the Department, something that you do, you all do in the Department.

Okay. Peer assessment. So we always give the students the opportunity to check each other's work. It's not always the teacher positive and not going to say negative remarks, but tips for the future. What else? There's a lot... (break)I would say the way they are evaluated is the same. There's always differentiation. Except when it comes to bilingual, we do not usually apply differentiation examinations because they have chosen by linguist for a reason, and they all need to be on a certain level to be able to be evaluated on that. There are plenty of others coming. Oh, we do a lot of role play. So when it comes to all the Shakespeare, we do a lot of role play, even when it comes to different grades in one, so grade seven and eight can work on the same exact play together.

And is it something you do because you find it interesting for your colleagues to do the same or because it works for students' learning?

Because it works and because again I always have students interest at the top, so this is where the students become more interested. They're active in an activity and they are working with other people that they're not around most of the time.

Okay. Have you felt any change in the management or in the injunction between here and your previous employer or even from the beginning of your career, have you felt any change about the management of the teams and I mean the pedagogical management?

Not much. If I were to be a little more specific, I do see that they are a little more flexible now. So they do not follow a strict curriculum. For example, they do not ask teachers to do that. We are free to teach in our ways. They do not tell you you have to follow something. In the past we were and I think I'm not sure. But I know that the French curriculum was like that. Right. And it still might be. But in English it's not. So we have the freedom to do that. I haven't noticed a big difference.

Okay. So you feel really involved in the decision making about the strategies?

I feel like I play a big role because I can decide as a teacher and they give you the freedom to decide.

And you don't feel any form of control on your teaching strategy or judgment from another person?

Not at all.

Okay. How do you see the role of the headmaster in this specific field? Do you think that he has to be involved in the choice of the strategies or do you think that it's something that is not his work?

No, it's not his work. It would need to be the coordinator or that's it the coordinator for each Department should be in control of this.

Do you think that the coordinators have a real role to play in the harmonization of the pedagogical strategies?

Yes.

To what extent ?

(Long break...)

The motivation? Can you give me an example of what you mean?

As a coordinator, do you have an authority on the practices that are used in the class of the bilingual track ?

I do feel like that is my title, but I don't feel it personally. So I never have felt like there's a problem. I need to come and fix this. It's basically in the title. This person needs to make sure everything is correct and the classes are going well. But as a coordinator you should know that your colleagues are. How can I say this? Basically using their teaching methods in the right way. So it's not just about making sure they are doing the right thing. It's about trusting them at the same time.

Okay. So the trust is really important.

Of course.

And you think that within a team the trust is the most important to organize the practices.

Of course, in the very beginning, you need to see their way of work and then trust starts to build up.

Okay.

So of course in the very beginning when you get a new quality, you need to see their way of work to understand if it's correct or if anything needs to change and then trust them once you feel they are doing fine.

And for example, I don't know if it happened already, but you know that something is working in the class and you want to implement that with other teachers. What is usually the way to welcome this kind of injunction from you? Do you feel some resistance? Do you feel that they are open to new practices? Do you feel that they say "yes, it's a good idea" but then they don't do it. How do you feel when you try to do that?

When I try to mention this to my colleagues, to the Department, no, they usually welcome new ideas and they definitely give it a try. I haven't ever felt there's a problem in that and we always help each other. So whenever another teacher has a good idea, we try it as well. I've never had a problem with this.

And the last question is how do you consider the kind of current grid that is made by adek on the pedagogical? What is outstanding? What is good? What is very good in the class? There is a specific table to fill in. Did Mr. Ferret come in your class to visit you?

Yes, he filled that.

Do you think that it's really relevant or do you think that it's just something that is compulsory we have to do? When Mr. Ferret did that you consider his position as relevant to help you to improve or is it something that is just mandatory to do?

I consider it more as his feedback so it doesn't help me improve. So I do see my weaknesses but I don't see how to fix them. Okay. So maybe if there is really a problem, then there should be someone there to help you overcome this or find solutions. But I see his as just pure feedback. But of course if there was a problem, I don't know what the school offers in this case. I know that they do.

That's the thing. How do you think that you can improve if you identify some weaknesses? How do you think that you can improve this? Is there a way to improve your practices in the class or do you feel a bit alone?

This is where you call the coordinators.

Entretien 5

Identité de la personne interrogée :

Profession : Enseignante au secondaire.

Nationalité : Libanaise.

Première langue : Arabe.

Cadre spatio-temporel : Salle de travail (14h).

Durée de l'entretien : 25 minutes.

Depuis le moment où tu as commencé à enseigner, est-ce que tu as le sentiment que tes pratiques pédagogiques ont beaucoup changé ? As-tu des exemples ?

Quand tu commences jeune à enseigner c'est vraiment différent qu'après 25 ans d'enseignement. Il y a un grand décalage dans le niveau et la façon d'enseigner. Premièrement, j'ai commencé à imiter mes professeurs comme on était éduqué traditionnellement à l'école. Après, je me suis dit que ce n'était pas comme ça qu'il fallait faire. J'ai eu des formations, je suis allé faire des formations pour se développer dans l'enseignement. J'ai lu beaucoup et j'ai fait mon master donc j'ai eu l'occasion d'avoir plus de connaissances sur "comment enseigner" car mon master c'est "enseigner à des étrangers" puisque, avant j'enseignais que pour les Arabes Langue Maternelle alors les natifs. Avec les formations que j'ai eu, avec les échanges avec les collègues ici ou ailleurs, j'ai vraiment pu avoir la chance d'avoir des points forts sur "comment tenir une classe", "la gestion de la classe", l'enseignement qui n'est pas à l'ancienne. Pas faire un cours général de grammaire ou la lecture. Il faut aboutir à faire toutes les compétences en même temps. De plus, il y a maintenant la technologie. Tout cela aide beaucoup quand on lit, qu'on fait des échanges et des formations.

Tu parlais des influences qui avaient fait évoluer tes pratiques. Les collègues, les formations, l'expérience personnelle. Quelle a été la chose la plus influente pour toi ?

Pour être honnête, c'est plutôt l'échange avec les collègues. C'est très très bien de faire des formations mais cela reste théorique. Quand tu entres dans une classe, que tu échanges sur les points forts ou les points faibles et que tu assistes en direct... L'échange avec des personnes à

l'université, les échanges avec les élèves dont j'ai entendu leurs besoins pour l'enseignement des langues vivantes. Et surtout comme ce n'est pas leur langue maternelle. Après on commence à avoir des expériences pratiques.

La théorie est très importante pour se développer mentalement et créer de nouvelles choses mais pour enseigner il faut de l'échange humain.

Est-ce que, quand tu travailles, tu te sens libre dans tes choix de pratiques pédagogiques?

Alors, c'est un mélange. Je ne suis pas une enseignante qui prend le livre et qui dit "je vais faire ce chapitre" et qui le travaille telle qu'il est. Le livre est un support, pas plus. C'est un soutien. Bien sûr, ici aux Emirats Arabes Unis, on est obligé de faire le curriculum qui est imposé par le ministère mais en plus, je peux ajouter ou modifier ou jouer avec les thèmes. C'est à moi d'être flexible avec le niveau de mes élèves tout en respectant ce qui est imposé.

Est-ce que dans votre manuel d'arabe vous avez des recommandations pédagogiques comme "mettez les élèves en groupe" ?

Oui.

Et est-ce que tu le suis ou c'est plutôt toi qui choisit ?

Ce n'est pas imposé de façon rigide. c'est malléable. C'est moi qui choisit quand, quoi, comment ? De quelle manière ? Pour ça c'est ouvert. Avec l'apprentissage de groupe, les enfants auront plus d'informations sur la leçon. Moi, je trouve qu'ils apprennent beaucoup plus entre pairs que de travailler tout seul.

Est-ce que tu penses important que les enseignants harmonisent leurs pratiques au sein des équipes?

Je trouve qu'il doit y avoir un format unique mais c'est une liberté pour l'enseignant de choisir parce que les élèves que j'ai ne sont pas les mêmes que ma collègue. MAIS, il faut avoir les mêmes critères d'enseignement et d'approche si on travaille sur le même niveau. Il doit y avoir un cadre : les compétences... La méthode et les stratégies dépendent de la classe parce que les élèves qui sont chez moi, ce ne sont pas les mêmes qualités que chez ma collègue. C'est elle ou lui qui choisit la stratégie mais les compétences doivent être les mêmes.

Tu es chef du département d'arabe, est-ce que cela t'arrive de donner des recommandations pédagogiques à tes collègues ?

Sans doute, et ce n'est pas seulement de ma part. J'attends aussi cela de leur part. Echanger avec les collègues, c'est très bien mais toujours dans le même sens. Le but c'est un échange. Moi j'apprends aussi de mes élèves. Parfois les élèves sont plus intelligents que son professeur. C'est un apprentissage en continu. C'est pas le titre "chef de département" qui donne la valeur mais c'est le travail de groupe.

Est-ce qu'il y a des pratiques pédagogiques que vous faites tous dans le département ?

Il y a toujours un travail de groupe. Avec les natifs ou non natifs, les projets sont toujours ouverts avec un échange et on essaye toujours d'ouvrir cet échange avec d'autres disciplines. Une langue est vivante, il faut la vivre avec les autres départements. Il y a toujours cette idée de projet. Les exigences et approches changent selon le niveau mais la nature du projet est la même.

Est-ce que c'est une exigence que vous vous imposez ou c'est une exigence qui vient de la hiérarchie ?

Alors... Euh... Premièrement, nous on utilise cela parce que c'est important quand le département est là et commence à travailler pour le bien de l'école ou de l'élève. Par contre les exigences hiérarchiques nous encouragent à continuer comme ça et vraiment on ne fait que pour l'élève à la fin. Ce n'est pas une demande hiérarchique mais personnelle et professionnelle envers nos élèves.

Tu ne ressens donc pas de pression extérieure ?

Non, du tout, du tout.

Est-ce que tu as ressenti des changements dans la manière de manager les profs ?

Bien sûr que oui. C'est comme s'il y avait une stabilité et une compréhension des enseignants qui dure pour plusieurs années. Il y a plus de souplesse et cette liberté de dire les choses et de s'entendre. Quand on ne craint rien on travaille avec plein de confiance, je trouve que le département aura un niveau très élevé. C'est cette confiance entre collègues qui est importante.

Est-ce que l'apparition de l'encadrement intermédiaire a eu un impact sur tes pratiques pédagogiques ou celles de ton équipe ?

Y'a pas un impact direct mais je trouve que maintenant on est une langue à part entière dans un établissement français. On est plus intégrés dans le groupe. On a passé vraiment des années difficiles pendant lesquelles l'arabe n'avait pas de valeur. Avec l'encadrement, on a senti qu'on est là, on a senti un impact positif. Les échanges avec le chef, cette porte qui est toujours ouverte. Je ne trouve pas qu'il y ait eu un impact négatif quand on est des personnes positives. On cherche à mettre le négatif en positif. Pour moi l'encadrement est quelque chose de très bien et il faut continuer. Au début c'était très compliqué avec les enseignants français car il y avait une attitude de rejet vis-à-vis de l'arabe et ils ne voulaient pas travailler entre disciplines. Et puis les inspections étaient dures, les enseignants français veulent la liste des visites et savoir qui les visite et quand mais moi, je trouve cela très bien de ne pas savoir car tu dois toujours être bien dans tes cours.

Entretien 6

Fonction de la personne interrogée : Enseignante du secondaire

Nationalité : Libanaise

Première langue : arabe/français.

Cadre spatio-temporel : dans une salle de classe vers 11h.

Durée de l'entretien : 25 minutes.

Cet entretien n'a pas été enregistré car la personne interrogée était très méfiante de l'usage qui en serait fait.

1. Quels sont les grands changements que tu as connus sur le plan de la pédagogie ?

Il y a eu des changements de supports pour la préparation des cours notamment par l'utilisation des outils informatiques. Il y a plus de remise en question des pratiques traditionnelles et la

relation avec l'élève est importante. Le feedback des élèves est jugé comme essentiel aujourd'hui. Il faut maintenant gérer de plus en plus d'élèves à besoins spécifiques, ce qui est difficile. Il y a une dimension plus humaine dans les apprentissages.

2. Qu'est-ce que va t'évoquer l'expression « bonnes pratiques » pédagogiques ?

Pour moi cela évoque avant tout les échanges et l'adaptation aux enfants.

Il n'y a rien qui fonctionne pour tout le monde mais il y a des choses qui ne fonctionnent pas comme, par exemple, le cours magistral avec un professeur qui se sent supérieur. L'enfant doit être responsable de son apprentissage. L'enseignant doit être parmi les élèves à les aider dans leur autonomie. Il faut prévoir de la différenciation dans le temps en accentuant sur les éléments les plus durs qui ont été anticipés lors de la préparation didactique. Il est également important de partir de leurs acquis pour savoir d'où on part. La différenciation est extrêmement difficile avec les effectifs actuels. En tant qu'enseignant, on ressent un sentiment d'isolement et un manque d'aide face à cette difficulté.

3. Qu'est-ce qui influence le plus tes pratiques pédagogiques ?

Un professeur expert est quelqu'un capable de combiner des acquis théoriques et une expérience de terrain. Il faut pour cela observer les classes des collègues et échanger avec eux. Il faut également que la théorie didactique influence les pratiques pédagogiques.

4. Est-ce que tu ressens une pression sur tes pratiques pédagogiques ?

Il n'y a aucune pression qui s'exerce sur les pratiques pédagogiques.

(L'enseignante est un peu nerveuse de cette question et me redemande si je vais tout noter).

Je ne trouve pas les inspections pertinentes car j'ai totalement confiance en mon savoir théorique et je me sens capable de tout justifier. La hiérarchie ne devrait avoir aucune influence sur les pratiques de classe. Après si un établissement me plaît, je vais vouloir faire plaisir aux membres de cette institution mais je ne vais pas tout changer. Je trouve qu'on manque de grille et de repères sur les exigences dans la classe.

(Je précise alors qu'une grille existe)

Elle n'est pas pertinente.

5. Considérez-vous nécessaire ou important d'harmoniser les pratiques pédagogiques au sein d'une équipe ? Pour les élèves ? Harmonisez-vous vos pratiques ?

On ne peut pas harmoniser au sein d'une équipe sauf pour l'évaluation où c'est éventuellement possible. Chaque enseignant doit garder sa totale liberté. Le contexte est trop spécifique à chaque enseignant et classe. Il n'y a donc aucune harmonisation possible.

6. Avez-vous ressenti un changement dans le management et les injonctions imposées au sein des établissements ? Comment avez-vous vécu ces changements ?

Le changement de management a été très dur à vivre. Il y a désormais des pratiques trop intrusives avec une hiérarchie qui exige une soumission. Notre départ du Liban a été difficile et nous avons un sentiment de reconnaissance pour la France qui nous oblige à faire ce qu'on nous

demande. J'accepte les exigences en raison de situation sensible et de la reconnaissance. Pourtant dans un autre contexte comme au Liban, la pression exercée ne serait pas possible.

Entretien 7

Fonction de la personne interrogée : Enseignante du secondaire

Nationalité : française

Première langue : français

Cadre spatio-temporel : dans une salle de classe vers 13h

Durée de l'entretien : 35 minutes.

Donc depuis ton CAPES, quelles sont les grandes tendances dans tes pratiques pédagogiques qui ont évolué ? Quelles sont les choses qui ont le plus évolué dans les pratiques pédagogiques ?

Des exigences...Oui des exigences entre les programmes et ce que j'attends des élèves. La lecture et le rapport à la lecture par rapport à certains élèves. Disons qu'au début de ma carrière, je ne devrais peut être pas dire cela (*rire*), mais c'était indispensable, que les élèves lisent des œuvres du début à la fin. Et maintenant, c'est beaucoup plus souple et la réalité est différente et je prends davantage en compte cette réalité. C'est à dire que les élèves qui ne peuvent pas lire un livre du début à la fin et du coup d'essayer pour eux d'adapter, leur donner lire des BD ou au moins une partie du livre, voilà... Faire face à cette réalité. De varier les supports et tant pis s'ils ne finissent pas tout.

Et dans ce domaine, justement, est-ce que le numérique a changé tes manières de faire ?

Disons que le numérique permet de proposer plusieurs supports aux élèves, alors que la B.D., par exemple, ne pouvait pas demander aux élèves de l'acheter. C'est plus compliqué, mais il faut savoir à l'avance quel élève va être concerné alors que maintenant le numérique (français dans le domaine légal, *rire*) permet aussi de donner à des élèves d'autres types de supports. Moi ça oui quand même. Je pense que ça permet une certaine souplesse et on peut changer de stratégie à la dernière minute grâce au numérique. C'est une chose qu'on ne peut pas vraiment faire quand on a demandé à toute une classe d'acheter des livres en amont. Mais sinon, autre chose qui a évolué dans la pratique ? Je ne sais pas si c'est la pratique, mais c'est surtout peut être la discipline, le rapport aux élèves.

La gestion de classe ?

Oui la gestion de classe qui est beaucoup plus souple et qui est moins... C'est lié au fait lié aux pratiques. Effectivement, mettre les élèves en groupe, essayer de leur faire...Je le faisais déjà au début, mais c'est devenu plus systématique... des activités créatives. C'est ce que je faisais moins en début de carrière.

Es-ce que tu as été amenée à plus différencier les élèves ou c'est quelque chose que tu as toujours fait, qui est rentré dans tes pratiques assez rapidement ?

Non au début, ce n'est pas quelque chose que je faisais systématiquement, à part les devoirs pour les élèves qui avaient un dossier de suivi. Mais sinon, on ne sait pas non plus, on est rentré dans une pratique au fur et à mesure et en étant confronté à la réalité du terrain, à cette évolution.

Justement, ce que tu disais, les travaux de groupe, la différenciation, le numérique tout cela, les différents sujets qu'on a abordés comme la gestion de classe aussi... toutes ces choses là, sous quelle forme est-ce que tu les as amenées dans des pratiques ? Est ce que c'est des pressions qui sont venues de l'extérieur ? Est ce que c'est toi qui a voulu mettre en place de nouvelles choses ? Qu'est ce qui a été le plus déterminant dans ton choix de pratiques?

Pour l'aspect créatif et les travaux de groupe: mon tuteur de stage, en réalité. Dès mon stage, j'avais un tuteur qui était assez marginal dans sa pratique par rapport à tous les autres collègues du collège. Je l'ai un peu suivi et ça me correspondait bien. Donc il était du genre à laisser ses élèves dans plusieurs salles et d'occuper tout, tout l'étage parce qu'il était en activité de groupe. Et si les salles étaient libres ? Il n'avait pas cette pression de : "Il faut que j'ai tous les élèves sous mes yeux." Il m'a montré que ce n'est pas grave. On peut mettre des élèves dans le couloir et tourner d'une salle à une autre pour les séances en atelier théâtre par exemple. Donc c'est lui déjà qui m'a montré ça. C'était assez tôt dans ma pratique. En réalité, il n'était pas trop à cheval sur ces règles de sécurité, mais il gérait en réalité. Et ensuite, je dirais. L'étranger, principalement. Ici, il y a quand même beaucoup de choses. Le numérique, ce n'est pas quelque chose que j'utilisais beaucoup en France dans ma pratique, à part pour faire des padlets ou des Genially, ce genre de choses mais sinon je n'utilisais pas le numérique au quotidien. Donc ça, je pense que le lycée, les lycées français à l'étranger, ça aide. C'est une pression... oui et non, c'est juste que en fait... C'est du mimétisme. Tu vois tous tes collègues qui le font autour de toi et tu vois que ça fonctionne. Et puis, il y a la pandémie aussi qui nous a forcé à le faire.

Et au quotidien, est ce que tu te sens libre de ton choix, de tes pratiques pédagogiques ? Est ce que tu te sens libre du choix de tes pratiques pédagogiques ?

Oui et non. Oui, parce que je trouve quand même que l'enseignement, c'est encore un métier avec une grande liberté. On peut faire plein de choses de différentes manières et heureusement comme ça, il y en a pour tous les goûts pour les élèves. Donc je pense qu'on est quand même libres dans nos pratiques pédagogiques et un peu moins depuis la réforme du bac en première avec les horaires imposés. Voilà, c'est ça, ça ne concerne que la première. Finalement, si t'es prof en première... Je sens plus le poids du programme. Chose que je ne ressentais pas, il y a trois ans.

Et lorsqu'il y a des acteurs extérieurs qui viennent dans les établissements pour observer des pratiques, est ce que tu fais des choses qui sont exactement conformes à ce que tu fais d'habitude en les améliorant un petit peu ou est ce que tu changes parce que c'est attendu ?

Ce n'est pas arrivé encore, mais à part la visite de l'inspecteur, la semaine dernière. Je n'ai jamais été visité en France, à part par mon tuteur de stage de conduite des stagiaires. Et je faisais exactement comme d'habitude. Sinon par le proviseur. Tu as raison. C'était sur zoom donc très particulier. L'année dernière, je venais d'arriver. Je n'ai pas changé ma pratique, honnêtement. En fait, la visite, peut-être qu'elle devrait mais elle ne me stresse pas parce que, comme j'ai jamais été visitée à Versailles, il n'y a pas assez d'inspecteurs. Moi, je la vois plus comme une visite de conseil. Je n'ai pas envie de faire quelque chose que je ne fais pas d'habitude. Voilà, j'espère que ce que je fais habituellement avec mes élèves convient et si cela ne convient pas j'aimerais qu'on me le dise. Bien sûr, j'essaie de ne pas faire un cours d'histoire littéraire si je sais qu'un inspecteur vient. Pas de devoir sur table ce genre de choses, mais sinon dans ma pratique pédagogique. Je pense que je resterai assez fidèle à ce que je suis.

Il y a une expression qui revient souvent maintenant dans les articles, dans les revues de pédagogie ? On parle de bonnes pratiques. Est-ce que tu penses que c'est une expression pertinente ? Est-ce qu'il y a des bonnes pratiques pédagogiques qui pourraient s'appliquer un peu partout ?

Oui je pense que c'est pertinent. Il y a des bonnes pratiques pédagogiques comme de mauvaises. Et je pense que l'erreur, c'est d'être dans de mauvaises pratiques et de ne pas le savoir. Ça, c'est toujours un peu mon inquiétude. C'est pour ça que même sans être inspecté, c'est intéressant de voir comment les collègues travaillent, de discuter. Parce que je pense que j'avais de mauvaises pratiques au début de ma carrière, que j'ai abandonnées. On parlait de la lecture tout à l'heure. Voilà, le côté devoir de l'écriture, Question sur l'oeuvre... Cela je ne le fais plus du tout. Pour moi c'est une mauvaise pratique, mais je pense malheureusement aussi que ces bonnes et mauvaises pratiques, elles évoluent au fil des tendances. Il y a un peu des modes d'enseignement en fonction de la période. Il est difficile de savoir si la pratique est bonne parce que c'est dans l'air du temps ou parce qu'elle est bénéfique pour les élèves.

Est-ce que tu considères important de s'harmoniser au sein d'une équipe et si oui, à quelle échelle, qu'il est important d'harmoniser ses pratiques pédagogiques ?

Tout dépend de l'établissement. Je pense que c'est très différent en France et à l'étranger. En France, c'est important de s'amuser quand même mais les textes sont là. En fait, pour s'harmoniser les textes suffisent. Après, si dans la pratique, on fait des choses très différentes, ça n'avait jamais posé de problème, en tout cas en France. Ici, c'est peut-être lié aux différents types de contrat qui régissent les équipes. L'harmonisation est beaucoup plus importante.

Est-ce que tu trouves que c'est plutôt bénéfique et nécessaire d'harmoniser ces pratiques ? Ou est-ce que tu trouves que c'est quelque chose d'un peu superflu ?

En France, on a des professeurs qui ont des bagages très différents, des approches très différentes du métier. Et je pense que c'est justement ça quand même, la richesse de l'enseignement. Même si on a une éducation nationale, on a évité l'absence de nuance et c'est tant mieux parce que les élèves aussi ont de la nuance. A l'étranger, ça se justifierait davantage parce que si on veut exporter un système scolaire français à l'étranger, on est obligé de penser à avoir une certaine harmonisation des pratiques pour être fidèle à l'éducation. Mais en France... alors, oui, bien sûr, il y a aussi des contractuels ou des remplacements. Ça nécessite des petites d'harmonisation sur les œuvres que l'on traite avec des collègues d'un même niveau. On le fait en France, aussi sur les épreuves mais au-delà de ça, je ne pense pas que ce soit une nécessité.

Est-ce qu'il y a d'autres domaines sur lesquels vous harmoniser vos pratiques au sein de ton équipe actuellement ? Pratiques de classe ou des choses sur lequel vous êtes tombés d'accord pour faire un peu la même chose.

Alors il y a le suivi du programme. On essaye d'avancer en même temps. Qu'est-ce qu'il y aurait d'autre comme pratiques similaires.... A part ça je vois pas. Je pense pas que ce soit une harmonisation d'équipe. Par hasard, si je parle avec une collègue, on se met d'accord sur une façon de faire, on peut s'influencer l'une et l'autre, mais à part l'évaluation, le programme, les textes que l'on traite et la vitesse à laquelle on va et le nombre d'évaluations, je ne vois pas vraiment de pratiques communes.

Sur la gestion de classe ?

Non, c'est délicat. Ce n'est pas seulement une harmonisation en tant que telle. Voilà, on n'a pas fait de réunion en disant voilà comment réagir face à telle ou telle situation. Par contre, et ça, c'est vrai que je le faisais en France aussi à l'échelle d'un établissement, c'est important de dire quelle est la tolérance, par exemple, face aux élèves qui arrivent en retard ? Quelle est la tolérance face à un élève qui rend un devoir en retard ? Et là, si ça fluctue trop entre les collègues, les élèves vont être perdus et on va avoir des profs trop stricts ou des profs trop sympas. C'est quand même bien à cette échelle d'avoir une harmonisation, mais je ne suis pas sûr qu'on le fasse ici.

As-tu ressenti un changement en venant ici dans la manière de manager les équipes d'un point de vue pédagogique ?

Oui, bien sûr... Oui oui.

Mais à quel niveau ?

Je n'avais pas de manager en France, en réalité. Le proviseur n'a pas du tout cette posture là. C'est plutôt quelqu'un en France, dans l'établissement, en tout cas, qui évolue en parallèle avec nous plus que de manière hiérarchique.

Le fait que son supérieur hiérarchique s'occupe de certaines choses dans ta pédagogie. Est ce que c'est quelque chose que tu considères comme normal ou tu vis plutôt mal ?

J'ai pas l'impression qu'il ait une influence sur ma pédagogie pour autant. Je dirais pas ça, j'ai pas ce sentiment en tout cas. J'ai pas du tout l'impression qu'il ait un pouvoir. J'ai jamais eu de requête ou de demande d'un point de vue pédagogique. D'un point de vue pratique ou logistique, oui, mais pédagogique... non.

Dernière question en fait, je vais te donner la grille... (oh la la...) qu'utilise le proviseur pendant ces visites et je voudrais que tu regardes les différents critères. Tu prends le temps que tu veux, on a vraiment le temps. Et je voudrais que tu me dises si tu la trouve pertinente pour analyser une séance pédagogique. Et pourquoi ?

(La fiche d'évaluation ADEK utilisée par le proviseur pour les visites est proposée à l'interrogée pour avis).

Je ne sais pas ce que je dois juger. Les entrées ou la capacité de la personne à juger ses entrées.

Un peu les deux. Justement, est-ce que celle-là est pertinente pour évaluer les pratiques pédagogiques d'un collègue ? Est-ce que les entrées sont pertinentes ? Est ce que les critères sont pertinents ?

Je l'avais déjà vu cette grille. Moi, cela m'interrogeait sur la maîtrise des savoirs disciplinaires. Parce que comment est ce que quelqu'un qui n'est pas inspecteur dans ta matière peut juger le savoir disciplinaire, expert dans sa discipline ou bonne maîtrise? Ça, c'est assez... Pour moi, c'est problématique. Après, c'est des choses assez classiques. La gestion des ressources, un bon climat d'apprentissage, l'interaction... ça, ça me paraît pertinent et on peut facilement juger ça en observant une classe. Comment les élèves connaissent-ils leurs forces et leurs faiblesses ? Ça peut être visible pendant un cours... Le travail régulier... Là, ça devient un peu plus compliqué parce que comment sur une observation d'une séance tu peux juger un travail régulier ou pas. Non, Ça me semble assez honnête cette grille. C'est des choses qu'on devrait évaluer et qu'on peut évaluer avec une visite de classe.

Entretien 8.

Identité de la personne interrogée :

Profession : Enseignant au secondaire.

Nationalité : Française

Première langue : Français

Cadre spatio-temporel : Salle de classe (14h).

Durée de l'entretien : 45 minutes.

Depuis que tu as commencé à être enseignant, dans le domaine de ta pédagogie, est-ce qu'il y a des choses qui ont considérablement évolué ? Qu'est ce qui a le plus changé dans ta pédagogie ? Si tu avais deux ou trois grands axes à identifier, sur lequel tu as vraiment changé tes pratiques pédagogiques.

C'est une bonne question. Alors c'est sûr que forcément, il y a le numérique, ça c'est certain... Le numérique... deux ou trois axes... En fait, j'ai eu la chance d'avoir une bonne formation. Je vais dire en "terre de mission" donc très rapidement, quand même, ont été au contact de professeurs qui expérimentaient beaucoup de choses parce qu'il y avait un public quand même qui était très exigeant. Alors c'est vrai que ensuite on a parlé de tâches complexes, mais d'une certaine façon, on le faisait un petit peu ça déjà. Ensuite, je dirais que c'est des choses qui sont devenues... (Pause).

Voilà, on l'a fait plus régulièrement, peut-être, on l'a davantage formalisé. Mais en tous les cas, au moins, je suis parti dans le métier avec l'idée d'expérimenter et avec un rapport aux enfants...C'est vraiment ce qui compte, ce qui est le plus important et un amour aussi de la discipline. Parce que je fais ça parce que j'aime l'histoire et ça, je pense que c'est important. Oui, le numérique, ça c'est sûr, ça c'est sûr. D'ailleurs, parfois, c'est un peu effrayant dans le sens où on devient aussi très dépendant. Si on devait effectuer un retour en arrière, qu'est ce que je ferais ? Mais c'est sûr que peut être plus que moi, je trouve que c'est surtout les élèves aussi parce que quand je suis arrivé, en particulier au lycée, je me rappelle de mes collègues, c'était c'était encore très très magistral. Les élèves ne bougeaient pas beaucoup, on commençait à faire des activités de groupe, mais quand on faisait des activités de groupe, déjà changer la configuration de la salle c'était, je dirais, un acte pédagogique innovant. Or, aujourd'hui, je trouve que les élèves sont beaucoup plus acteurs du cours et j'avoue alors, peut être à tort, que on écrit un peu moins dans le cahier mais en fait, ils font beaucoup de choses. Et j'avoue que c'est aussi intéressant parce que du coup, ce n'est pas que descendant. Avec le numérique, il y a tellement de choses sur lesquelles ils sont plus en avance que nous que des fois, j'ai plaisir à échanger avec eux parce que ils ont des choses à nous apprendre. Donc c'est surtout ça : le numérique et la pédagogie active. Les classes inversées, on est obligé de le faire maintenant parce que du coup, c'est vrai qu'avec les élèves, on est beaucoup plus dans l'activité que dans le cours.

Tu as parlé de deux choses qui ont influencé les pratiques : la formation que tu as reçue et les élèves. Parmi les choses qui sont les plus déterminantes dans tes pratiques, qu'est ce que tu évoquerais ? Est ce qu'il y a d'autres éléments qui sont très influents sur tes pratiques ?

De déterminant sur mes pratiques ? Alors c'est sûr, c'est toujours important aussi, je pense, d'évoluer dans des environnements différents, parce qu'on rencontre des collègues différents.

J'ai la chance aussi comme toi d'avoir des collègues qui font beaucoup de choses. Du coup, c'est aussi assez stimulant, on peut toujours travailler les synergies. Je regrette que la formation à l'échelle des réseaux ou en tous les cas de notre établissement ... qu'on ait moins la possibilité d'y participer, y compris du disciplinaire. Parce que je trouve qu'en fait... Oui, il y a un côté "savoir transmettre un cours"... Tout ce qui est stratégies pédagogiques. Mais il y a d'abord l'intérêt qu'on a pour les questions. Je dirais la robustesse scientifique qu'on a et ça se travaille. Donc je trouve que là dessus on a pas suffisamment de propositions d'accompagnement. Ça, c'est dommage.

Ensuite, j'aime bien aussi, je pense, pour éviter la routine et me surprendre moi même. C'est-à-dire que j'aime bien la variété des activités. Je me dis j'essaie souvent de me mettre à la place d'un élève. Donc, certes, effectivement, je dirais les exercices méthodologiques à maîtriser qui sont attendus, mais en revanche, il faut aussi savoir se dire "tiens, ça, je ne l'ai pas fait, je vais essayer". C'est le côté un petit peu laboratoire. Et ça, je pense que c'est important parce que la classe, ça doit être un laboratoire. Si le prof lui-même s'embête, c'est un peu dommage.

Est ce que tu te sens contraint de faire ces expérimentations pédagogiques ou ces expériences nouvelles ? Ou est ce que c'est vraiment quelque chose que tu considères lié à une liberté pédagogique que tu as ? Quelle est la part de contraintes dans les expérimentations que tu peux faire ?

Non... alors... J'ai pas... Enfin... "j'ai pas de contraintes"... C'est toujours quelque chose que j'ai fait. En revanche, il est clair qu'à l'étranger, en particulier aujourd'hui, dans l'écosystème dans lequel on évolue. Je ne sais pas si un prof qui enseigne magistralement... Même si c'est important parfois aussi pour se reposer... Parce que c'est quand même du boulot et c'est du boulot qui n'est pas suffisamment compté aussi. Je pense qu'on devrait même avoir des temps d'expérimentation pédagogique au sein de nos emplois du temps, de même pour travailler ensemble parce que ça veut dire que ça, c'est le temps personnel et que la vie avançant, des fois, on ne peut pas le faire, on ne peut pas se rencontrer aussi. Si on est parti pour des années, alors certes c'est bien aussi d'évoluer dans son métier en prenant des missions, mais c'est aussi lancer des projets tous les ans. Moi, j'ai déjà des souvenirs de collègues assez âgés qui étaient encore jeunes dans leur tête, mais parce que je ne veux pas dire annuellement, mais en fait leur année reposaient sur un projet phare qui les faisait aussi un petit peu bien vivre leur métier. Donc c'est important. Ensuite, c'est vrai que ce qui peut peut-être pousser à l'innovation perpétuelle, mais je pense qu'au fond, là, c'est un travers... C'est à dire que quand on se sent scruté, je n'ai pas l'impression qu'il y a de ça quand même... Mais ça peut être une contrainte. Je ne le ressens pas encore dans l'établissement, vraiment. Voilà. Après, c'est vrai qu'il peut y avoir parfois une certaine forme de course à l'armement. Je pense peut être aussi est ce que je trouve dommageable, c'est qu'aujourd'hui, on est dans une société de la communication, des médias. Et je comprends parfois aussi des gens qui ont des perspectives d'évolution de carrière mais je vois parfois certains professeurs plus sur les réseaux sociaux parce que je suis pas mal connecté.

Voilà qui twitte tout le temps. Mais je me dis en fait, quel temps de passé avec leurs élèves et donc du coup c'est peut être la ligne rouge que je me suis mise. Peut-être qu'il y a certes un certain nombre de choses sur les réseaux sociaux. C'est peut être un virage numérique que j'ai loupé aussi. Enfin je ne sais pas, mais je pense que c'est un équilibre en fait. Mais je comprends qu'aujourd'hui, pour en discuter avec certains professeurs qui parfois peuvent avoir de l'amertume en disant "moi, pourquoi je n'ai pas été retenu, par exemple pour une mission expatriée ou autre, alors que je fais bien mon job" Mais c'est plutôt effectivement tous les à côtés qui participent d'un rayonnement qui vont être pris en compte plutôt que le travail purement pédagogique et le travail de fond avec les élèves et ça, c'est vrai que c'est dommage. Mais c'est un

travers aussi peut être de l'uniformisation des pratiques qui font qu'on évalue la qualité d'un professeur de plus en plus dans sa capacité à produire des datas, à remplir des tableaux.

Je n'ai pas envie de devancer l'une des questions, mais moi, c'est vraiment un travers aujourd'hui qui me pèse, c'est à dire que j'ai l'impression et je pense que ce n'est pas propre au monde de l'enseignement qu'on a pu préserver de ça pendant une période, mais qu'aujourd'hui ça me prend un temps faramineux et d'autant plus que parfois, je ne vois pas vraiment la réelle plus value de faire ça. Et ça, je sais que je me dis encore je suis jeune, je peux faire des choses mais en me projetant dans le temps, je me dis "mais comment tu vas tenir comme ça ?" Et ça fait un peu perdre le sens du métier. Voilà, je sais, c'est aussi un message que je lance à ceux qui nous dirigent, mais qui sont eux aussi dans le système. Mais je trouve que c'est un problème dans notre système et après il y a plein de façons de vivre son métier. Mais l'enseignement à l'étranger, à Abou Dabi, dans le contexte concurrentiel qui est le nôtre, je pense que ça s'éloigne effectivement du cœur de métier. Ça fatigue les personnels et donc parfois aussi par rapport à certaines valeurs, on va nager à contre courant.

Alors tu as parlé des collègues. Est ce que tu considères qu'il est important au sein d'une équipe d'harmoniser ou d'uniformiser à minima les pratiques pédagogiques entre collègues d'une même équipe ? Et jusqu'à quelle échelle ?

Alors oui, j'en suis persuadé. J'en profite pour féliciter tout le travail fait, en particulier sur la gestion des outils numériques comme le drive ou autres, parce que c'est sûr que ça permet d'avoir un langage commun. Ensuite, pour moi, le drive est un outil et le drive doit être à notre service et on ne doit pas devenir au service du drive. Ça, c'est vrai dans le sens où c'est sûr que c'est un pont qui est créé entre des acteurs qui parfois ne se comprennent pas et qui ont de moins en moins tendance à se comprendre. Parce que, en tous les cas, dans les premiers établissements, les chefs d'établissement étaient eux-mêmes des anciens profs. Le système, en particulier en France, n'était pas un système d'écoles privées, libérales, concurrentielles, etc, etc. Et aujourd'hui on recherche plus dans les postes de direction des managers et donc les managers, ils marchent avec des objectifs etc etc. Finalement moi je ne suis pas persuadé que c'est ce qui nous a fait progresser dans notre métier.

Mais du coup, comme quand je te parlais d'harmonisation, tu parle pas mal des données, du drive commun sur lequel on met les "evidences". Est ce que tu penses que c'est ça qui nous pousse à harmoniser nos pratiques ?

Ben en tous les cas quand on nous demande de produire des choses communes. Forcément on harmonise les pratiques. C'est-à-dire que, par exemple, on peut faire un pont avec l'évaluation. Quand on va demander des évaluations diagnostiques et on va tous faire des évaluations diagnostiques etc, etc. Ensuite, c'est le problème de l'uniformisation. On sait que si on uniformise tout, les gens se concentrent là dessus et puis il y a peut être des choses qui passent à la trappe et donc du coup, uniformiser ça sclérose aussi d'une certaine façon, moi je pense. Mais cela étant, c'est aussi important aujourd'hui parce qu'on parle beaucoup de rayonnement et ça permet de donner des preuves et peut être d'écouter.. Alors ça, c'est la version positive de l'histoire, mais tous les clichés qu'il y a sur la profession enseignante sur le fait qu'on se tourne les pouces etc etc On voit maintenant ce qui arrive des écoles très numériques comme la nôtre, on voit toutes les heures de travail qu'il y a derrière. Et puis ensuite, effectivement, pour l'école c'est beaucoup plus simple ensuite. En particulier, en particulier ici. Mais après moi. Ce qui m'embête parfois, c'est que le calendrier des "évidences" ou des choses comme ça, c'est quelque

chose qui nous est imposé parce que le calendrier de l'administration se substitue au calendrier du professeur avec sa classe. Et ça, je trouve que c'est difficile parce que certains ont plus de facilité pour gérer tout ça. D'autres moins. Il y a aussi les contraintes de la vie et c'est hyper exigeant, c'est hyper exigeant. Et finalement, il y a aussi, je pense, la dimension sociale de tout ça et je l'avais vu pour d'autres raisons au début de ma carrière. Mais la détresse enseignante, ça existe et il y a des gens qui quittent le métier parce que si c'est trop dur. Oui, et parce que c'est une exigence du privé qu'on applique sur un métier qui n'a pas été redéfini, qui n'a pas été revalorisé. Et les gens se disent, parfois à raison, mais pourquoi je vais me taper 50 heures pour autant que quelqu'un qui travaille pour une multinationale pour le prix avec lequel je suis payé. Et dans mon métier, il y avait aussi un équilibre de vie qui maintenant n'est plus respecté. Donc voilà. C'est à dire qu'il faut essayer de le rendre, le rendre vivable aussi. Et parfois, malheureusement, je comprends les contraintes, les contraintes de la direction. C'est vrai qu'ici, à Abu Dhabi, c'est particulier parce que les délais sont très très contraints.

Mais euh... C'est quelque chose de nouveau parce que quand je suis rentré dans le métier, c'étaient des jeunes qui n'étaient pas assez accompagnés dans des établissements difficiles, éloignés de leur famille. Donc des collègues qui démissionnaient parce qu'ils n'étaient pas préparés suffisamment pédagogiquement et accompagnés. Mais là, aujourd'hui, je peux le voir même dans l'école, dans l'école de ma femme (*Son épouse est dans une école britannique*), parfois des responsables de départements, mais à la fois des gens au sein des départements, peu importe leur niveau, qui sont dans du burn out, qui sont trop jeunes pour tout ce qu'on leur demande. Et ça, je trouve que malheureusement le système fait aussi des victimes quand même.

Il y a une expression qu'on entend de plus en plus, c'est celle des bonnes pratiques pédagogiques. Est ce que c'est une expression que tu considères comme valide ? Est ce qu'il y a vraiment des bonnes pratiques pédagogiques ? Est ce que tu penses que ces pratiques doivent être échangées entre les enseignants au maximum ?

Moi, je conçois mon métier comme un métier, mais dans le sens métier, métier du Moyen Âge, c'est à dire où il y a la notion de transmission qui est très importante, entre des anciens d'une certaine façon, un petit peu "le maître" et les apprentis, les compagnons quoi. Donc les bonnes pratiques pédagogiques, ça existe. Moi, ce qui me gêne, c'est quand alors... Je veux pas dire des "pédadings" définissent les bonnes pratiques pédagogiques. Parce que parfois une bonne pratique pédagogique, c'est juste du bon sens. C'est juste du bon sens... C'est pour ça qu'il faut savoir accueillir, je pense, et savoir échanger. C'est un petit peu ce qui nous manque ici dans l'établissement parce qu'on est assez jeune, mais c'est l'échange avec les anciens. Moi, j'ai toujours aimé ça parce que les anciens. On peut faire des thèses en pédagogie, lire des articles voire des centaines d'articles. Mais quand on échange avec un collègue qui a 40 ou 50 ans de carrière, c'est inestimable et même des petites choses ont une valeur ajoutée incroyable. Et "bonnes pratiques pédagogiques". Si c'est juste être dans ce qui va étonner l'inspecteur ou autre... Certainement parce que c'est de l'innovation. Mais il y a des choses qui ne sont pas forcément innovantes mais qui doivent aussi se transmettre et qui sont des bonnes pratiques pédagogiques. Et ça, je pense que c'est quelque chose qui se cultive sur de l'intergénérationnel. C'est important d'avoir des établissements, je trouve avec des profils de générations différents. Autant pour les anciens... Moi, je me rappelle de collègues anciens qui disaient "finalement ça me fait plaisir que tu sois là, parce que ça me permet de redécouvrir mon métier" Et le jeune qui arrivait : « merci, parce que toi t'es là, parce que tu m'apprend quoi.. »

Je sais qu'aujourd'hui (désolé, c'est toujours une casquette un petit peu résistant) mais en particulier dans nos écoles hyper privées, hyperconcurrentielles. On essaye parfois de valoriser

le célibataire, c'est à dire celui sur qui on va pouvoir mettre la pression maximale. Et je pense aussi que les bonnes pratiques pédagogiques, c'est des enseignants vraiment avec des profils différents. C'est à dire que quand tu es un enseignant qui n'a pas le temps de faire des cours au cordeau parce que je ne sais pas, tu as les enfants, tu es engagé sur plein d'autres choses... Ces personnes développent aussi des pratiques pédagogiques, j'allais dire de survie, mais qui font leurs preuves et qui ne sont pas forcément formalisées mais d'ailleurs, ça serait aussi valoriser ces personnes que de les écouter. Mais aujourd'hui, voilà, on essaye de standardiser parce que c'est pour mettre pression sur certains personnels.

Alors, est ce que tu as des pratiques, au sein des équipes dont tu fais partie, qui te semblent avoir été harmonisées ? Tu parlais de l'évaluation. Est ce qu'il y a d'autres choses, par exemple, qui te semblent avoir été progressivement harmonisées sans forcément qu'il y ait eu une communication formelle d'ailleurs dessus ou des échanges formels dessus.

Alors c'est vrai que l'écrit, mais ça c'est eu égard aux attendus des exercices de bac. Faudrait reprendre tout ça, mais si on trace un trait entre le cycle trois et la terminale. Je trouve effectivement qu'il y a une certaine progressivité de la rédaction d'un paragraphe construit ensuite à la réponse à la question problématisée, voire à la dissertation. Et puis surtout aussi l'oral. Moi, je trouve qu'on pratique de plus en plus et qu'on ne pratiquait pas dans les écoles françaises qu'on pratique peut être pas encore suffisamment en France, mais à l'étranger, ça, c'est quelque chose que j'ai découvert aussi, eu égard au fait qu'on est des élèves multilingues. Et je sais que maintenant, ce qui est quand même chouette, c'est qu'avec en plus le grand oral, la partie orale au brevet, etc, etc, il y a quand même plus de cohérence. Il y a un parcours qui se dessine pour l'élève et il y a l'aspect cumulatif. Et moi, je vois bien aussi la qualité du travail qui est réalisée au moins à l'intérieur de nos départements. Parce que je vois que les élèves d'une année sur l'autre, ils emmagasinent. Et puis il cumule et donc il progresse et à la sortie, ils réussissent la partie méthodologique à sécuriser les points. Donc ça, ça veut dire que la méthode, ça a été harmonisée d'une certaine façon. Ensuite, chacun a parfois ses petits trucs. Mais ça, je trouve que c'est pas plus mal non plus de ne pas les harmoniser parce que on a tous, en tant que anciens élèves, un souvenir d'un prof. Moi, je me rappelle de mon prof au lycée. Il corrigeait que deux points de grammaire, par exemple, plutôt que de tout corriger, c'était les erreurs les plus récurrentes sur deux ou trois mots. Mais ça, c'est pas mal. Au final, ça se complète.

J'ai également quelques questions sur le changement de management et d'injonction dans les établissements, mais je pense que tu as déjà pas mal couvert le sujet. Ce qui m'intéresse c'est surtout comment est ce que vous avez vous vécu ces changements ?

Je peux toujours disserter, mais je suis un grand bavard. Mais non, mais je me permets d'embrayer là dessus. Moi, ce qui me gêne un petit peu, c'est effectivement l'application du modèle anglo-saxon hiérarchique. C'est à dire qu'en plus il y a un discours qui est assez ambivalent. Entre d'un côté vous êtes des pairs, mais d'un autre côté, on essaye de nous reformer à la française un système où on a un proviseur puis ensuite on a un assistant du proviseur etc, etc et ça du coup je trouve que ça fausse un peu ensuite nos rapports. Et c'est vrai qu'en plus, à l'ère de la bureaucratisation. Ensuite, on sait qu'il peut y avoir des enjeux et ça pèse sur les gens. Et du coup, je sais que ça peut empêcher les gens de se livrer complètement. Et je trouve que c'est dommage et que ça fausse nos rapports. Malheureusement, ça a été mis en place ici. Il y a eu des aspects positifs, mais moi je trouve que j'aurais préféré le type... Alors peut être que je suis déjà trop dans le passé... Mais j'aimais bien quand je suis arrivé dans mon premier établissement, mon lycée, il y avait un coordinateur et c'est tout. Et voilà, ça changeait

mais ensuite ces lettres de mission. Et c'est pas les gens qui occupent les postes, mais c'est ce qu'on leur demande de faire. Et je pense qu'en plus c'est aussi délicat pour ces collègues parce que parfois ça relève pas de leurs fonctions et ça peut les mettre en porte à faux. Et je sais que pour eux, pour connaître un peu mieux le système anglo saxon à travers l'exemple de ma femme qui est passée du système français au système anglo saxon, le système anglo saxon, les profs ne disent rien, mais ils ne disent rien non plus entre eux parce qu'ils ont peur, parce qu'ils ont peur du chef de département et donc du coup, la communication et la confiance qui est la pierre de touche aussi la réussite d'un échange des pratiques, on la perd. Oui, mais pour moi, c'est une dérive. Nous, on est, je dirais, on est un laboratoire, comme aime le dire nos responsables. Pour plein de choses, c'est vrai. Mais pour ce côté, pour ce côté là, ça m'effraie un petit peu. Ça m'effraie un peu parce que même si on arrive à le préserver. Par exemple, moi je suis plutôt opposé à associer les collègues à des visites ou à des gens qui viennent de France. Ça veut dire que finalement, il y a un rapport hiérarchique qui, de fait, s'instaure. Ça veut dire que finalement, on ne part pas du principe dans l'injonction de la direction que la visite est réciproque. Il y a des gens qui viennent, mais voilà. Et donc du coup, ça, tu vois ça, ça me gêne. Mais c'est la politique. Mais cela étant, je pense que c'est vrai que parfois on peut parler d'inertie et aussi des profs en disant que c'est en leur mettant la pression que les choses vont bouger... (*soupir*) Je pense qu'on peut le faire jusqu'à un certain point.

La prochaine question concerne les stratégies de contournement que tu peux employer dans ton métier pour faire face un peu à certaines injonctions qui semblent très contraignantes. Est ce que du coup, tu développes des stratégies de contournement ? Et quel type de stratégie tu vas développer pour justement essayer de faire face à des injonctions qui te semblent quasi impossibles à atteindre ?

Moi, ce qui m'embête dans la notion de stratégies de contournement, c'est à dire que si on est déjà dans la stratégie de contournement, c'est qu'il y a un dialogue qui n'a pas été constructif. C'est-à-dire que quand on a tiré la sonnette d'alarme en disant "bah non, là c'est trop" et qu'on en a pas tenu compte. Du coup, ça veut dire que les collègues passent ensuite dans des stratégies de contournement.

C'est un échec en fait ?

Bah oui, pour moi. Pour moi, c'est un échec... Alors après chacun a sa priorité, donc on essaye de hiérarchiser, c'est certain. Moi, je sais que les lettres de mission à rallonge ou des choses comme ça, je trouve ça complètement ubuesque. Je sais même plus ce qu'on demande à un enseignant en fait. Et donc j'avoue que pour l'instant, des fois, tu vois, tu me parlais de l'itinéraire éloquence et diplomatie. Je ne vais pas commencer à mettre un plan, je pense que tu fonctionnes parfois aussi pareil, et l'inscrire de A à Z sur un papier parce que je me dis ils vont vouloir que je l'applique tout de suite donc on va y aller par phases. Ensuite, c'est des choix enseignants, mais c'est pas évident parce que forcément choisir c'est renoncer et il faut choisir ses élèves. Parfois il faut choisir sa famille, il faut choisir son directeur. Voilà. Moi, je suis pour essayer de porter ça collectivement aussi. Ce qui m'a quand même un petit peu échaudé sur les années précédentes. Peut-être en ce moment encore. C'est que parfois, on a des réunions qui sont des chambres d'enregistrement, c'est-à-dire que ce sont des vitrines, des vitrines. Alors je ne sais pas si ça sert de caution démocratique ou autre, mais c'est sûr que ça prend du temps. Mais des fois, c'est très bien qu'on participe à une réunion, mais c'est déjà acté. Bon, on a de la chance d'être dans un lycée, je trouve que la pression n'est pas la même, n'est pas la même pour tous et j'ai toujours quand même beaucoup d'empathie pour les nouveaux collègues qui arrivent, qui ne sont pas détachés, donc qui ont moins d'expérience. Parce que certains sont capables de dire "ben non je

ne fais pas et d'autres pas du tout". Et ça pose la question des contractuels et des statuts. Les gens qui ont déjà vécu cette pression dans le privé, ils retrouvent ça entre guillemets, dans l'enseignement qu'on considère "public" quand ils arrivent là. Déjà, je pense qu'ils sont déçus parce qu'ils espéraient peut-être évoluer dans un autre monde. Et puis ils ont aussi la culture de se taire alors que quand je parlais de métier, un métier, c'est réglé. C'est à dire qu'un métier, c'est comme l'Ordre des médecins en France et qu'il y a une voix pour dire non. Je me rappelle dans mon premier bahut, treize prof d'histoire, tous syndiqués... Quand c'est non, bah c'est non. Et c'est sûr qu'aujourd'hui, pour que ça fonctionne bien, il y a des pouvoirs mais il faut des contre pouvoirs, voilà. Et c'est sûr que ça repose aussi sur la cohésion des collègues qui doivent aider les nouveaux. Moi, je sais qu'hier, j'ai pris la parole pour mes collègues et elle m'a remercié ce matin. Mais cela étant, je pense que c'est important pour que ces gens se sentent bien. Et je trouve que parfois les managers ne sont pas assez formés aussi à pérenniser leurs équipes. A voir les qualités... parce que les qualités ça se juge sur du long terme dans la classe et hors de la classe. Et c'est vrai qu'il y a beaucoup de casse. Du coup, on perd des gens de valeur alors qu'on aurait pu effectivement les garder dans l'établissement en leur réservant des entrées plus simples, etc, etc.

(La fiche d'évaluation ADEK utilisée par le proviseur pour les visites est proposée à l'interrogé pour avis).

Pour terminer est-ce que tu peux me dire ce que tu penses de la grille d'évaluation d'une séance pédagogique dans l'établissement ?

Je connais cette grille d'évaluation des enseignants du primaire et du secondaire. Je pense que l'un des travers, effectivement, de ces grilles, en particulier pour des gens qui commencent, c'est d'essayer de vouloir tout faire parce que ça, c'est la séance parfaite qui n'existe pas. Il y a beaucoup de choses effectivement sur l'enseignant lui même. Peut-être pas suffisamment sur sa relation avec ses élèves. Même si bon, il y a des choses sur le goût d'apprendre ou autre. Mais moi je pense que de toute façon, ces grilles, là encore, c'est toujours pour rendre des datas ou des comptes, etc, etc mais à partir du moment où on rentre dans une classe et qu'on voit que les élèves sont contents d'être là, les élèves posent des questions parce qu'ils ont de l'intérêt ou autre. L'enseignant fait correctement son travail. Moi, il n'y a rien de pire qu'une salle où personne ne parle. Tout le monde est éteint. En tous les cas, ce n'est pas ma façon de faire.

(phase où l'interrogé répète des passages de la grille)

Ouais, et puis c'est dur parce que c'est toujours. Je pense aussi qu'on pourrait laisser à l'enseignant la faculté de s'auto évaluer comme on le fait aux élèves de plus en plus, et c'est à dire de lui de lui dire d'avoir un bilan en fin d'année. Voilà. Qu'est ce que t'as travaillé ? Sur quoi tu as progressé ? Qu'est ce que tu aimerais travailler ? Etc etc plutôt que ça soit quelque chose qui soit imposé d'en haut parce que du coup c'est quelque chose qui pour moi est très formaté et donc du coup parfois pour arriver à cette colonne exceptionnelle. C'est sûr que c'est des années d'expérience et tellement d'éléments aussi externes. En fait, je crois vraiment... c'est ce que je dis depuis le début. Donc voilà, j'espère être cohérent avec moi même sur la notion de modèle, parce que du coup, c'est quelque chose qui traverse la société. C'est comme en politique. Souvent, ce qui fait avancer une personne, c'est une rencontre, des rencontres avec des enseignants, sans les avoir idéalisés où je me dis "ils sont chouettes, j'aimerais faire ce qu'ils font". Je trouve que finalement ça donne plus d'envie que des grilles, un petit peu comme ça, qui sont aseptisées, très très cadrées. Je suis pas forcément le partisan de cocher ces choses là. Et je

trouve qu'il y aurait... Et d'ailleurs ils le font ici aussi aux Émirats puisque ils valorisent, il y a des trophées pour les meilleurs enseignants, etc, etc mais je trouve que c'est bien de sans faire l'employé du mois, mais de valoriser, de valoriser les collègues. Je pense qu'on peut valoriser tous les collègues pour ce qu'ils font dans la classe et ça c'est bien aussi et du coup ça permet de les voir différemment. Et puis ensuite tiens, il fait ça, j'ai peut être envie de le voir plutôt que ces critères qui sont imposés. Je trouve ça très très lourd. Bon, après, faut bien des outils d'évaluation, on est bien d'accord. Après, je trouve que c'est peut être trop découpé les items entre le grand succès, l'expert dans cette discipline, les adjectifs aussi, voilà. Mais moi, je ferais reposer plutôt ça sur l'auto évaluation. Et puis valoriser aussi les, les collègues, les modèles, parce que chacun l'est en fait à un moment ou un autre. Mais après aussi ça, ça peut être compliqué parce que les professeurs peuvent devenir d'une certaine façon esclaves en se disant il va falloir que je reproduise ça tout le temps et c'est pas possible non plus quoi ? C'est pas parce qu'on ne le fait pas qu'on est pas un bon enseignant, au contraire. Il faut savoir aussi ménager sa monture pour durer dans le temps. Donc elle est bien, mais je vois au delà des grilles.

Entretien 9

Fonction de la personne interrogée : Enseignant du secondaire titulaire.

Nationalité : française.

Première langue : français.

Cadre spatio-temporel : dans un parc après les cours (env. 14h).

Durée de l'entretien : 25 minutes.

Donc depuis que tu as commencé à enseigner jusqu'à aujourd'hui, si tu avais à retenir 2 à 3 grands changements dans des pratiques pédagogiques, quel grand changement retiendrais-tu ?

Les questions flash. En milieu de collège en fait ou ça a changé mes pratiques... Petite question de début de cours pour revoir et faire participer. Par rapport aux lycées, j'avais ma courbe de Gauss, on va dire, où il fallait que j'ai tant de moyenne, que j'ai tant de truc.... Et avec l'âge, le recul de tout ça, je ne suis pas bienveillant, ce n'est pas le mot, mais moins agressif dans la notation. Je n'ai pas besoin de mettre une bonne note ou une mauvaise note pour me sentir être un bon prof.

Et ta structure a globalement changée ?

Avec si, si et puis surtout ici, je te dirais ou pour le coup, le fait d'avoir l'iPad, le côté court photocopiés que tu complète et après tu mets le cours photocopiés directement sur le drive comme ça, ils l'ont... même en laissant une trace écrite avant. Si, au début j'étais plus sur le cours écrit à la main... J'avais 40 000 papiers et 40 000 dossiers en fonction de mes élèves. Maintenant, j'ai juste un ordinateur et j'ai tout dessus. Donc oui, je leur faisais beaucoup plus écrire tout le cours. Mais maintenant je préfère donner du cours photocopié mais avec des trous conséquents où c'est eux qui écrivent pour gagner du temps en classe et pour la structure je suis pas sûr que soit forcément mieux qu'un court manuscrit bien écrit, mais ça fait gagner du temps pour autre chose.

Est ce que tu te sens libre du choix de tes pratiques pédagogiques ?

Oui, à part sur l'évaluation par compétence.

Est ce que tu as ressenti progressivement une pression qui s'est exercé une pression extérieure sur le choix des pratiques pédagogiques ?

Pas spécialement...Après que les pratiques pédagogiques évoluent. C'est normal, ça fait partie du taf. Si on veut pas le faire évoluer on a rien à faire dans ce métier. Par contre, ce qui m'a un peu agacé, j'ai l'impression que des fois c'est plus politique... Un peu comme quand t'as un jeune enfant où pendant 20 ans, on dit qu'il faut qu'ils dorment sur le dos sinon il va mourir. Après la mode c'est de le faire revenir sur le ventre. Les recherches évoluent c'est bien, mais il n'y a pas le côté science exacte. Je veux bien, mais des fois j'ai quand même l'impression que c'est plus politique que vraiment l'intérêt des uns ou des autres. C'est pour faire plaisir à quelqu'un plutôt qu'un autre.

À ce propos, il y a une expression qui est devenue assez commune, c'est l'idée d'avoir des bonnes pratiques pédagogiques, on parle de l'échange de bonnes pratiques par exemple. Qu'est ce que ça inspire cette expression ? Est ce que tu considères qu'il y a des bonnes pratiques pédagogiques ?

Je pense qu'entre différentes approches, je pense qu'il y a des modes. Il y a, je pense pas, qu'il y en ait forcément des meilleures que d'autres. Après, faut s'adapter, faut évoluer, trouver son propre style, je te dirais voilà. Après, j'ai quand même l'idée que tu peux arriver à avoir ton propre style là dedans. Par contre, il y a quand même un côté si tu te fais inspecter... Si le gars veut du colza, ben faut lui vendre du colza. Ce qui est un peu ridicule des fois.

Tu ressentirais une pression institutionnelle, lorsqu'il y a une inspection, par exemple, tu sais qu'il y a des pratiques qu'il faut appliquer à ce moment là ?

Oui sauf que je ne suis pas bon pour ça quelque part. Quand t'as des élèves...Si avec tes élèves, tu fais juste pour l'inspection, c'est ridicule. C'est quelque chose que tu dois vraiment avoir intégré. Par contre, il y a certaines choses qu'au début, je me disais "c'est quoi ces conneries encore? " Puis une fois qu'on y a vraiment goûté, qu'on a vraiment pratiqué... Ouais, c'est chouette.

Tu pourrais me citer des pratiques comme ça ? Des choses qui sont venues d'une pression institutionnelle peut être à la base que tu as fini par adopter ?

Mes questions flash, c'était la mode à une époque, il fallait en faire. Je n'étais pas très motivé au départ et au final. Ouais ouais j'adore. Certaines choses, je ne maîtrise pas encore. Tu vois le cours inversé, je fais un petit peu mais c'est plus par manque de temps avec les élèves. Comme les terminales, où quelque part je fais des cours inversés parce que j'ai pas assez de temps avec eux et qu'il faut que j'avance. C'est plus général aussi mais par exemple, quand j'ai passé le concours, il y avait une phrase qui disait "Vous penserez à la dimension citoyenne de votre matière"... Donc j'avais appris quelques mots pour l'oral, si on me posait une question, j'avais écrit ce que j'allais balancer tout fait, c'était encore pour faire plaisir. Et au final, oui, c'est fondamental.

Est ce que tu différencies dans tes cours ?

Pas assez. Je différencie sur l'attention que je vais donner à mes élèves. Je le faisais plus avant. C'était plus facile aussi justement avec des notes. Si je vais différencier sur des élèves qui sont dyslexiques pour lesquels je vais rajouter du temps ou je vais compter qu'un certain nombre d'exo. Différencier avec les élèves de FLE par exemple où l'idée c'est pas de les tuer donc tu vas

adapter la notation... Le truc sur lequel j'ai toujours été très mal à l'aise, c'est entre deux gamins qui vont faire le même travail. Comment expliquer au niveau de l'évaluation, que l'autre a la même note que lui alors qu'il a un niveau qui est moins bon. Je recommence un peu en ce moment et peut être que dans quelques années, oui, je le ferais régulièrement. L'espèce d'exo avec différente ceinture... c'est le même thème, mais il y en a un où les nombres sont beaucoup plus simples. J'ai plutôt tendance à différencier sur la longueur, à savoir que je vais donner un exercice et ceux qui vont plus vite, qui maîtrisent le truc, vont aller un peu plus loin. Mais au final, le gamin qui va un peu plus loin, ça ne marche pas trop parce qu'il a fait le même boulot que les autres. Donc s'il a fini, il va faire autre chose.

Sur l'évolution des pratiques pédagogiques qu'est-ce qui, selon toi, a eu le plus d'influence, est ce que c'est la collaboration avec tes collègues ? Est ce que c'est ton expérience personnelle ? Est ce que ce sont des formations plus théoriques et institutionnelles ? Est ce que c'est autre chose ?

Peut être quand même la confrontation avec les collègues qui vont faire certaines choses qui vont présenter un truc et tu vas le faire avec eux. Même à travers le côté institutionnel, le côté institutionnel qui se fait avec la personne qui va jouer le jeu. La pratique aussi, la peur de s'ennuyer, faire toujours la même chose, voilà. Mais dans l'ordre, je dirais peut être l'influence des collègues. Après aussi quand même, cette pression institutionnelle peut avoir aussi des bonnes choses. Mais disons qu'à partir du moment où c'est fait "allez faites ceci, on vous force un peut à le faire mais au bout d'un moment, vous l'aurez intégré". Mais toujours ce côté, si vous le faites pas, par contre vous serez mal vu, vous serez pas dans la mode et c'est ça qui me dérange un petit peu. Mais d'un autre côté, c'est un peu comme les élèves, si on ne nous force pas... Comme sur l'algorithmique... au début, pour vraiment faire rentrer la pratique de algorithmique dans l'enseignement des mathématiques, il a fallu qu'ils le mettent au bac chaque année. De la même manière, comme il y a un exercice scratch chaque année au brevet par exemple, vous n'avez pas le choix.

Est ce que tu considère nécessaire, ou en tout cas important, d'essayer d'harmoniser les pratiques pédagogiques au sein d'une équipe ?

Oui

Et à quelle échelle à l'équipe de l'échelle de l'équipe en général ou l'équipe disciplinaire ?

Alors déjà oui. Les pratiques collectives disciplinaires, indispensable pour la notation et l'évaluation, surtout sur un même niveau. Après aussi d'un niveau à l'autre...Finalement ça fait partie du contrat didactique ? Il faut garder de la liberté du professeur. C'est indispensable. Par contre, certains sont plus exigeants que d'autres. Ça fait partie du truc aussi. Donc il faut garder une certaine latitude. Tout le monde fait la même chose me semble (*Moue dubitative*)... Mais oui, au niveau de l'évaluation, déjà, c'est indispensable. Je pense que c'est pour ça qu'on faisait beaucoup de contrôles communs dans mon ancien collège pour justement faire un point, pour essayer d'évaluer, pour que les gamins puissent se situer, nous aussi, pour voir ce qu'on attend d'eux. Voilà, c'est un peu l'intérêt du bac et du brevet aussi. Quelque part, ça permet un peu de positionner ce que je leur ai fait bosser. Après, chaque prof a sa façon de faire. S'il y en a un qui veut qu'on fasse un stylo rouge avant, qui est plus psychorigide sur un truc, c'est normal aussi et aux élèves aussi de s'adapter aux exigences du prof. Mais pour l'évaluation, c'est bien qu'on s'accorde dans une matière et entre matières sur les règles de vie de classe. Si chez un prof tu as le droit de bouffer un chewing-gum et pas chez l'autre, non, c'est un problème. Donc c'est pour ça que je trouve que c'est bien d'avoir un travail à faire sur le règlement intérieur ou entre

collègues pour que, en gros, les règles soient les mêmes pour tout le monde. Pour que les élèves aient une espèce de cadre vraiment bien clair en face. Ça, ça me semble indispensable, mais c'est en dehors de la matière.

Est-ce que tu penses qu'un élève qui fait tout son collège au même endroit, mais qui change d'enseignant, va voir son niveau à la fin du cycle impacter par le degré d'harmonisation des enseignants ?

Je pense que ça a un impact sur le style d'individu qu'il sera. Les élèves ont trop tendance à dire que : "je n'aime pas cette matière parce que j'aime pas ce prof ou autre". Il faut s'adapter aussi. C'est la vie, c'est l'école de la vie, il y a des gens différents en face. Donc après, c'est pas évident, ils sont jeunes et faire la part des choses entre la personne que j'ai en face et ce qu'il m'apprend. Des élèves vont préférer des personnes plus cool ou des personnes plus rigoureuses donc ils doivent s'adapter.

Donc un impact sur la personnalité de l'élève mais pas sur les compétences et les performances académiques?

(Longue hésitation) **Si ça peut en avoir un. Des élèves qui vont de plus à plus s'accrocher à une personne qu'à une autre. Ce qui fait qu'en fonction du prof qu'ils ont, ils vont peut-être plus facilement bosser une matière plutôt qu'une autre. Moi, grâce à ma prof d'histoire géo, j'ai aimé l'histoire géo pendant longtemps et j'avais envie de le bosser jusqu'à mon prof d'histoire géo qui avait petite moustache et qui était pas super agréable en terminale. Par contre ce qui est bien pour les gamins, c'est que ça tourne. Je pense que le même élève, le même profil, le même prof pendant des années, c'est pas bon parce que justement, si jamais il n'accroche pas avec ce prof, il va se mettre à part de quelque chose. Il y a un côté humain là dedans qui fait qu'en fonction du prof qu'on a en face, de sa façon de faire, on va plus ou moins accrocher donc il faut que ça tourne. Je pense qu'il me semble indispensable que ce n'est pas toujours le même prof qui suivent une cohorte pour que tous les élèves puissent s'y retrouver.**

Est-ce que tu as ressenti ces dernières années une augmentation des injonctions venues des supérieurs hiérarchiques directs vis à vis des pratiques pédagogiques donc des changements dans le management imposé au sein des établissements ?

Alors, étant en école d'entreprise avant, on faisait notre propre soupe avec mon directeur. Pour le coup, on était plutôt livrés à nous-mêmes et c'était nous qui étions les garants du programme. Les années précédentes... Pas plus que ça non plus. Moi, j'ai fait mon dernier rendez-vous de carrière. Donc, depuis que j'ai fait mon dernier rendez vous de carrière, je me sens complètement libre, mais libre dans le sens positif si tu veux. Oui, je veux bien entendre ce qu'il a à dire, on en discute avec plaisir, mais je ne ressens plus cette pression.

Et par rapport aux injonctions qu'on reçoit, dont on a parlé un petit peu en évoquant la question des compétences, est ce que tu développes des stratégies de contournement ?

Tu veux dire, par exemple, avoir les compétences à partir de quelle note on va considérer que c'est une compétence verte ou jaune...

Alors tu disais par exemple une stratégie, c'est de faire ce qui est demandé le jour de l'inspection, mais pas forcément les autres fois. Le reste du temps, est-ce que tu développes d'autres types de stratégies qui permettent de contourner un peu les demandes...

T'es en train de faire un truc pour les inspecteurs pour qu'ils sachent un peu...*(rire)* Tu vois par exemple sur les parcours, quand ils ont sorti les parcours, je me souviens, j'ai essayé de saupoudrer par ci, par là de quelques trucs de parcours pour que si on me demande, je montre que j'ai fait ça. Plus tu vois anticiper. L'intégration d'un nouveau truc, d'une nouvelle façon de travailler, demande du temps et cela demande d'y croire soi-même pour que ce soit vraiment efficace. L'idée c'est d'avoir toujours quelque chose à dire sur le truc comme pour l'ADEK. Si on te demande "est-ce que vous différenciez?" c'est bien d'avoir prévu un ou deux trucs à dire là dessus qui tiennent à peu près la route, qui soient cohérents. Et voilà quoi... Mais ça ne m'amuse pas et j'ai de moins en moins envie de le faire... Parce que je ne ressens plus la pression de l'inspection en fait.

Est ce que tu as le sentiment d'avoir son mot à dire sur l'évolution des pratiques pédagogiques aujourd'hui ?

Non.

Et est ce que tu le regrette ?

Écoute, à partir du moment où on fait des questionnaires, des machins, des trucs collectifs, je suis pas certain que ce soit forcément plus efficace. Je sais pas comment dire. Il y a un côté un peu ridicule dans une bonne bande de branleurs dans leur boulot, qui font du texte, qui vont te parler de référentiel rebondissant à trajectoire aléatoire...Je te raconte une anecdote où en gros on s'était regroupé avec les gens du primaire, super intéressant, pour découper sur le cycle trois avant qu'ils aient fait le découpage attendu de fin d'année. Le but c'était que tous les CM2 aient fait la même chose pour que quand ils arrivent en sixième, on sache ce qu'on a à faire, on sache ce qu'ils ont travaillé pour qu'au niveau du cycle ce soit un peu mieux cadré. On avait fait deux rendez-vous là dessus. La fois d'après, on s'est retrouvés. Ils avaient fait un truc tout fait qui n'avait rien à voir avec ce qu'on a fait comme découpage. L'impression que tu veux que quelque part, ces stratégies de contournement, j'ai l'impression que beaucoup de gens dans l'éducation nationale à un certain niveau, les pratiquent. Pas que les profs, mais plutôt tu vois au niveau de l'inspection pour dire qu'ils ont fait le truc et par contre ils en sont convaincus.

(La fiche d'évaluation ADEK utilisée par le proviseur pour les visites est proposée à l'interrogé pour avis).

(Rire bruyant) C'est le système américain. C'est ça... À la base je te dis non, ça m'intéresse pas.

Donc ça, tu ne le prends pas en compte dans tes pratiques pédagogiques ?

Si je me fais inspecter par *(nom du proviseur)*, si. Après, c'est du bon sens. "Créativité", "Ingénierusement", "environnement stimulant". Comment tu veux évaluer ça sur une séance ? Ça me semble pertinent, mais c'est trop américain pour moi. Il y a trop de grands mots... Enfin, je sais pas comment dire... Puis en plus, sur une séance comment tu arrives à voir tout ça ? T'es obligé de faire un peu de comedia del arte. Il va falloir essayer, le jour où l'inspecteur vient, de faire le truc qui va comme pour l'ADEK mais tu peux pas faire le truc super à chaque coup. Mais pour moi, ça, c'est dans le système américain. Il faut du strass, il faut de la paillette. Tu veux arriver à ça ? Il faut de la paillette quelque part. Enfin, l'évaluation des enseignants, c'est tout un... Je trouve ça un peu compliqué d'y arriver. Je ne sais pas par qui il faudrait que ce soit fait. Le directeur peut avoir une idée mais

pédagogiquement, il est nul. Pour peu que tu sois visible, tu peux vite bien passer, alors que tu fais un travail de merde.

Tu m'as cité une phrase d'un formateur qui t'avait marquée tout à l'heure, est-ce que tu peux me dire pourquoi ?

Mon formateur IUFM m'avait dit "on a la chance de faire une profession libérale tout en étant fonctionnaire". T'as un côté fonctionnaire qui fait que ta sécurité de l'emploi qui assure une certaine stabilité sociale pour construire un avenir. Tout ça avec les droits et bien sûr avec les devoirs qu'il y a. Si t'as un programme à appliquer, tu appliques même si t'es pas d'accord. Et avec ce côté libéral où tu as la liberté, le droit de faire comme tu veux avec tes élèves, de faire bouger tes pratiques même s'il y a une mode, tu fais ce que tu veux. C'est pour cela que le côté uniformisé...(visage réprobateur) Chaque prof est différent, chaque prof a son style et tous les styles sont bons. Et j'aime ça. J'ai l'impression de faire un métier où je suis libre. Le côté hiérarchique, je le ressens sans le ressentir.

Entretien 10

Fonction de la personne interrogée : professeure des écoles recrutée locale.

Nationalité : française.

Première langue : français.

Cadre spatio-temporel : dans son appartement (20 heures).

Durée de l'entretien : 25 minutes.

Depuis que tu as commencé à enseigner, donc depuis le début en Égypte et surtout sur ta période de CP, est ce que tu considères que des pratiques pédagogiques ont beaucoup évolué. Et si oui, sur quels domaines plus particulièrement ?

Oui, je pense que ça a évolué, ne serait-ce que parce que la première année où on enseigne, surtout quand on n'est pas du tout issu du milieu de l'enseignement, on connaît rien du tout au jargon de l'éducation nationale. Donc il y a déjà toute une partie de formation à suivre "institutionnelle" ou pas d'ailleurs, sur le vocabulaire employé, sur les formations, sur le type de vocabulaire à utiliser avec les collègues, avec les enfants. Là où ma pratique a le plus évolué, c'est finalement d'avoir le même niveau pendant assez longtemps, c'est à dire trois ans en Égypte, puis deux ans aux Émirats, sur deux établissements différents, ça permet quand même de faire évoluer ses pratiques parce que les projets d'établissement ne sont pas forcément les mêmes. Du coup, les objectifs visés par les établissements sont différents, donc il faut s'y adapter déjà. Et en termes pédagogiques, on évolue forcément puisque entre la première année où on enseigne où finalement, on ne sait pas du tout dans quelle direction on va et où est ce qu'on doit amener ses élèves. C'est un petit peu la découverte, mois par mois, semaines par semaine ou jour par jour. Finalement, là où on apprend le plus la première année, c'est en visitant les collègues qui ont plus d'expérience et en voyant leurs pratiques de classe pour vérifier si ce qu'on fait est bien et valider certaines pratiques, invalider d'autres pratiques, trouver un petit peu les pratiques qui nous correspondent le plus. Et ensuite, il y a une deuxième chose, c'est qu'aux Emirats, on utilise beaucoup plus le numérique qu'en Egypte. Donc là, les pratiques, elles, ont forcément évolué puisque j'ai eu accès à plein d'outils qui, forcément, rendent la pratique plus diversifiée, qui rendent les ateliers beaucoup plus faciles à mener en classe par exemple. Et c'est

sûr qu'après cinq années d'enseignement dans le même niveau on prend beaucoup plus confiance, ne serait-ce que parce qu'on sait où veut amener les élèves et où on va arriver pédagogiquement avec eux.

Est ce que tu penses que l'idée qu'il existe de bonnes pratiques est valide ? Et si oui, est ce que tu aurais un exemple de bonnes pratiques pédagogiques que tu mets en œuvre dans quasiment toutes les classes ?

Je ne pense pas qu'on puisse dire qu'il y a de bonnes pratiques pédagogiques pour la simple raison qu'il y a des bonnes pratiques sociales. Après découlent de ces bonnes pratiques sociales, des pratiques pédagogiques positives : l'encouragement...le fait d'être poli, d'être souriant, d'être agréable avec ses élèves, de les accueillir, de les considérer en tant que groupe et en tant qu'individu et de cet apport social entre l'enseignant et ses élèves découle pour moi des pratiques pédagogiques qui, oui, du coup, sont bonnes. La différenciation, l'accompagnement personnalisé, la gestion de classe en tant que tel, le fait de faire travailler en atelier et de savoir en même temps aussi travailler en frontal.

Tu l'as déjà pas mal évoqué. Mais quels sont les facteurs que tu considères le plus déterminant dans l'évolution des pratiques ? Est ce que ce sont plutôt la collaboration avec les autres enseignants ? Est ce que ça va être plutôt ton expérience personnelle que tu as acquise ? Ou est ce que si les formations sur les formations théoriques que tu as reçues ou de l'autoformation sur Internet ?

S'il faut faire un classement, je dirais que numéro un, ça reste l'échange avec les pairs qui reste le plus efficace parce que ça apporte rapidement des réponses à nos questions. La deuxième chose, c'est personnel, avec toutes les recherches qu'on peut faire aujourd'hui sur Internet ou les apports pédagogiques et didactiques qu'on peut trouver sur le Net. Et ensuite viennent les formations institutionnelles, mais qui apportent, mais sur des sujets très précis et donc qui répondent pas forcément aux problématiques attendues immédiatement et qui nécessitent de l'investissement après en classe.

Tu fais partie d'une équipe d'enseignants à l'échelle du primaire, voire même à l'échelle de ton niveau. Est ce que tu ressens que vous harmonisez vos pratiques ?

Oui. Moi, je trouve qu'à l'étranger, c'est une demande dans les établissements privés de fournir, en tout cas au primaire, un enseignement cohérent et d'avancer à peu près au même rythme. Il y a plusieurs raisons. Je ne sais pas si je peux les évoquer maintenant. Que ce soit en Egypte ou ici aux Émirats, c'est d'abord pour assurer une continuité pédagogique et culturelle aux enfants qui arrivent dans une école française, puisque souvent ce sont des enfants qui sont dans nos établissements et qui ne sont pas français. Donc l'idée, c'est qu'un enfant qui est en grande section ou qui est en terminale puisse avoir un bagage culturel français ou francophone qui soit à peu près le même, quelle que soit la classe par laquelle il soit passé, quel que soit l'enseignant par lequel il soit passé. Ça, c'est la première raison. La deuxième raison, c'est qu'il y a dans les établissements de l'étranger, il y a beaucoup de professeurs comme moi qui sont en contrat local, qui n'ont pas forcément reçu de formation "Éducation nationale" pure. Le fait de suivre la même méthode, d'utiliser tous le même manuel permet à ces contrats locaux d'avoir des repères, d'avoir un suivi plus facile dans son année, dans les niveaux. Et la troisième raison, c'est aussi pour répondre à une certaine pression des parents qui, dans les niveaux, veulent toujours que

leurs enfants fassent à peu près la même chose, à peu près en même temps pour comparer entre les apprentissages de leurs enfants.

Est ce que tu peux me donner des exemples de choses que vous avez que vous harmoniser systématiquement dans votre équipe ?

Alors au sein du niveau, les progressions, les programmations sont harmonisées en sciences, en EMC, en QLM, en français, en mathématiques. Donc il existe une programmation, par exemple pour le CP, CE1, CE2, puis pour le CM1-CM2. Et ensuite c'est la même chose au sein de chaque niveau. Et sur les pratiques de classes, on a des concertations chaque semaine qui permettent à peu près de savoir où chaque classe en est dans telle ou telle matière. Et de répondre à nos questions entre nous. Voilà... Telle ou telle difficulté qui s'est présentée pour telle ou telle séance. Vu qu'on en est toutes à peu près au même endroit, ça permet de se rassurer et d'avancer malgré tout.

Vous parlez beaucoup de vos méthodes dans la classe?

C'est assez aléatoire. Ça dépend un peu des niveaux et des personnalités, des personnes. Mais je dirais que globalement, dans l'expérience que j'ai vécue, oui, quand il y a une nouvelle activité, notamment qui doit se mettre en place, ou une nouvelle séquence qui doit commencer si des collègues ont déjà pratiqué cette séquence, c'est courant d'échanger sur ce qui se faisait, sur ce qui a marché ou ce qui n'a pas marché et de débattre un peu de sujet pour voir qu'est ce qu'on va réutiliser ou pas. Pourtant à la fin la classe dépend intimement de la personne, peu importe la pratique de classe qu'il y a à harmoniser derrière ou pas.

Est ce que depuis qu'il a commencé à enseigner, tu as senti une évolution ou des changements dans la manière de manager ou de gérer les enseignants ?

Oui, il y a plus de pression. De plus en plus. Il y a une recherche du résultat, de traçabilité, de ce que font les enseignants. L'uniformisation des pratiques et des programmes de progression induit de manière quasi systématique de noter tout ce qu'on fait pour avoir comme des preuves, pas forcément pour justifier de ce qu'on fait, mais pour avoir une trace écrite de ce qui est fait dans nos classes, dans les livres ou les discussions qu'on peut avoir, ce qui enlève une certaine liberté et une certaine marge de manœuvre. C'est surtout ça.

Justement, face à ces injonctions, face à ce nouveau management, est ce que tu as à développer des stratégies de contournement, c'est-à-dire des moyens de donner l'impression que tu donnes de change, mais sans forcément le faire ?

Oui, je pense qu'on remplit tous les papiers parce qu'il faut les remplir. Il faut qu'il y ait des choses marquées dessus. Je pense qu'on reste très généraux dans nos commentaires sur les documents qu'on prépare pour justement s'octroyer une marge de manœuvre dans la réalisation concrète de l'action menée ou de la séance de la séquence.

Est ce que tu as le sentiment d'être associé en tant qu'expert pédagogique à la prise de décision sur les choix qui sont faits par l'établissement ou même les choix qui sont faits au-dessus par les institutions ?

Pas du tout. Pourtant, on a un bon réseau d'encadrement intermédiaire. Au primaire, on est censé être représenté à différentes strates pédagogiques. On ne parle même pas du statut... Mais je trouve qu'il y a assez peu de concertations interniveaux. Et surtout, l'encadrement intermédiaire n'est pas toujours fidèle à ce qui est dit par les collègues. Et il y a beaucoup de choses qui se disent à l'oral et qui manquent d'écrit et de concertation écrite. Et des preuves écrites de ce que les collègues pensent et ressentent pédagogiquement sur leur classe et dans leur niveau pour que ce soit remonté de manière fiable et honnête.

Entretien 11

Fonction de la personne interrogée : directeur du primaire

Nationalité : française

Première langue : français.

Cadre spatio-temporel : dans son bureau à 17h

Durée de l'entretien : 35 minutes.

Aujourd'hui, par rapport à tes missions, quels sont les grands pôles de tes missions ?

Normalement, j'ai trois grosses missions, une mission administrative et puis de lien aussi avec l'extérieur, les familles, etc. Une mission de pilotage organisationnelle, on dira. Et une mission de pilotage pédagogique et pour l'instant, il me manque le pilotage pédagogique. Je suis très pris par l'administratif, très pris par les relations avec les parents. Ça représente 40 % du temps. J'ai 30% pour l'organisation de l'école, des petites choses qui ne marchent pas, etc puisqu'on n'a pas de scolarité donc pour une prise qui ne fonctionne pas on vient nous voir, un ordinateur qui fonctionne pas...donc on est très pris par l'organisationnel et malheureusement je fais que les 20 % restants sur la pédagogie, donc ce que je devrais faire le plus. Donc je fais à distance si tu veux, je reçois les comptes rendus des collègues. Je réponds à leurs questions hebdomadaires par mail. Je visite les classes, j'ai pas assez visité les classes, j'essaye de visiter les classes mais je n'ai pas fait pour toutes les classes. Donc voilà, il me manque toute cette partie accompagnement pédagogique.

Alors si tu avais plus de temps à consacrer à l'accompagnement pédagogique, quels seraient les grands chantiers pour toi qui seraient prioritaires ?

La préparation du travail. On a beaucoup d'enseignants qui sont des enseignants en contrats locaux et qui se... C'est très bien dans notre établissement car ils se reposent sur leur coordinateur de niveau ou leur coordinateur de cycle qui, eux, sont des titulaires de l'éducation nationale. Eux savent préparer une séance. Donc ils se réunissent une fois par semaine et ils disent "Voilà, le plan de la semaine. Ça va être ça" c'est très bien. Le professeur titulaire de l'Education nationale lui fait son chemin. Il sait ce qu'il va faire, il voit exactement comment il va faire, comment il va faire ses groupes, différenciation dans la classe etc La personne qui a pas eu cette formation, elle va prendre brut le plan de semaine et elle va le suivre mais elle ne sait pas vraiment ce que c'est une préparation de séance, elle ne sait pas ce qu'est une séquence et souvent ça manque de... Donc ça serait un petit sur ça déjà. Et puis après, plus de discipline, ça se fait sur des disciplines, je dirais secondaires...On a beaucoup focalisé à cause du COVID sur le français et les maths et on a oublié les sciences, on a oublié l'histoire géo, on a oublié l'éducation civique. Je suis allé dans une classe récemment. Il y a dix lignes qui sont les règlements de la

classe en éducation civique pour toute l'année. On a oublié beaucoup de disciplines donc un retour sur des disciplines qu'on qualifierait de secondaire et même tertiaires qui sont l'art, la musique etc voilà ça, ça manque donc un peu plus relancer la machine.

Oui donc c'est lié aussi au contexte COVID. Est ce que tu penses nécessaire d'harmoniser voire de standardiser les pratiques pédagogiques des enseignants ? Et, si oui, jusqu'à quel point ?

(Hésitation) Sur le fond, oui, mais pas sur la forme. C'est à dire qu'ils soient harmonisés sur les compétences à travailler, sur l'évaluation par exemple. Donc là on est sur le fond, là où on va, sur le cadre, les programmations, progressions, etc Mais après je suis très... Alors, ça c'est peut être propre au primaire... Je suis très attaché à la liberté pédagogique. Si un enseignant a été formé, il a fait des stages en école Freinet et qu'il a repéré par exemple des techniques Freinet qui l'intéresse. Il peut en faire part à ses collègues. C'est l'intérêt des visites pair à pair. "Ah tiens, c'est sympas ce que tu fais". Voilà, qu'il y aille... Et par exemple, on a des classes flexibles, des gens qui se sont lancés dans la classe flexible dans notre école, c'est très bien... Tout le monde n'est pas obligé. Moi, je ne le ferai pas personnellement parce que je n'ai pas été formé à ça et je me sens mal à l'aise dans une classe flexible. Mais voilà, dans la forme, il doit y avoir cette liberté. Je pense.

D'accord, donc harmoniser sur les objectifs...

Exactement, sur les compétences. Qu'un élève apprenne debout, assis, allongé, ce que sont des décimaux... On va vers les décimaux, mais la manière d'y arriver en groupe, pas en groupe, à l'extérieur, en faisant du sport, etc... On peut y arriver comme on veut. Donc c'est la forme qui peut varier complètement.

Est ce que tu a ressenti une évolution justement des exigences qui s'exercent sur les enseignants ? D'un point de vue pédagogique.

Il y a deux choses. Encore une fois, le fond et la forme. Le fond a changé et je trouve que ce qui est proposé maintenant est plus clair pour les enseignants. Il suffit de regarder les programmes qui sont là (*les programmes imprimés sont sur le bureau*). On sait ce qu'on doit atteindre à la fin de chaque cycle, chaque niveau, chaque cycle. Il y a des repères de progressivité, de progression. Donc c'est assez clair. Dans la forme, c'est pas plus compliqué... Là où c'est plus compliqué pour les enseignants, c'est qu'on a ajouté beaucoup de choses. On a ajouté trop de choses. C'est ça qui varie par rapport à ce que j'ai connu avant. C'est avant tout rentré dans l'emploi du temps, si je peux m'exprimer plus simplement. Maintenant, si on doit tout faire rentrer, il faut vraiment jongler. Par exemple, un enseignant est obligé de dire dans son emploi du temps, je fais l'histoire, je fais la géo, je fais l'éducation civique, moral et civique dans ce bloc là et je mets des virgules parce que je jongle entre les deux pour essayer de tout faire rentrer, alors qu'avant ça rentrait très bien facilement. On n'avait pas tant de choses à s'occuper.

Qu'est ce qui exerce le plus de pression sur les pratiques des enseignants qui encadrent ? Est ce que ça va être les parents ? Est ce que ça va être les programmes ou les compétences à atteindre ? Est ce que ça peut être aussi le management ? Qu'est ce qui, selon toi, va exercer le plus de pression sur les choix de pratiques ?

J'ai connu plusieurs cas. Dans cette école, c'est les pressions familiales, les pressions des parents. Les parents sont des clients. Les parents veulent ça, ils veulent du bilingue. Ils veulent tant

d'heures... S'ils ne l'ont pas, ils veulent que leur enfant sache lire à la mi CP. Si ça n'arrive pas...bon voilà... ils ont des objectifs eux mêmes qui des fois ne sont pas réalisables ou ça fait partie de l'inconscient collectif... Ils pensent pouvoir être... Même s'ils s'en sont aperçus avec le COVID que c'est pas facile d'être professeur. Mais parfois, ils sont encore là dessus. J'ai été directeur ou LLFP, le Lycée Libanais francophone privé qui est un lycée issu d'une tradition jésuite. Un lycée jésuite libanais et qui a gardé ce caractère. Et là, c'est plutôt le management. C'est à dire que là, on visite les classes, on a des demandes, on a des évaluations qui se font pour tout le monde au même moment, on est encore sur des évaluations notées. On est encore sur des moyennes un peu à l'ancienne. Donc là, dans ce type de d'établissement. C'est relativement confortable pour la direction parce que la pression vient de la direction. Donc, pour un directeur qui arrive, on s'installe dans un fauteuil, on reprend les commandes et on continue. Et tout le monde suit. En gros, c'est ça. Ici c'est surtout les parents mais alors, par le biais des parents, les parents vont influencer sur le comité de gestion et le comité de gestion va faire redescendre. Mais ça reste à l'origine quand même les parents. On a des décisions qui sont prises par rapport au bilingue qui viennent par exemple de l'APE. Souvent, les parents nous écrivent. Le regroupement des parents de la classe de CP demande à ce que cela ou ceci soit changé. Et si on ne fait pas, il s'adresse au comité de pilotage. Et des fois, ça va jusque... Donc voilà, ils ont vraiment un réel pouvoir.

Alors justement, par rapport au leadership et à la manière dont tu conçois ta position dans l'école, tu parlais de deux positions différentes une plus verticale dans un établissement de tradition jésuite et et là, ici, tu semblais sous entendre que c'est plus horizontal, il y a moins de verticalité dans la manière de gérer. Comment à ton poste, on gère sa position de leadership ?

C'est plus difficile parce qu'ici, il y a beaucoup d'humain. Comme je le disais dans l'établissement où j'étais avant, c'est un établissement qui fonctionne selon des règles. On circule dans un sens dans le couloir et dans l'autre sens en revenant. Les classes, ça se passe comme ça. Les bulletins sont comme ça depuis des années. C'est très simple. On rentre dans le fonctionnement traditionnel de l'établissement, on reçoit la visite du père. D'ailleurs, c'est un père qui venait nous voir du Liban, voir comment ça fonctionnait. Il validait et il repartait. Tout ça dans le cadre de l'éducation nationale. Mais enfin, on restait sur un fonctionnement... Ici, c'est plus difficile parce que on doit s'insérer dans l'équipe. On doit faire sa place et avec le covid, ça n'a pas été simple parce que d'habitude, on le fait physiquement, surtout quand on est directeur, on met un an à le faire, en général, et après les deux années suivantes de contrat ou les trois trois années de contrat, on fait son chemin. Là, on a eu une année ratée à cause du COVID parce qu'on était en ligne. Donc, on le fait plutôt cette année. Et l'an prochain, ce sera plus sur les rails. Donc c'est rentré dans l'équipe, faire partie de l'équipe tout en étant décisionnaires au final. Mais il faut qu'il y ait un consensus. D'abord parce qu'on ne sait pas tout et il y a un vécu dans l'école, etc Par exemple, je me repose beaucoup sur ce monsieur ... et sur monsieur... qui connaissent bien et qui sont les référents. Parce que des fois je décide sans savoir ce qu'il y a derrière. Mais il y a une histoire, il y a eu des choses qui se sont faites derrière et qui ont marché, qui n'ont pas marché. Donc voilà. D'un côté, c'est plus facile parce que d'être très guidé. Mais j'aime bien être là aussi parce que je fais partie de l'école, je suis dans le mouvement général et quand vient mon rôle de directeur, c'est plus un rôle de décision finale.

Donc finalement, ce n'est pas, c'est bien aussi parce que si ça marche bien, c'est confortable, parce que tout le monde travaille et à la fin, on me propose et on me dit "voilà pour le planning des récréations, on vient d'installer les cages de foot, on a fait une rotation à trois à tel endroit, tel endroit, à tel endroit. Qu'est ce que tu en penses ?" Voilà. Moi, en tant que dirigeant, je

rajoute un point de vue. Mon expérience dit que dans une école, j'ai vu ça, il y avait des accidents, donc je vais changer ou sinon je trouve que c'est très bien, je valide. Et puis voilà, c'est assez confortable.

Est-ce que tu te comportes différemment ou tu manages différemment des gens selon des nationalités par exemple. Est ce que tu penses que la culture d'origine d'une personne va avoir une influence sur la manière dont tu vas le manager ?

Oui, c'est sûr... Un professeur de l'éducation nationale français avec ce background qu'on a en France, ce syndicalisme etc Cette manière de revendiquer n'est pas du tout comme un enseignant libanais qui veut bien faire, qui veut bien faire par rapport aux familles, qui est inclus dans une communauté et qui ne peut pas se permettre d'être lâché par sa communauté, etc Donc il y aura des, il y aura des choses différentes.

Et les enseignants anglo-américains c'est différent aussi ?

Encore différent. Alors là c'est qu'il y a un choc de cultures... Pas au niveau de la personne, au niveau de l'éducation, au niveau des notes, au niveau de la manière de faire la classe, au niveau de la répartition des matières, au niveau de faire tes duties par exemple. Un enseignant aux Etats-Unis fait ses duty, un enseignant aux Etats-Unis a un contrat de 30 et quelques heures et il fait son heure, son teaching time. Et après, quand il est plus en teaching time, il est en duty ou alors il y en a planning time. Mais quand il rentre chez lui, il a pas de travail à ramener à sa maison. Quasiment pas...C'est vraiment culturel, mais c'est là tout ce qui est éducation. Du coup, Je ne travaille pas... Un exemple là, en ce moment, on n'a pas encore le droit de travailler en groupe dans les classes. Monsieur le proviseur a demandé à ce qu'on reste en distanciation mais c'est optionnel, par exemple avec la classe bilingue, notamment en CM1-CM2, un professeur américain, on lui dit "tu laisses les enfants à distance en sciences ou en arts. Tu fais ton enseignement frontal avec des élèves séparés de 1 mètre... Il est malheureux et donc du coup avec eux, j'ai lâché un peu la bride en quelque sorte, et ils font la classe à l'américaine avec des projets, des maquettes etc Même si on prend quelques risques en restant dans le respect du protocole. Pour moi c'est vraiment au feeling.

Est ce que les enseignants, par rapport à toutes les injonctions qu'ils reçoivent...On a parlé des parents, des institutions qui sont au dessus. Comment est-ce que les enseignants se comportent vis-à-vis de ces injonctions là ? Comment est ce qu'ils réagissent ? Est-ce qu'il y a des différences là aussi entre les cultures ?

Ca, c'est sûr, ça, c'est sûr. On en revient à des professeurs français qui n'ont pas l'habitude d'avoir ce genre de injonctions, non et qui viennent de différents niveaux très proches d'eux... Moi, j'ai été très clair avec eux, ça s'est passé dès le début, à l'arrivée, je ne supporte pas les éclats. Donc on travaille tous en équipe. Le climat scolaire est très important, donc chacun doit faire des efforts, que ce soit moi ou eux. Il y a des choses comme ça. Il y a des professeurs qui sont très sur la défensive notamment des titulaires de l'Education nationale qui sont très... parce que, par exemple, pour un titulaire de l'Education nationale, un directeur n'est pas un supérieur hiérarchique. Il y a eu une loi qui est passée récemment, mais on reste des enseignants qui ont une fonction de directeur. Quand on aura fini cette fonction, on redeviendra professeur d'école. Et ils ont du mal à accepter à l'étranger qu'on soit supérieur. Ça, c'est vraiment des injonctions proches d'eux. Ensuite, il y a les injonctions du proviseur, il y a les injonctions du comité de

pilotage, les injonctions AFLEC etc Inspection... Et tout ça, eux, à chaque fois, on le sait, à chaque fois il va y avoir un retour soit par mail, soit en réunion... Alors en réunion ça ne fait pas trop parce que justement je n'aime pas les éclats etc et je n'ai pas envie de... Et donc, eux, ils vont, ils vont réagir à chaque fois. Quasiment chaque décision... L'inspectrice va arriver et dire "il y a des évaluations nationales qui arrivent en CP en janvier. Il faut les faire." On va avoir les titulaires de l'Education nationale : "Est ce qu'on va avoir une prime, le temps de correction ? Etc" Et il y a les enseignants libanais qui eux... Bon il faut penser à la situation de leur pays et eux vont accepter. Eux ils sont sur acceptance et ils vont venir après à mon bureau dire "oui tu comprends machin..." essayer d'arranger les choses, mais eux ils vont accepter. Et les enseignants américains sont plus adaptés à toutes ces injonctions. Aux Etats-Unis, moi j'ai été inspecté huit fois par an, que ce soit par le département de l'Education de la Louisiane, que ce soit par le consulat français, l'inspection de Washington, les fédéraux. Donc on a des inspections tout le temps aux Etats-Unis... Alors ils sont très bienveillants t'as des 100 sur 100, j'ai une plaque "teacher of the year", mais ils sont très bienveillants, mais ils sont très habitués à ça et quand quelqu'un dit "ça"... Quand le lead teacher ou le directeur, le principal ou l'attaché culturel dit "ça"... On le fait, on ne discute pas. Après, on voit. Il n'y a pas d'énervement. Donc les Américains ça passe très bien. Donc voilà, libanais très souples et français, bon ça accroche un peu.

Et ma dernière question, vis à vis de ces injonctions qui leur tombent dessus, est ce que les enseignants développent un certain nombre de stratégies de contournement ? Et quelle est votre attitude vis-à-vis de ces stratégies de contournement ?

Alors, ça dépend. Ça dépend des injonctions, des injonctions qui viennent de moi, je suis assez... C'est vrai, certains qui dirait que je suis assez faible. Je ne laisse pas passer mais je discute avec la personne etc Quand c'est des injonctions qui viennent d'au dessus, le proviseur... Déjà, je fais plusieurs rappels et là il n'y a pas lieu à négociation puisque ça vient pas de moi. Et après, c'est sûr que quand ça vient d'au dessus, Education nationale ou ADEK, c'est pas négociable. Parce que là on ne peut pas prendre le risque par rapport aux autorités locales. Moi je suis assez, je suis assez... Comment dire... En sport, je faisais de l'aïkido et dans l'aïkido, on prend l'énergie que la personne met pour vous agresser, on l'absorbe et on voit ce qu'on en fait...pour le mieux. En général, c'est pour que l'autre se casse la figure. C'est un sport de combat, mais ce n'est pas obligé. C'est un peu mon principe aussi dans la vie. C'est à dire qu'il y aura des gens agressifs, des parents agressifs, des parents et des enseignants qui sont contre telles règles. Ils vont venir dans mon bureau, surtout des Français : "Je ne suis pas d'accord avec çï" et OK... Je t'écoutes et puis même des fois j'ai même rien à dire. Et puis la personne elle dit "finalement t'as raison". Mais non, je n'ai rien dit mais j'attends, j'écoute, j'attends qui vide son sac. Parce que les enseignants ont quand même une charge de boulot quand même. Le stress tous les jours. Voilà, c'est. Du coup, ils ont besoin de vider. Et une fois qu'ils ont vidé. J'absorbe et puis après on voit donc certains qui regardent de haut pourront dire oui monsieur ... il manque de leadership et qu'il est un peu faible. C'est le premier rapport que j'ai de la part de mon supérieur hiérarchique mais je suis pas d'accord. J'appellerais plutôt ça des soft skills et une manière de gérer mon équipe. Voilà, ça arrive, des fois on est énervé, des fois, on n'est pas d'accord avec quelque chose, on absorbe et puis après on fait ressortir le mieux. C'est un peu ça.

Entretien 12.

Fonction de la personne interrogée : directeur du primaire

Nationalité : française

Première langue : français.

Cadre spatio-temporel : dans une salle de classe 15h

Durée de l'entretien : 30 minutes.

Depuis quelques années, tu as des responsabilités de coordination au sein des équipes pédagogiques. De ce point de vue là, comment est ce que tu vois ton rôle sur la pédagogie des enseignants ? Comment est ce que tu conçois ton rôle actuel de directeur d'école ?

Ce que je peux dire, c'est que c'est une des parties que je préfère dans mon métier, mais malheureusement elle est négligée... négligée par la masse d'administratif à réaliser. Ce n'est pas que ici. Tous les directeurs d'école à l'étranger font la même constatation, ils ont la même. Le même problème, c'est que l'administratif et l'opérationnel prend le pas sur la pédagogie. Or, c'est normalement le cœur, au moins plus de la moitié de notre métier. D'ailleurs, tu le vois dans les recrutements, dans les profils de recrutement, c'est déterminant. Le côté formateur, expérience dans l'accompagnement pédagogique, tout ça, c'est important. Mais dans la réalité, c'est souvent négligé.

Et est ce que tu penses que, en tant qu'animateur pédagogique des équipes, est ce que tu penses qu'il est important que les enseignants harmonisent leurs pratiques pédagogiques ? Est-ce que tu les encourages à harmoniser leurs bonnes pratiques ?

Sur certains aspects... Oui, parce qu'il y a des choses qui sont prouvées, prouvées par la recherche et que l'on sait que c'est comme ça. C'est prouvé et c'est difficilement discutable. Après, il y a toujours la liberté pédagogique, il faut qu'elle existe. Après, ça dépend du profil de l'enseignant. Tout est acceptable. Je pense qu'à partir du moment où on est en conformité avec les textes, avec la déontologie, avec la loi, bien sûr. Après, ça dépend du profil de l'enseignant. Par exemple, s'il y a aussi un autre intérêt à suivre les rails, c'est aussi quand t'es débutant, c'est une bonne chose, c'est un cadre rassurant, ça évite la comparaison par rapport aux familles. Donc je ne serais pas catégorique. Je ne peux pas dire oui ou non. S'il fallait répondre, si je devais être strict... Je dirais oui, mais en réalité, heureusement que non.

Est ce que tu penses que pour les la performance des élèves, il est préférable que les enseignants aient des pratiques qui soient harmonisées et qui emploient à peu près toujours les mêmes pratiques selon le niveau ?

Non mais non. Sinon ce serait ne pas tenir compte de l'élève dans ta classe. Mais il doit y avoir des constantes mais on ne peut pas appliquer une formule ou d'une classe à l'autre, d'une personne à l'autre, non.

Est ce qu'il y a des pratiques que toi tu encourages plus particulièrement parce que tu les considère comme des exemples de bonnes pratiques pédagogiques ?

Je sais pas si ça va répondre à ta question... Je ne suis pas si je suis dans le sujet. Mais ce que j'encourage vraiment vraiment vraiment, c'est d'aller voir ce qui se passe chez les collègues à côté. L'échange de pair à pair, on en parle souvent... On en parle beaucoup. Mais moi, par exemple, la formation pédagogique, là, j'ai fait un essai justement, où c'est quasiment pas moi qui fais la formation... C'est moi qui anime, qui formalise, etc etc. Mais je crois beaucoup en ça parce que c'est le terrain et les gens qui sont le plus près proches de la réalité, les enseignants. Donc c'est expérimental, mais en tout cas je vais orienter ma mission vers ça.

Donc il n'y a pas de "recettes" que tu penses importantes à transmettre mais plutôt une manière d'échanger les bonnes pratiques?

Après si, il y a des recettes, des choses que j'ai faites... Mais il n'y a pas de solution. Par exemple, on me parle souvent en ce moment de méthodes de lecture. Il n'y a pas de méthode de lecture qui est plus appropriée que l'autre. Mais par contre, moi, j'encourage les enseignants à, une fois dans leur vie, ne pas utiliser de méthodes de lecture et faire leurs propres choses. C'est à dire qu'un enseignant de CP qui a envie de rester, je l'encourage une fois à ne pas suivre de méthode. C'est périlleux parce que par rapport aux parents, il faut avoir de l'assurance et de la bouteille. Mais moi, je l'ai fait.

Qu'est-ce qui favorise dans notre contexte cet encouragement à l'harmonisation des bonnes pratiques ?

C'est un peu dans toutes les dimensions. On harmonise à l'échelle d'un établissement. Déjà parce que c'est plus explicable aux parents. C'est une manière de généraliser. Les familles, forcément... elles comparent surtout dans nos écoles privées, elles comparent. Par exemple sur le numérique. Et on voit bien ailleurs si tu regardes les profils d'écoles privées à l'étranger, elles ont toutes les mêmes axes : le numérique, le bilinguisme... souvent, c'est ça. Et là, on voit la nouvelle tendance, c'est les besoins particuliers. Par exemple, on voit que la tendance est d'embaucher un orthophoniste. C'est un phénomène de mode et de comparaison par les familles. Et puis, les chefs d'établissement ont forcément. Ils ont aussi un produit à vendre et il faut qu'ils aient des arguments commerciaux. Malgré tout, c'est triste mais c'est ça.

Quand tu observes les enseignants en classe, quels sont les éléments déterminants pour toi que tu vas observer ? Est ce que tu as une grille qui est déjà préétablie ?

Oui oui bien sûr.

Cette grille là, c'est celle ci (*grille utilisée par la direction à partir des critères du ministère local*) que vous utilisez aussi ou pas ?

Non. C'est une grille qui est mal conçue, elle a l'avantage d'exister. Elle a l'avantage d'être formalisée pour l'ensemble du primaire secondaire et d'être plutôt dans une vision anglo-saxonne mais en réalité, il n'y a pas de grille. En réalité, c'est plus une forme avec des éléments à remplir. Moi, ce que je regarde en premier, c'est la sécurité, la sécurité physique, émotionnelle, affective. Ça, c'est la première chose. Mais en général, même prof défaillant, c'est difficile de le voir parce qu'il faut qu'il soit vraiment vraiment défaillant pour montrer qu'il est dangereux le jour où tu viens le visiter. Ça, c'est la première chose. Je te dis dans l'ordre d'importance. La deuxième, c'est la préparation. C'est à dire que moi, je peux tout excuser. Une fois qu'on est en sécurité, je peux tout excuser dans une visite de classe, mais je ne peux pas excuser qu'on est pas préparé ou mal préparé. Ça, c'est une négligence. Et puis ça arrive, ça arrive. C'est à dire que tu vas visiter des enseignants parfois et ils ont rien préparé ou peu. Je te dis, c'est bizarre, alors que tu es là pour me montrer ton travail. On sait bien que quand tu es visité, tu dois un peu surjouer le truc. Ensuite, la troisième chose, c'est le contenu de classe ici et là. S'il y a un vrai apprentissage, quelle est la qualité des apprentissages ? Est-ce que tous les élèves sont concernés ? Est ce qu'on tient compte de la différenciation ? Ce qui différencie les élèves est ce qui est ce qu'il se passe quelque chose. Tout ce qui est didactique, pédagogie. Et après, peut-être en dernière position. Tout ce qui est document institutionnel, c'est important aussi, mais c'est quand même...bon voilà. Si t'as pas ces 4 choses... c'est le minimum quoi.

Par rapport aux recommandations que tu fais aux enseignants, est ce que tu ressens que des enseignants vont employer des stratégies de contournement par rapport à ces recommandations ? Si oui, comment est-ce que tu les perçois ? D'un point de vue de ton autorité, qu'est ce que tu considères ces stratégies de contournement si elles existent ?

C'est rare que quand tu as une visite et si tu fais un entretien après... plutôt à chaud... Après tu envoies le compte rendu. C'est rare qu'il y ait une confrontation directe ou tu dis non, je ne suis pas d'accord. ça arrive...

Moi je le voyais plutôt dans le sens : un enseignant qui te donne le change quand tu vas le voir, qui te montre quelque chose qui correspond à tes attentes et qui ensuite va reprendre des méthodes qui sont plutôt les siennes mais qui ne sont pas forcément approuvées ou encouragées hiérarchiquement.

Oui, alors ça dépend à quel degré, mais on le fait tous plus ou moins ça. C'est-à-dire tu fais, tu montre ce qu'on attend de toi, tu surjoues un peu et après tu le fais à ta façon, parce qu'il faut tenir dans la longueur, parce que tu n'es pas au top tous les jours, parce que ta préparation n'est pas au maximum. Mais si le jour de ta visite tu n'es pas capable de faire ce qu'on attend de toi. C'est une certaine défaillance.

Comment est-ce que tu vois les enseignants d'un point de vue pédagogique ? Est ce que tu penses que les équipes sont plutôt conservatrices d'un point de vue pédagogique ? Ou est ce que tu penses au contraire que c'est plutôt des équipes progressistes qui essayent beaucoup de nouvelles choses ?

Alors moi, je vais parler du cycle 1 parce que c'est ce que je vois. On cherche à innover et à être dans les tendances. Franchement, ils sont carrément dans les clous des tendances. Plein de fiches, manipulation, atelier ouvert. Il y a trois quatre éléments qui sont un peu tendance et ils sont dans les clous.

Tu pourrais les lister ces trois quatre éléments là ?

En ce moment ? Les tendances, c'est la manipulation. Ça, c'est pas une nouveauté. Je ne sais pas comment le dire. L'aménagement et le mobilier de la classe. Ça c'est la tendance. La tendance est plutôt des coins d'apprentissage avec des domaines d'apprentissage. C'est un peu en opposition avec ce qui se faisait avant, c'est-à-dire l'atelier bien figé et tous les jours, tu tournes. C'est en opposition un petit peu à ça...Il y a l'idée de cahier de réussite où c'est l'élève qui s'évalue lui même, qui fait son suivi. Donc en fait, je ne sais pas si tu as déjà vu mais les petits ils prennent donc "je valide". Ils font une figure de Kapla à réaliser, donc une vraie compétence mathématique et une fois qu'ils l'ont réalisé, ils mettent leur nom, ils prennent la photo eux même et ils s'autoévaluent. Voilà. Et après la tendance aussi, justement ça va un peu avec le mobilier. Il n'y a pas d'inscription, on est libre de mener les apprentissages comme on veut, de suivre ce qu'on veut. Alors en fait, ils sont orientés par les enseignants, mais c'est très tendance et on y travaille beaucoup.

Et ma dernière question, c'est est ce que tu penses que l'origine culturelle de l'enseignant ? Alors quand je dis l'origine culturelle, c'est pas forcément là où il a grandi mais c'est surtout là où il a travaillé avant... Dans un établissement anglo-américain, dans un établissement français, dans un établissement arabe...Est ce que tu penses que l'origine culturelle de l'enseignant a un impact d'abord sur sa pédagogie et ensuite sur la perception qu'il a de ton rôle d'animateur pédagogique ?

Carrément et forcément. On veut aller vers le cliché, forcément. J'ai enseigné aux Etats-Unis, donc aux Etats-Unis, je n'étais pas directeur. J'ai vu le rôle, la position, le positionnement des

enseignants avec leur supérieurs... On respecte vachement la hiérarchie, il n'y a pas d'échanges... ça c'est culturel. C'est à dire qu'il n'y a pas de conseil de maître, ça n'existe pas, c'est très descendant et c'est "tu appliques ce que je dis". Mais en fait, il n'y a pas de profondeur et il n'y a pas de loyauté. En apparence, il y a de la loyauté. Mais (je suis dans le cliché, hein), on voit bien nos prof anglo saxon, ils peuvent changer de travail du jour au lendemain, la veille de la rentrée... ça c'est culturel, ça c'est culturel. Dans le monde arabe, au Maroc, ça ressemble un peu aux profs libanais, quelque part. La culture de l'enseignant est très respectueuse du directeur. On ne nous tutoie jamais, alors que le tutoiement au Maroc, c'est quelque chose qui est commun et le directeur jamais. Il y a un respect, mais vraiment, vraiment c'est... même des gens qui sont plutôt de culture à priori occidentale et qui ont fait leurs études à Montréal par exemple. Il y a vraiment un grand respect. Là, on parle de hiérarchie. Ici, on voit bien qu'il y a une différence entre les professeurs de culture libanaise... La culture enseignante libanaise. Pareil beaucoup de respect des hiérarchies de bonnes manières. Après parfois on te dit « oui, tu as raison, tu as raison » mais... bon... il n'y a pas d'écho.... La culture française de l'enseignement, surtout dans le primaire, c'est l'échange parce qu'on a des conseils des maîtres, le conseil de cycles qui servent à ça. On s'oppose, on discute, on échange. Et après, si on est d'accord, en général, on applique vraiment les choses. Tu discutes, t'es pas d'accord, mais une fois que tu tombes d'accord, tu le fais vraiment et parce que tu penses qu'il y a du sens, ou alors ils peuvent très bien se dire "ok, je suis pas d'accord, mais étant donné qu'il y a d'autres contraintes et que c'est toi qui me le demande je vais le faire," ça arrive aussi et je trouve que c'est sain comme réponse.

Et sur la pédagogie, est ce que tu vois des différences dans les pratiques de classe ?

Oui oui... Pour les professeurs de culture arabe, c'est beaucoup plus traditionnel en général. C'est souvent lié au rapport avec les familles parce qu'il y a les attentes des familles. Donc pourquoi on est traditionnel au Liban ? Parce que les familles attendent quelque chose de traditionnel, de strict et d'un peu cadré etc. Aux Etats-Unis par exemple, on attend plus quelque chose de fun. Aux Etats-Unis, un bon prof c'est un prof qui est aimé par les élèves. Et ceux qui recrutent aussi le voient comme ça... Ils adorent, ils vont dire "super, elle est fun alors que quoi... Elle fait des roulades dans la cour, elle fait des checks donc elle est cool. Et après ? Dans les apprentissages?... Alors après en tant qu'enseignant français, ça fait un peu "nous on sait mieux" mais on n'a pas des résultats si fantastiques que ça. Mais je trouve que chacun devrait faire un pas vers l'autre un peu.

Entretien 13.

Fonction de la personne interrogée : Membre du comité de pilotage AFLEC

Nationalité : française

Première langue : français.

Cadre spatio-temporel : sur zoom, 15h.

Durée de l'entretien : 1h.

Cet entretien n'a pas été enregistré. Les notes ont été prises en direct pendant l'entretien et remises en forme après.

1. Si vous deviez retenir deux ou trois grands changements dans les pratiques pédagogiques, des enseignants, quels seraient-ils ?

1er axe : Interdisciplinarité voire transdisciplinarité.

Il existe encore un clivage assez fort sur le plan disciplinaire mais il y a eu de grands pas en avant dans ce domaine notamment dans les établissements en zone prioritaire. Malgré cela, dans de nombreux établissements même s'il n'y a pas de chacun pour soi, les relations entre enseignants sont souvent liées à des amitiés. Ce sont des relations de connivences. Il faut désormais aller plus loin. Certains enseignants pensent que pour vivre heureux, il faut vivre caché mais ils se trompent.

Donc un 1^{er} changement est au niveau des échanges de pratiques pédagogiques. Il y a deux directions qui sont importantes :

-Echanges transversaux sur de la didactique qui sont les plus faciles.

-Les échanges par les visites sont plus difficiles. Il y a une marge de progression sur les échanges entre les disciplines. Il faut repousser les barrières disciplinaires.

Entre disciplines différentes, cela se passe mieux car on n'est pas sur un jugement académique. Notre formation a un support académique très fort et cela détermine encore beaucoup.

2^{ème} axe : démarche de projet.

il y a de plus en plus de liens entre le concret et la théorie. Désormais on assoit les connaissances sur du concret et des projets. Il faut apprendre en faisant... Mettre les élèves en activité et leur faire découvrir des choses. Le corollaire de cela, c'est la formation pédagogique. Il faut professionnaliser les formations afin de construire une unité de pensée nécessaire par la formation et les échanges via une plateforme d'échanges. Il faut développer les échanges inter-établissements. Nous avons donc mis en place la plateforme Form@flec qui a pour but de permettre ces échanges (Think lab). Il faut développer l'esprit de réseau.

2. Pensez-vous nécessaire d'harmoniser les pratiques pédagogiques au sein d'un établissement voire à l'échelle d'un réseau ? Pourquoi ?

J'hésite à répondre car il ne faut pas considérer l'harmonisation comme un passage obligé. La liberté pédagogique est essentielle. Il faut se donner un objectif commun puis définir les moyens qui permettent d'y parvenir. Il ne s'agit pas de dire "tout le monde fait la même chose". C'est la différence avec le système anglo-saxon où les professeurs sont souvent des répétiteurs.

Les démarches pédagogiques sont différentes mais il faut un esprit commun. On ne peut pas avoir des pratiques trop différentes et sur le plan pédagogique être orthogonal car les élèves ne s'y retrouvent plus. Il ne faut pas que les élèves perdent leurs repères. Les échanges permettent toujours d'avancer vers la même direction.

Il y a des passages obligés. Il faut une harmonisation sur les évaluations (rythme) sinon cela entraîne encore une perte de repère pour les élèves. De même, l'utilisation du numérique est aussi impérative dans un réseau comme l'AFLEC afin de donner une cohérence. Il ne s'agit pas de faire que cela mais il faut trouver un juste milieu.

Par exemple, l'utilisation de Kwick s'adapte au niveau de compétence. Il s'aligne sur les acquis antérieurs pour adapter les exercices. Cet exerciceur est un outil amusant et adapté pour la différenciation mais il ne se suffit pas à lui-même...Ce n'est qu'un outil pour renforcer ce qui se fait en classe et permet à l'élève de s'"amuser". C'est très important de s'amuser pour apprendre.

3. Vous menez régulièrement des inspections à l'échelle des établissements pour évaluer la qualité des séances pédagogiques. Lors des observations de classe, quels sont les éléments déterminants observés chez l'enseignant sur le plan pédagogique ?

Il faut bien comprendre qu'on ne vient pas en tant qu'inspecteur. Nous ne venons pas voir un professeur mais une classe. Et nous venons sans cadre car il faut regarder comment vit la classe. je prends des notes pour moi mais il n'y a pas de rapport au professeur par contre je souhaite échanger avec lui pour qu'il ait un retour mais il n'y a pas de grille précise. Les instruments pédagogiques et didactiques sont regardés mais il s'agit avant tout de voir la classe dans sa globalité. Il faut valoriser l'enseignant et partir de son impression pour avoir l'analyse de l'enseignant sur sa propre séance. C'est très intéressant de voir l'analyse de l'enseignant sur sa séance et souvent ils mettent l'accent sur des points de détail. Un inspecteur, quand il va dans une classe, il est conscient que c'est une ou deux heures privilégiées dont le professeur fera ce qu'il voudra s'il en a envie après. J'ai eu l'occasion de revenir dans un établissement pour refaire un point sur des visites d'inspections que j'avais faites et j'étais surpris mais heureux de constater tout ce que les enseignants retiennent de ces visites.

Maintenant que je ne suis plus inspecteur, je viens dans cette démarche d'échange. Ce qui compte avant tout dans une visite c'est le comportement des élèves dans l'apprentissage, leur compréhension, la relation avec l'enseignant, les échanges, les supports numériques. La compréhension est très importante car, par exemple, au collège, si je ne comprends pas, l'élève ne doit sans doute pas comprendre. On incrimine pas l'enseignant mais on va partir de cela pour réfléchir. Généralement trop de conseils tue les conseils.

4. Comment faites-vous pour faire un bilan des observations que vous faites maintenant que cela se situe à l'échelle de l'établissement et plus seulement de la classe ?

Cela fait maintenant 6 ans que je vais dans les classes. Au début, j'étais seul et puis maintenant on est plus nombreux. Tous les soirs, on fait des debriefings entre inspecteurs pendant des heures. Cela permet de voir si on a vu les mêmes choses. Cette année on a souhaité faire des visites de classe avec un rapport écrit très général. Cependant, le service assurance qualité ne prend pas la place du proviseur car il ne faut pas nuire à son autorité. Nous sommes au service du proviseur pour avoir un regard extérieur. Sur un an, nous venons une 1^{ère} fois pour faire des rencontres, puis une 2^{ème} venue avec des visites de classe.

Chaque établissement reçoit un rapport qui voit la cohérence de l'application du projet pédagogique de l'AFLEC. Depuis 6 ans, nous avons compris que nous sommes désormais dans un secteur concurrentiel avec les écoles internationales anglo-américaines et soumis à des autorités locales. J'ai eu la chance de communiquer très vite avec le KHDA à Dubaï. Je me suis mis en contact avec les inspecteurs du KHDA afin d'échanger et d'apprendre. A partir de cela on a pu construire un nouveau projet pédagogique : démarche de projet , well being, plurilinguisme, enseignement des sciences dans le premier degré... A partir de cela, nous allons mettre en place un programme de formation sur form@flec qui résulte des formations que nous avons faites. Ces rapports sont transmis au proviseur, aux professeurs et au conseil d'administration et ils deviennent des pièces internes à notre réseau.

5. Comment considérez-vous la liberté pédagogique des enseignants ?

La liberté pédagogique doit s'exercer dans un cadre qui est défini par plusieurs acteurs de manière collégiale. Le professeur ne peut pas se tracer son propre cadre. Il faut que cela réponde

aux exigences de la discipline, du niveau... Cela doit aussi répondre à des besoins exprimés par des parents. Des parents viennent nous voir car ils veulent que les enfants changent de classe en fonction du professeur. Il faut se mettre d'accord sur des éléments qui protègent l'enseignant sans pour autant remettre en cause sa liberté pédagogique. Cela évite à l'enseignant d'être soumis à des remarques désobligeantes. Les progressions doivent être harmonisées. Il faut également se mettre d'accord sur les traces à laisser en cas de visite d'inspection du ministère local. Les bonnes pratiques sont diffusées et l'enseignant fait ce qu'il veut de cela. Il peut aller plus loin ou moins loin. Une expérience de science peut être dupliquée et appropriée par des enseignants différents. S'il a une fibre scientifique, il peut aller plus loin que cela.

6. Finalement la liberté pédagogique s'exerce dans le choix d'un panel de bonnes pratiques qui sont proposées à l'enseignant ?

L'enseignant va trouver les bonnes pratiques lui-même. Il ne faut pas un catalogue de bonnes pratiques, il faut plutôt des échanges de pairs à pairs. La méthode pédagogique doit se construire finalement dans l'échange avec ses collègues. Il y a des bonnes pratiques partout. Un jeune enseignant arrive avec ses idées mais il va progresser à partir de ce qu'il va voir chez les collègues.

7. Pensez-vous que l'origine culturelle de l'enseignant a un impact sur sa manière d'enseigner ?

J'en suis convaincu. Les expériences professionnelles sont très riches à condition de les resituer dans le nouveau contexte. Lors de ma retraite, je suis reparti au Maroc avec des amis. L'un de mes élèves qui était conseiller du ministre me dit que le ministre voulait me voir. Je me souviens lui avoir dit "quand je suis arrivé, j'avais beaucoup de convictions et je suis parti avec beaucoup de doutes." Une expérience peut marquer mais il ne faut pas que ce soit un déterminisme dans la suite des expériences. Entre un enseignant anglo-américain et un enseignant français, il y a des différences importantes. Les deux les plus importantes sont :

- Enseignement plus concret, par projet. On les prépare ainsi à aborder des études supérieures en toute sécurité.

Il y a plus de défis dans le système américain. Au baccalauréat, il y a un taux de presque 100% avec des mentions TB. Il n'y a pas de défi dans le système français. Un élève de seconde peut passer 20 IGCSE en l'espace d'un mois. Il y a donc une préparation à l'autonomie et à la responsabilisation.

-Par contre, le niveau d'ambition dans le premier degré moins important en Angleterre qu'en France. Par exemple, si vous prenez une expérience, on est souvent plus proche de la magie que de l'expérience. On est sur la monstration plutôt que la démonstration.

8. Comment concevez-vous le leadership au sein de l'établissement ?

Vous savez le leadership, c'est avant tout une équipe de direction. C'est le chef d'établissement avec l'équipe qu'il a construite autour de lui (directeurs, proviseur adjoint, responsables de cycle, de niveau, de département). Il doit y avoir un leadership partagé qui doit s'appuyer sur ces forces. Le comité de pilotage doit accompagner et prendre des décisions au niveau de réseau. Il y a des considérations financières car le groupe Elite gère la partie finance. L'AFLEC n'a pas la double casquette financière et pédagogique. Cela me permet de me concentrer sur une responsabilité qui est dans mon domaine car je n'ai pas de responsabilité financière. Il y a forcément des décisions qui sont prises au niveau du réseau qui sont des décisions politiques qui

ont un impact financier. Sur un site comme Saadiyat à Abou Dabi, il faut se positionner sur un secteur compétitif en allant chercher un public cible qui sont les enfants francophones qui sont dans un établissement anglo-américain. Une section bilingue permet de se positionner mais cela demande un leadership à l'échelle du réseau qui vient du comité de pilotage. Les chefs d'établissement sont partie prenante et on ne prend pas sa place puisqu'il a la responsabilité de pilotage. Il y a donc une différence entre la gouvernance et le leadership car ce sont deux échelles différentes. Pour l'ADEK, il faut réussir self evaluation et avoir une bonne gouvernance et un bon leadership.

9. Face aux changements, quelles réactions peut-on percevoir chez les enseignants ? Et comment se positionner par rapport à la résistance ou au malaise des enseignants ?

En France, le malaise enseignant ne fait qu'augmenter. La seule solution est de considérer les enseignants par la rémunération. Le niveau de rémunération est deux fois moins élevé en France qu'en Allemagne. Il faut donc un grand plan de relance pour les enseignants comme pour la santé. Au niveau du réseau, il y a une résistance qui est naturelle. Il faut passer par l'échange afin de faire preuve de prudence pour trouver les clés pour qu'ils adhèrent. Parfois, un enseignant demande des choses qui sont liées à des considérations financières et dans ce cas, on ne peut pas toujours aider. S'ils ne souhaitent pas adhérer sur le plan pédagogique, il faut en discuter et puis si le blocage persiste alors il faut qu'il puisse partir dans de bonnes conditions.

Entretien 14

Fonction de la personne interrogée : proviseur

Nationalité : française.

Première langue : français.

Cadre spatio-temporel : en zoom (vers 15h)

Durée de l'entretien : 25 minutes.

Alors ma deuxième question rentre un peu plus dans le vif du sujet. Vous avez été enseignant, vous avez aussi encadré des équipes. Si vous aviez à retenir deux ou trois grands changements dans les pratiques pédagogiques, qu'est ce qui vous viendrait à l'esprit spontanément ?

Alors là, c'est vraiment l'évolution vers le modèle d'écoles privées. Alors c'est tout ce dont on discute en ce moment, c'est à dire beaucoup plus d'individualisation, d'harmonisation, de prise en compte du profil et les spécificités des élèves, c'est-à-dire notre capacité à adapter notre éducation en fonction de l'enfant. Au début de ma carrière, c'était vraiment un format... Et puis il fallait rentrer dans le moule ou alors...Maintenant, on est vraiment à s'adapter au profil socio émotionnel de l'enfant cognitif, etc... Donc c'est ça qui est marquant. Après, c'est la rigueur des procédures. Tout ça, c'est lié aux établissements dans lesquels j'ai travaillé, c'est-à-dire les process. Tout ce qui est "policy". Ça n'existait pas avant, on ne savait même pas en quoi ça consistait. Donc c'est vraiment la mise en place de procédures, la définition des procédures et leur mise en œuvre, faire en sorte qu'elles soient appliquées de manière homogène. Ça, c'est vraiment marquant.

Après, ce qui est vraiment marquant aussi, c'est la qualité du service rendu. C'est vraiment devenu un service qu'on rend, notamment dans les écoles privées qu'on n'a pas dans les écoles publiques en France. Mais ça devrait être pareil parce qu'on devrait vraiment considérer notre

action comme un service ou une activité qu'on offre et qui doit être la plus performante possible. Alors soit parce que des gens payent...des parents payent pour choisir une école et notre objectif c'est de fournir la meilleure offre possible, donc plutôt comme une... pas dans le mauvais sens du terme mais plutôt dans le bon sens du terme... une offre qui soit la plus, la plus compétitive, la plus attractive, etc... Donc c'est cet aspect où vraiment on doit donner le meilleur pour l'enfant.

Cette offre qu'il faut offrir et qui doit être de grande qualité, est ce que vous pensez qu'elle se compose de "bonnes pratiques pédagogiques"? On utilise de plus en plus cette expression ou ce que les anglo américains appellent les "best practices". Est ce que vous pensez qu'on peut définir ce qu'on appelle des bonnes pratiques pédagogiques ?

Oui, je pense, oui. Quand on reprend ce que les Français font, ce que les Anglo saxons font et qu'on rassemble dans une séance parfaite... On sait, on sait ce que devrait être une séance parfaite. Alors il n'y en a pas une, il y en a plusieurs, mais on sait. On sait déjà ce qu'on devrait faire pour que l'enfant soit le plus performant, éveillé pour s'épanouir. Il y a des critères communs et dénominateurs communs qui font qu'il y a une séance qui est bien ou pas bien faite et ce n'est pas du subjectif.

Et ces critères, c'est ceux dont vous avez déjà parlé avant en parlant des changements pédagogiques ? Ou est ce que vous allez y ajouter d'autres choses encore ?

C'est ce qu'on a repris dans les lesson plans, c'est... Quand on prend un lesson plan, c'est l'interaction entre élèves. C'est que l'enfant ait sa propre analyse de ce qu'il apprend, c'est-à-dire qu'il ait de la rétrospection sur ce qu'il apprend. C'est l'individualisation, c'est la coopération entre élèves, c'est tout ça. C'est tous les critères qu'on connaît, qu'on devrait retrouver dans toutes les leçons, en tout ou partie.

OK, en tant que chef d'établissement, est ce que vous pensez nécessaire d'harmoniser les pratiques pédagogiques au sein d'un établissement et si oui ou non, pourquoi ?

C'est essentiel. C'est pas nécessaire, c'est essentiel. Donc, on doit mettre en place un cadre sur ces critères qui sont objectifs et validés par la science, par la recherche. Ce n'est pas un jour, on se dit "tiens, la coopération entre élèves...". Non personne ne peut dire que la coopération entre élèves, ça ne va pas dans le bon sens. Donc, on est tous d'accord sur ce point là, sur la différenciation, personne ne peut dire "non, non, il faut faire pareil pour tous les élèves parce que c'est comme ça" Tous les éléments importants sur lesquels on ne peut pas ne pas être d'accord et qui font qu'une expérience éducative est de qualité. Eh bien moi je pense qu'il faut, il faut faire en sorte que tout le monde le sache déjà. Donc partager l'information, former les collègues pour qu'ils soient en capacité de le faire et après derrière, s'assurer qu'ils le font et que ceux qui sont soit pas en capacité de le faire, soit qu'ils ne souhaitent pas le faire... Eh bien faire en sorte qu'ils le fassent..Jusqu'au moment où si on s'aperçoit qu'ils ne veulent définitivement pas le faire ou ils peuvent vraiment pas y arriver, il faut trouver d'autres collègues qui peuvent faire. Il y a vraiment une démarche nécessaire d'harmonisation.

Alors au sein de cette harmonisation, comment est ce que vous voyez la place de ce que les Français appellent la "liberté pédagogique" ?

Ça, c'est l'équilibre difficile qu'il faut assurer dans un établissement qui se veut anglo saxon. Et ce n'est pas dans le mauvais sens du terme... C'est anglo saxon, dans le sens où, il y a des data, il y a des process. Ça, ça me paraît nécessaire. On ne peut pas considérer de dire que la liberté c'est "faites ce que vous voulez faites et le programme que vous voulez, évaluer comme vous voulez, faites ce que vous voulez dans les classes, on vous fait confiance". Evidemment qu'il faut faire confiance. Mais il faut pouvoir cadrer parce que c'est nécessaire. Il faut pouvoir harmoniser, mais aussi, c'est ça qui est compliqué, il faut aussi laisser une marge de liberté pédagogique aux enseignants pour décider quel type d'activités ils vont programmer dans le respect de ce cadre commun. Et donc, il faut savoir ce qui relève de la liberté pédagogique et ce qui relève du cadre imposé. Et c'est ça qui est compliqué pour pas qu'on mette en place un cadre imposé et que certains aient une frustration en se disant je perds ma liberté pédagogique. Donc bien définir ce qui est la liberté pédagogique et ce qui est le cadre à respecter.

Et quels moyens vous engagez au sein de l'établissement pour permettre cette harmonisation ? Quels sont les principaux moyens que vous allez mettre en place et quelles stratégies vous allez employer ?

Ce qu'on fait depuis le début, c'est qu'on travaille 22 h par jour (rire). Donc ça, c'est les moyens qu'on a mis en place depuis le début. Mais ça, ce n'est pas viable. Non, les moyens. C'est "recruter des gens talentueux" déjà. Retenir ces gens talentueux. Mettre en place un accompagnement dans tout ce qui est développement professionnel. Définir le cadre. Il faut qu'on soit d'accord sur le cadre. Il faut que les gens qui arrivent chez nous sachent le cadre dans lequel ils vont devoir entrer parce que s'ils n'ont pas un message qui correspond à ce qu'ils vont découvrir... Donc il y a tout ça qui fait qu'il faut recruter des gens par rapport aux besoins qu'on a. Il faut que les gens qui viennent sachent ce qui va les attendre et ensuite il faut les accompagner. Ceux qui étaient déjà là, avec un cadre qui a changé, évidemment, il faut les accompagner. C'est le plus dur hein. Ceux qui étaient là et qui voient une évolution, pour eux, ça peut être très traumatisant. C'est par exemple le syndrome France Télécom. Vous voyez, il y a tout un changement de politique d'entreprise avec des gens qui n'étaient pas du tout habitués. Pour eux, ça a été un traumatisme. C'est ça qui est compliqué. C'est faire changer les habitudes de personnes qui s'étaient installées dans un cadre. Et après, voilà, c'est vraiment le plus important : recruter des talents, retenir les talents et les accompagner. Ici en particulier, il y a l'encadrement intermédiaire qui joue un rôle essentiel dans cette mission.

Selon vous, qu'est ce qui pourrait également rentrer en jeu pour motiver l'harmonisation ?

Non, je sais pas...Il faut réussir à ce que tout le monde comprenne et croit que c'est nécessaire. Je crois plutôt à l'intérêt général avec des gens qui regardent l'intérêt de l'élève et l'intérêt général. Et moi, j'ai beaucoup de difficulté avec des gens qui justement... ça, c'est ma faiblesse. J'ai du mal à travailler avec des gens qui ne placent pas l'intérêt de l'élève ou l'intérêt général au dessus et qui sont pas dans cette logique là. Et là, ça pour moi, c'est compliqué. Bon mais à partir du moment où on n'a que des équipes, et c'est ce qui est le cas dans l'immense majorité des cas, des gens qui sont passionnés, qui font ça pour l'enfant, pour l'élève. Donc s'ils ont l'intérêt de l'élève et l'intérêt général comme paramètre commun. À partir de là, c'est relativement faisable. C'est avec ceux qui ne placent pas l'intérêt général et celui d'enfants avant...Là, c'est compliqué.

Lorsque vous faites des observations de classe, puisque je sais que vous en faites, quels sont les éléments les plus déterminants que vous allez observer ?

Ce qui me paraît le plus important quand on observe une activité éducative, c'est l'enfant. C'est l'élève qu'on observe. C'est plus l'élève que le prof, en fait. Et en fait, on peut avoir un enseignant qui fait des choses extraordinaires mais si l'enfant, face à quelqu'un qui fait des choses extraordinaires, il est passif et il n'est pas stimulé... Dans ce cas là, l'activité est ratée, même si on a quelqu'un qui fait des choses extraordinaires. C'est là ce qui ressort de la dernière inspection : tout doit être fait et tout doit être réfléchi, mis en place en fonction de l'impact que ça a sur l'élève. C'est ce que les anglo-saxons appellent les "student outcomes". Il faut toujours penser aux student outcomes avant de mettre en place des moyens, définir une organisation, etc... Et quand on vient dans une classe, c'est vraiment l'élément le plus important : comment réagit l'enfant ? Comment il s'implique ? Quelle est son activité ? Comment il s'intègre dans l'activité proposée par l'enseignant ?

On arrive sur les dernières questions sur le leadership et le management. Comment est-ce que vous concevez cette notion de leadership au sein de l'établissement ?

Je ne sais pas. Je ne sais trop comment, comment je le conçois. C'est un peu classique. Déjà, c'est ne pas changer son caractère, c'est-à-dire, ne pas jouer un rôle pour être le plus naturel possible sinon c'est invivable, je pense. Dans un établissement scolaire, notamment, qui est considéré comme l'une des organisations les plus complexes à gérer en termes de sollicitations. Il y a eu des études qui ont été faites sur d'autres chefs d'entreprises qui fabriquent des voitures, des maisons. L'établissement scolaire est sans doute l'organisation la plus complexe, la plus anxiogène à gérer. Parce qu'on fait appel à des sensibilités très fortes. On parle de passionnel, c'est subjectif parfois, et le résultat, on ne l'a pas tout de suite. Donc c'est vraiment très complexe et c'est hyper varié, ce qui a un côté positif mais qui est aussi une difficulté. Mais au niveau du leadership, ce n'est pas ce qu'il faut, c'est être naturel. Il ne faut pas s'inventer un rôle ou s'inventer des caractéristiques ou un caractère qui ne soit pas le nôtre.

Sinon, on ne tient pas le coup. Psychologiquement, il faut être fort, il faut. Il faut prendre du recul. Il ne faut pas en faire des affaires personnelles, sinon pareil. Psychologiquement, il faut prendre du recul, ce qui peut être difficile. Chacun gère la position de leader. J'ai plus tendance à ne pas rentrer trop dans l'affectif ou l'amical, parce que par expérience ça serait problématique de rentrer dans l'affectif où il y aurait peut être des différenciations faites en fonction de ceux qui sont dans le cadre de l'amical. Donc mon problème à moi, c'est ma faiblesse, c'est que je ne suis pas trop dans l'affectif. Je ne suis pas perçu comme quelqu'un de très très sympa, quoi.

Pensez vous que l'origine culturelle d'un enseignant va avoir un impact sur la manière dont vous allez le manager et sur la manière dont il va recevoir votre manière de manager ?

Donc effectivement, là, on est en plein dedans aussi, évidemment sur un établissement multiculturel, multilingue aussi parce qu'il y a la langue, la culture. Ce sont des backgrounds différents, des formations différentes. Et vous le savez très bien, vous êtes bien placé aussi pour le savoir qu'il y a une différence très forte entre l'approche pédagogique, les pratiques pédagogiques, les pratiques d'évaluation entre des enseignants arabophones, anglophones, anglo saxons, francophones, français, etc... Donc c'est vraiment très fort et c'est ça l'enjeu. Et le challenge pour nous, c'est réussir à mettre en place ce cadre homogène, c'est à dire harmoniser au maximum, mais tout en prenant en compte ses différences et ses spécificités culturelles et linguistiques pour en faire une force aussi parce que c'est un enrichissement, ça doit être un enrichissement. Ce n'est pas aux Français à apprendre aux Libanais ou aux gens du Machrek ou

Maghreb... Ou l'inverse, aux anglo-saxons... On est pas là à dire "vous devez rentrer dans ce moule là". Non, c'est vraiment apprendre les uns les autres pour faire que ce mélange multilingue et multiculturel soit mieux que chaque entité. Mais c'est un enjeu.

Et par rapport aux changements de stratégie de management qui se sont faits ces dernières années. Avec quels profils culturels vous sentez que c'est plus facile de gérer ?

Cela dépend si on parle de data, les anglo-saxons font plus les data. Si on pense aux évaluations par compétences, par exemple, les Français sont plus présents parce que c'est plus dans leur ADN. Quand on va parler du bien être, développer les opportunités d'initiative, entrepreneuriales, le well being...Là, c'est plutôt les anglo-saxons qui sont là dessus. En fait, chacun a ses points forts et ses faiblesses et c'est à nous d'essayer de... On revient à l'échange de pratiques, c'est que les anglo saxons vont nous apprendre à comment développer, mieux vivre, ce sera plus naturel, l'aspect well being. Et puis à nous aussi leur apprendre à l'évaluation par compétences, quel est l'intérêt et comment on fait ? Donc c'est vraiment un échange.

Est ce que vous avez senti une grosse différence entre votre établissement aux États-Unis et l'établissement que vous dirigez actuellement ?

Oui, bien sûr... Une grosse différence. À plein de niveaux. Je ne vais pas tous les énumérer, mais de grosses différences.

Sur le management notamment. Vous avez ressenti une différence ?

De gouvernance. Grosse différence dans la gouvernance. Le statut était différent. J'étais CEO et c'était moi qui gérait avec un président du board. Je me réunissais avec un board et donc j'avais tout en charge : l'opérationnel, mais j'étais en charge de l'organisation et de l'opérationnel. Alors qu'ici c'est découpé et c'est très complexe avec le pédagogique qui est pris en charge plus ou moins par une entité, le financier par une autre. Donc c'est assez morcelé, c'est un peu complexe en termes de gouvernance, donc il faut trouver sa place. Et par contre, il y a une communauté qui est différente. Plus facile à gérer la communauté qu'aux Etats Unis.

Pour quelles raisons ?

C'est plus facile. C'est-à-dire que la sensibilité américaine est vraiment particulière. Je pense qu'elle est plus éloignée de la culture française que la culture arabe. En termes de réaction au niveau des valeurs humanistes. On se comprend mieux, on anticipe mieux la réaction d'un Arabe en tant que français qu'un Américain selon moi. Et il faut vraiment changer d'état d'esprit quand on est aux Etats Unis sur ce qui est les procédures judiciaires, les risques, les risques qui sont constants... Pour des choses en France mais aussi aux Emirats, on se dit voilà ça on va en discuter, on va trouver une solution. Aux Etats-Unis, tout détail peut devenir un enjeu légal, avec des conséquences légalement. C'est-à-dire qu'on est sans arrêt aux aguets en se disant qu'est ce qui va se passer sur le plan légal ? Ça, c'est assez complexe à gérer. Et les drama ? Le drama aussi, c'est pas pareil aux Etats-Unis. Tout élément, tout manquement, toute réaction, toute parole peut être considérée par un élève ou parent ou personnel comme un drama donc ça exige une grande rigueur pour éviter que tout mot, tout comportement peut être interprété par certains comme un drama. C'est ça qui est plus facile à gérer ici, c'est à dire qu'on a déjà des relations plus franches.

Ma dernière question concerne les stratégies de contournement ou les résistances. Quand vous incitez à l'harmonisation des pratiques et que vous ressentez que des enseignants peuvent employer des stratégies de contournement ou voire même être dans la résistance ? Comment est ce que vous percevez ce genre de réaction et comment est ce que vous essayez de les contourner ou de les dépasser?

Bon, soit on est dans le déni, soit on n'est pas dans le déni, mais on est dans l'évitement. Déjà arriver à la conclusion...On revient à mon intérêt général et aux pratiques qui sont validées par rapport à la recherche. C'est pas juste une envie. Donc recentrer les faits sur le cadre dans lesquels on doit s'inscrire. Et bien expliquer, voilà : "là on est à A et on doit aller à B" On ne discute pas le B. Donc c'est recentrer les faits par rapport à la norme avec des choses factuelles. Donc venir au fait et comparer les faits et l'objectif à l'existant et après reconnaître la situation et accompagner la personne. Parce que ce n'est pas une option, je veux dire aller vers l'intérêt de l'enfant, ce n'est pas une option. Je ne peux pas accepter qu'un collègue ne veuille pas aller vers l'intérêt général et dans l'intérêt de l'enfant. Donc si c'est le cas, par contre, il faut faire un autre métier. Et puis si au bout du bout, on n'arrive pas du tout et bien voilà on se sépare.