

QUELS DILEMMES LES ENSEIGNANTS DOIVENT-ILS GERER ?

Philippe Wanlin

Université de Genève
Institut Universitaire de Formation des Enseignants
40, Boulevard du Pont d'Arve (Pavillon Mail)
CH-1205 Genève
Philippe.Wanlin@unige.ch

Mots-clés : *teacher thinking, dilemmes, croyances*

Résumé. *La réflexion pédagogique peut être assimilée à un processus de résolution de problèmes et de gestion de dilemmes, c'est-à-dire de recherche d'équilibres entre des situations de nature conflictuelle et évolutive. Les dilemmes seraient des situations problématiques dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition. Les dilemmes relatifs aux élèves renvoient à trois tensions majeures: les choix délicats entre (1) le respect du programme et la maîtrise effective des contenus par les élèves, (2) la garantie de la participation et la maximisation des progrès d'apprentissage de tous et, (3) l'apprentissage des forts et le respect du rythme des plus faibles. Notre étude a pour objectif de confirmer l'hypothèse de la « mise en dilemmes » de la gestion de l'hétérogénéité des élèves et les questions de la référence au matériel curriculaire et du choix des difficultés des activités. Les résultats indiquent que l'hypothèse de la mise en dilemme reste plausible et que les choix d'activités se référant sur les ressources curriculaires calibrent la difficulté sur le niveau des plus rapides. Pour clore ce texte, nous discutons de l'intérêt de la mise en dilemme pour les recherches futures et pour la formation initiale et continue des enseignants.*

La réflexion pédagogique peut être assimilée à un processus de résolution de problèmes (Yinger, 1977, 1978, 1979, 1980). Avec Denicolo (1996), Lampert (1985, 1986), Tomanek (1994) ou Yinger (1980), cette résolution de problèmes peut notamment être mise en relation avec la gestion de dilemmes, c'est-à-dire la recherche d'équilibres délicats entre des situations ou des objectifs de nature conflictuelle et évolutive.

Les dilemmes sont des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques et dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition (Denicolo, 1996; Lampert, 1986; Talanquer, Tomanek, & Novodvorsky, 2007; Tomanek, 1994). Il s'agit d'espaces décisionnels ambigus émergeant dans la pensée des enseignants et qui sont souvent associés avec certaines insatisfactions liées aux conséquences d'un choix passé ou à venir. Les dilemmes forcent les enseignants à prendre, parfois dans l'urgence, des décisions basées sur des valeurs, croyances et pratiques opposées. L'une des caractéristiques de ces situations problématiques est de créer, vu l'incompatibilité des éléments qu'elles mettent en tension, des conséquences jouant en défaveur de l'un ou l'autre de ces éléments (Denicolo, 1996; Wanlin & Crahay, à paraître). Les dilemmes sont donc, en quelque sorte, des nœuds décisionnels lors desquels les enseignants tentent de trouver, pour ainsi dire, le meilleur compromis entre plusieurs solutions d'intervention alors qu'aucune de celles-ci n'est vraiment parfaite. La gestion des dilemmes implique que chacun des éléments qui les constituent s'influencent réciproquement.

Selon Wanlin et Crahay (à paraître), les dilemmes rencontrés par des enseignants chevronnés peuvent être classés en deux types: d'une part les dilemmes qui ne renvoient pas directement aux apprenants et, d'autre part, ceux qui s'y réfèrent directement. Ceci entre en concordance avec la position défendue par Talanquer et al. (2007) pour qui les dilemmes peuvent être associés, d'une

part, à la performance et à la réussite des élèves ou, d'autre part, au programme et aux décisions instructionnelles. La première partie de ce texte présente une revue de la littérature sur laquelle nous baserons notre propos. Nous nous centrerons néanmoins seulement sur les dilemmes qui renvoient directement aux élèves.

Dans la deuxième partie de ce texte, nous présentons une étude exploratoire menée au Grand-Duché du Luxembourg ayant pour objectif de confirmer, sur un nombre relativement élevé d'enseignants, l'hypothèse de la « mise en dilemmes » de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Pour ce faire, nous avons sondé les représentations d'instituteurs primaires pour vérifier s'ils procèdent à un ajustement de l'enseignement selon les caractéristiques des élèves. Cette étude investigate également comment les enseignants disent utiliser les ressources pédagogiques et comment ils choisissent les stimulations d'enseignement selon leur manière de gérer les dilemmes du pilotage de l'instruction

Pour clore ce texte, nous discutons de l'intérêt de la perspective de la mise en dilemme pour les recherches futures et pour la formation initiale et continue des enseignants. Ce faisant, nous questionnons cette approche dans ses aspects les plus actuels et « vifs » ainsi que dans ses retranchements les plus « aveugles ».

1. L'enseignement et ses dilemmes

D'après Wanlin et Crahay (à paraître) ou Wanlin, Lafontaine et Crahay (soumis), les dilemmes centrés sur les élèves renvoient à trois tensions majeures: les choix délicats entre (1) le respect du programme et la maîtrise effective des contenus par les élèves, (2) la garantie de la participation et la maximisation des progrès d'apprentissage de tous les élèves et, (3) l'apprentissage des forts et le respect du rythme des plus faibles.

1.1 Respect du programme vs. maîtrise des contenus par les élèves (dilemmes du pilotage curriculaire)

Les résultats du *teacher thinking* montrent que les enseignants recourent aux prescriptions officielle de manière flexible en les adaptant à leur milieu d'intervention (Calderhead, 2003; Clark & Elmore, 1981; Clark & Yinger, 1980; Freeman & Porter, 1989; Sardo-Brown, 1990; Yildirim, 2003; Yinger, 1977; Zahorik, 1970). Cette adaptation passe notamment par la prise en compte des résultats d'apprentissage des élèves (Connelly, 1972; Eisner, 1967; Eisner & Vallance, 1974; Raths, 1971; Toomey, 1977; Wanlin, 2003, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2010; Wanlin & Bodeux, 2007; Wise, 1976).

Le dilemme du pilotage curriculaire renvoie à la gestion par l'enseignant du contenu, des stratégies d'enseignement, des objectifs et de l'organisation de ces éléments, des prescriptions officielles, des manuels scolaires et du matériel didactique disponible en regard de son jugement de la maîtrise des contenus par ses élèves. Ce dilemme renvoie donc à l'équilibre à trouver entre le respect du programme, y compris les manuels scolaires ainsi que les guides de l'enseignant, et les compétences, les rythmes de progression des élèves de la classe tels que perçus par l'enseignant.

Cette recherche d'équilibre nous amène aux deux dilemmes suivants, à savoir ceux conduisant les enseignants à choisir qui des élèves forts/faibles ou participants/retirés rythmeront le tempo instructionnel. Les enseignants se sentiraient donc tenus de trouver un compromis entre, d'un côté, les intérêts et la participation des élèves (voir pilotage managérial) ainsi que leurs avancements (voir pilotage de cadence) et, de l'autre, les prescriptions des ressources curriculaire (Sardo-Brown, 1990; Yildirim, 2003).

1.2 Avancer avec les forts vs. respecter le rythme des faibles (dilemmes du pilotage de cadence)

L'équilibre à trouver entre les prescriptions officielles du programme et les compétences effectives des élèves renvoie à la difficile tâche de juger la valeur scolaire des apprenants. L'ajustement de la cadence instructionnelle aux compétences des élèves (Sardo-Brown, 1990; Tillema, 2003), passerait par la prise en compte d'un *steering group* (Arlin, 1973, 1982, 1984a, 1984b; Arlin & Webster, 1983; Arlin & Westbury, 1976; Borko & Cadwell, 1982; Bromme, 2005, 1989; Burns, 1987; Dahllöf, 1967, 1971; Dahllöf & Lundgren, 1970; Freeman & Porter, 1989; Lundgren, 1972, 1973, 1977; Morine-Dershimer, 1983; Morine-Dershimer & Tenenberg, 1981; Wanlin, 2003, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2010). Notons que les jugements des enseignants concernant la valeur scolaire de leurs élèves peuvent être informels en situation d'enseignement-apprentissage tout en se basant sur des éléments formels issus des procédures évaluatives (Wanlin & Crahay, à paraître). Ce dilemme met les enseignants au cœur de la question de la proposition d'activités qui soient pertinentes compte tenu du rythme de progression et du niveau de compétence des élèves tels qu'ils les perçoivent. Dans cette perspective, il leur faut décider quels élèves prendre en compte pour cadencer l'instruction, choisir le niveau de difficulté des activités ainsi que la progression de l'enseignement.

Ce dilemme renvoie donc à la gestion de l'hétérogénéité des performances et des différences individuelles de rythmes d'apprentissage et engendre la nécessité d'un choix entre favoriser un groupe particulier d'élève probablement au détriment d'un autre groupe. Ainsi, la recherche montre qu'en traitant cette tension, certains effets non désirés peuvent se produire (favoriser les forts au détriment des faibles, et inversement).

Freeman et Porter (1989) ont montré que les enseignants choisissent les contenus à aborder en fonction des élèves réputés forts et que les exercices complexes sont surtout exploités avec les forts et rarement avec les faibles. Ces derniers sont plus souvent confrontés à des exercices d'application des compétences de base. Borko et Cadwell (1982) indiquent que les tâches plus « prestigieuses » sont réservées aux élèves positivement perçus alors que les dispositifs de rattrapage sont réservés aux élèves perçus plus négativement. D'autres recherches récentes ont montré que les apprenants peu avantagés sont souvent confrontés à des stimulations moins rigoureuses que ne le sont leurs condisciples plus avantagés (Aronson, 2004; Barton, 2004; Popham, 2004; Rothstein, 2004; Torff, 2006).

En outre, Arlin et ses collaborateurs ont montré, d'une part, que les enseignants exercent un effet de nivellement ou d'homogénéisation des apprentissages lorsqu'ils pilotent l'instruction: les élèves plus rapides obtiennent des gains d'apprentissage plus élevés dans des contextes individualisés que dans les situations d'enseignement-apprentissage inspirées par la pédagogie de la maîtrise (Arlin & Westbury, 1976). D'autre part, ils prouvent que l'enseignement centré sur les faibles propre à la pédagogie de la maîtrise conduit à des pertes de temps, et donc d'occasions d'apprendre, surtout pour les forts, engendrées par les procédures remédiatives pour les faibles et l'attente des élèves avancés (Arlin & Webster, 1983). A noter que Burns (1987) aboutit à des résultats similaires.

Que le *steering group* soit constitué d'élèves forts ou, à l'inverse d'élèves faibles, il apparaît donc avec évidence que l'enseignant est face à un dilemme majeur: qui favoriser au détriment de qui?

1.3 Garantie de la participation vs. progrès maximal d'apprentissage (dilemmes du pilotage managérial)

Ce dilemme renvoie à la tension entre la stimulation des apprentissages et le maintien de la collaboration de la majorité sinon de tous les élèves à la vie de la classe. Ainsi, les travaux de Jackson (1968) ont montré que les enseignants ont pour principal souci de faire fonctionner les activités. Même si la collaboration active de quelques-uns leur suffirait dans cette perspective, ils se préoccupent également de ce que les tâches proposées obtiennent l'adhésion de la majorité –

sinon de la totalité – des élèves (Doyle, 1977). L'apprentissage serait en quelque sorte un objectif secondaire, mais un objectif bien réel malgré tout puisque les évaluations devront traduire les apprentissages réalisés (Wanlin & Crahay, à paraître).

La question des objectifs est abordée, à un moment ou à un autre, dans la réflexion des enseignants, même s'ils ne sont que rarement la préoccupation première des enseignants (cf. Wanlin, 2009a). Le choix des objectifs doit s'effectuer en fonction d'un critère de pertinence pour les élèves. Ceci sous-entend notamment la prise en compte des intérêts (Sardo-Brown, 1990; Yildirim, 2003) de chaque élève pour assurer son adhésion à l'enseignement ainsi que son engagement et sa persévérance dans le processus d'apprentissage.¹

1.4 Y a-t-il gestion combinée de dilemmes entremêlés de la part des enseignants ?

Yinger (1978) a montré qu'en réfléchissant aux activités, les enseignants pensent simultanément à l'endroit où l'activité sera implémentée, à la structure et à l'organisation de la séquence, à sa durée, à ses participants, aux comportements qui seront tolérés des apprenants, aux mouvements pédagogiques ainsi qu'au contenu et au matériel. La recherche sur la pensée des enseignants lors de la planification et de la mise en œuvre de leur intervention pédagogique semble indiquer la présence d'interrelations implicites dans les réflexions (cf. Tillema, 2003 ou Wanlin, 2009a).

Les enseignants composeraient avec les différents dilemmes puisque les choix de contenus, renvoyant au pilotage curriculaire sont fortement liés, d'une part, aux dilemmes de pilotage managérial et de cadence lors desquels les enseignants réfléchissent à l'adéquation de l'intervention pédagogique avec les intérêts et les compétences des élèves. Ces éléments nous poussent à postuler une sorte de mouvement cyclique de la gestion des dilemmes. Le compromis final ne peut être décidé par l'enseignant que lorsqu'il estime que les pistes de gestion des dilemmes s'équilibrent les unes les autres. La nécessité de flexibilité, ou, selon Tochon (1993), de fonctionnement improvisationnel, implique que ce compromis final peut faire l'objet d'adaptations ou de modifications à tout moment.

2. Analyse de la mise en dilemmes

2.1 Méthodologie, public et outils (leur qualité y comprise)

Dans le cadre d'un sondage portant sur les pratiques d'enseignants luxembourgeois du primaire (1^e, 4^e et 6^e primaires) en matière de résolution de problèmes², nous avons pu investiguer l'avis de 142 enseignants concernant leurs habitudes ou représentations relatives à la gestion du dilemme de l'hétérogénéité des élèves corrélativement aux « pressions » du programme et du *momentum* (Kounin, 1970a, 1970b; Kounin & Gump, 1974). L'échelle utilisée était de type « Likert » à 4 modalités³ et comportait 10 items que nous présentons dans le tableau 1. Les enseignants interrogés ont une expérience moyenne dans l'enseignement de l'ordre de 20 ans. La série d'items se caractérise par une bonne cohésion : alpha de 0.69. Une analyse factorielle en composantes

¹ Il faut ajouter que les objectifs doivent aussi être d'un niveau cognitif acceptable (Brophy, 1987; Gauthier, 1997). Les situations d'enseignement-apprentissage doivent donc favoriser les progrès de tous les élèves: les forts comme les faibles doivent y trouver leur compte en matière de stimulation des apprentissages. Il y aurait donc un lien entre ce dilemme et celui du pilotage de la cadence.

² Nous remercions l'assistant-professeur J. Vlassis de l'Université du Luxembourg d'avoir accepté d'introduire nos items dans son étude « *Analyse des pratiques des enseignants primaire en matière de résolution de problèmes* » et de nous avoir autorisé à en exploiter quelques données dans le cadre de ce texte.

³ La consigne donnée aux enseignants était la suivante : « quel est votre niveau d'accord avec les propositions suivantes ? Cochez la case qui correspond le plus à votre avis ». Ils avaient le choix entre les modalités : « tout à fait d'accord », « d'accord », « en désaccord » et « en désaccord total ».

principales (rotation Varimax) permet d'extraire 3 facteurs qui expliquent 53% de la variance. Ceci va nous permettre d'une part d'analyser les différents facteurs et donc d'étudier s'ils renvoient aux différents dilemmes identifiés dans la littérature de recherche et, d'autre part, de composer des profils d'enseignants selon leur manière de gérer les différents aspects de la relation pédagogique. C'est l'objet des paragraphes suivants.

Tableau 1 : Tableau de saturation des facteurs

	Composantes		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
1. J'ajuste mes activités (progression dans la matière et difficulté des exercices) pour toute la classe en fonction des résultats des élèves (devoirs à domicile, exercices, devoirs en classe, ...).	0,55	-0,01	-0,47
2. Pour choisir le niveau de difficulté des exercices, des activités, ... je me base sur la compétence moyenne qui représente bien la compétence générale de la classe.	0,78	0,21	0,10
3. Dans une classe, il est important qu'il y ait un rythme d'apprentissage soutenu, c'est pourquoi il faut avancer en fonction de la moyenne des élèves quitte à ce que les élèves en difficulté aient quelques problèmes pour suivre : je leur expliquerai par après de manière individuelle.	0,62	0,26	0,15
4. Pour un bon contrôle de la classe, il ne faut pas perdre de temps à attendre les réponses des élèves qui ne trouvent pas immédiatement les solutions aux questions : il faut rediriger la question à un élève dont on est sûr qu'il répondra correctement.	0,07	0,10	0,62
5. Une fois la consigne des exercices donnée, je préfère mettre rapidement en activité les élèves pour éviter tout débordement quitte à ce que les élèves en difficulté ne l'aient pas comprise : je leur expliquerai de manière individuelle en passant dans les bancs.	0,15	0,08	0,70
6. J'ajuste les questions des évaluations (devoirs en classe) en fonction de la compétence moyenne générale de la classe.	0,75	-0,12	0,21
7. Réenseigner la matière jusqu'à ce que tout le monde la maîtrise, c'est impossible, car les élèves les plus avancés seraient désavantagés et perdraient beaucoup d'occasion d'apprendre.	0,15	0,37	0,52
8. Une activité d'enseignement a atteint ses objectifs quand trois quart des élèves maîtrisent la compétence enseignée.	0,19	0,74	0,10
9. Si on accorde trop de temps aux élèves en difficulté, on est empêché de voir tous les éléments du programme.	0,03	0,75	0,17
10. Certains élèves ont tellement de difficultés qu'il est très difficile de les amener à maîtriser les compétences minimales à enseigner.	0,03	0,69	0,08
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 4 iterations.			

2.2 Identification de dilemmes

Comme indiqué ci-dessus, les réponses des instituteurs sondés permettent d'extraire trois facteurs indépendants que l'analyse du tableau 1 permet d'expliquer.

Le facteur 1, saturé par les items 1, 2, 3 et 6, explique 19% de la variance et renvoie à une idée d'ajustement en fonction de la performance des élèves (difficultés et résultats). Ces ajustements porteraient sur l'enseignement, les supports, le rythme d'apprentissage, les critères d'évaluation, Ces items situent cet ajustement sur une certaine moyenne représentant la compétence générale

du groupe classe. Bref, on peut très raisonnablement considérer qu'ils renvoient au dilemme du pilotage de cadence.

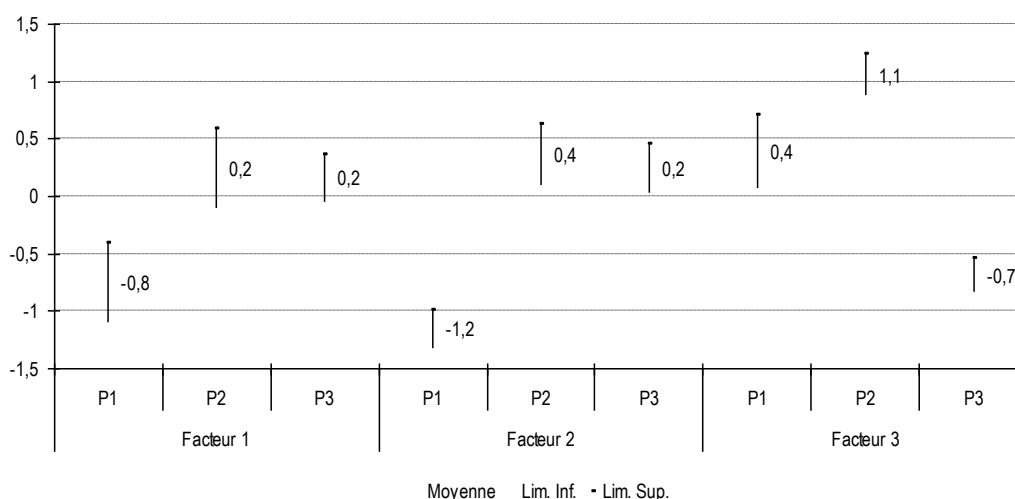
Le facteur 2, saturé par les items 8, 9 et 10, explique 19% de la variance. On peut considérer que ce facteur traduit la sensibilité des enseignants aux prescriptions officielles eu égard à un programme à couvrir. On pourrait écrire qu'il exprime la présence du dilemme du pilotage curriculaire dans la gestion de l'hétérogénéité des rythmes et des compétences des élèves (pilotage de cadence).

Le facteur 3 regroupe les items 4, 5 et 7 et explique 15% de la variance. Ces items renvoient à l'idée d'une adaptation aux « forts » combinée à la mise en place de stratégies de compensations occasionnelles pour les faibles (p. ex. : individualisation lors des moments d'exercice). On peut considérer que ce facteur traduit une polarisation de la cadence et du niveau instructionnels sur les forts par souci de gérer au mieux le dilemme du pilotage managérial. Nous aurions en surplus l'idée de la mise en place de procédures compensatoires pour les faibles.

Bref, on peut considérer, d'après nos données, que le facteur 1 correspond à la gestion du dilemme du pilotage de cadence, le facteur 2 à celui du pilotage curriculaire et, le 3 à celui du pilotage managérial. On peut donc continuer de faire l'hypothèse de la mise en dilemme et de la pertinence de nos trois dilemmes renvoyant aux élèves. Les scores des enseignants à ces différents facteurs permettent d'effectuer une analyse en grappe afin de vérifier si des profils différents en matière de gestion des dilemmes apparaissent.

2.3 Profils de gestion des dilemmes

Nous avons appliqué une analyse en grappe sur les scores des enseignants à chacun de ces facteurs. Cette analyse fait émerger 3 profils d'enseignants (voir graphique 1).



Graphique 1 : Scores des différents profils aux facteurs dégagés par l'analyse en composante principale

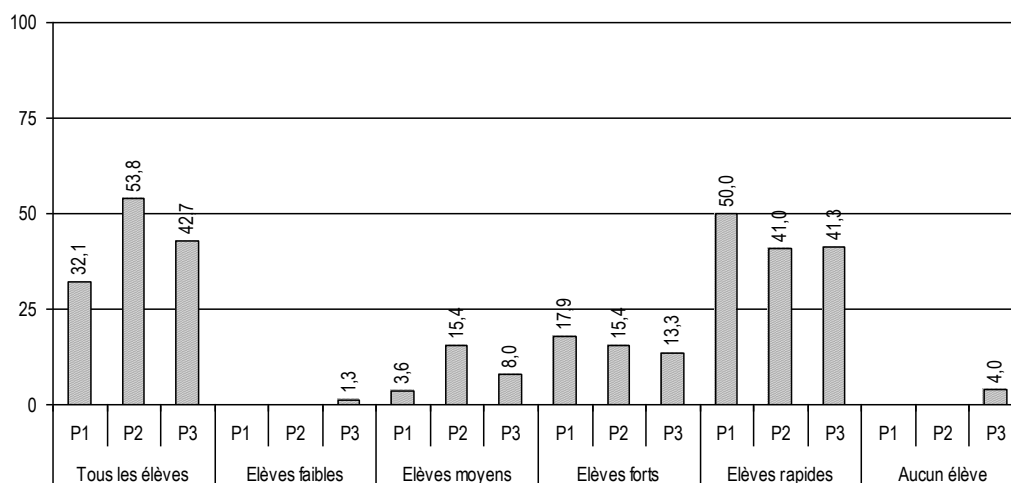
Le premier profil (n=28) rassemble des enseignants en désaccord avec les idées de l'ajustement des supports d'enseignement et d'évaluation à la moyenne des compétences des élèves. Ces enseignants paraissent, cependant, s'accommoder d'un calibrage du *momentum* sur les forts en combinaison avec certains mécanismes de compensation. Les enseignants du deuxième et du troisième profil marquent leurs accords à l'idée de l'ajustement à la moyenne. Cependant, ils divergent quant à leur conception du bon *momentum*. Pour les uns, il faut un rythme soutenu calibré sur les forts et allié à des stratégies compensatoires (profil 2, n=39). Les autres sont en désaccord avec cette idée (profil 3, n=75). A noter que la répartition des enseignants dans ces trois profils est indépendante de leur ancienneté et du niveau auquel ils enseignent. Ceci peut signifier

d'une part que la mise en dilemme est une caractéristique commune de nos enseignants primaires quel que soit le niveau dans lequel ils interviennent et, d'autre part, que cette spécificité n'est pas une affaire de novice ou d'« expert ». Bien que la mise en dilemme semble transversale, force est tout de même de constater que la gestion des tensions inhérentes à l'enseignement semble être idiosyncrasique (quoique des rapprochements entre enseignants semblent possibles).

2.4 Référence aux ressources curriculaires et décisions pédagogiques selon les profils de gestion des dilemmes

Dans la suite de ce sondage, nos 142 enseignants ont été invités, d'une part, à communiquer les ressources qu'ils utilisent comme base pour leur planification et la manière dont ils y recourent habituellement. Il leur a également été demandé de réaliser une tâche d'attribution d'un exercice de dépassement des compétences de base à un public spécifique. Cette dernière tâche présentait un problème mathématique plutôt complexe ; les enseignants devaient désigner les élèves auxquels ils le proposeraient (voir annexe).

Le sondage indique que la majorité des enseignants suivent les manuels obligatoires édités par le Ministère de l'éducation nationale et qui, par conséquent, sont relativement fidèles au programme officiel. Cependant, comme nous l'avons mentionné dans notre partie théorique, les enseignants sondés y recourent en les adaptant à la spécificité de leurs classes. Ceci renvoie à nouveau à l'importance des dilemmes des pilotages curriculaire, de cadence et managérial ainsi qu'à la capacité des enseignants à se dégager du programme lorsque les situations d'enseignement-apprentissage le requièrent.



Graphique 2 : Pourcentage de choix positifs pour la proposition d'un problème de dépassement en fonction du niveau et du rythme des élèves par profil d'enseignant (P1, P2 et P3)

Pour ce qui est du choix des élèves à qui proposer le problème complexe (voir graphique 2), les enseignants ne retiennent pas les élèves faibles, mais légèrement les élèves moyens et un peu plus les élèves forts.

Cependant, ils déclarent pouvoir le proposer aux élèves les plus rapides ou y confronter la classe en général. Ceci permet d'émettre l'hypothèse de l'existence de deux stratégies de compensation consistant, pour la première, à protéger les élèves faibles d'une confrontation individuelle aux exercices de dépassement des compétences de base et, pour la deuxième, à inviter les élèves rapides (souvent les forts ?) à réaliser des exercices de dépassement pendant qu'ils attendent que les plus lents (souvent les faibles ?) aient atteint le niveau désiré par l'enseignant.

3. Discussion

Cette recherche montre une certaine interrelation entre trois dilemmes : le pilotage curriculaire, le pilotage de cadence et le pilotage managérial. Ces trois dilemmes renvoyant directement à la prise en compte des élèves par les enseignants semblent être une caractéristique commune des instituteurs primaires luxembourgeois que nous avons sondés et ce, qu'ils soient ou non chevronnés.

Bien que les enseignants interrogés se distinguent selon leurs conceptions en matière de conduite de la classe, tous semblent se préoccuper des dilemmes renvoyant aux élèves. Certains enseignants déclarent ne pas ressentir les pressions officielles, désapprouvent l'idée d'un ajustement de l'enseignement à la moyenne des compétences des élèves, mais estiment nécessaire d'implémenter un flux soutenu de stimulations plutôt calibrées sur les forts. D'autres enseignants se disent en accord avec l'ajustement à la moyenne, les influences du programme officiel et la nécessité d'un *momentum* calibré sur les forts. D'autres encore se déclarent influencés par les prescriptions du programme et s'accordent sur la nécessité d'ajuster l'enseignement à la moyenne des compétences tout en n'étant pas favorables à l'imposition d'un rythme instructionnel soutenu calibré sur les forts.

Les enseignants ne disposent probablement pas de solutions toutes faites pour gérer les dilemmes relatifs aux élèves. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la notion de *steering group* (voir ci-dessus), une notion qui suggère qu'eu égard à la conduite de la classe, les enseignants opèrent en fonction des réactions d'un sous-groupe d'élèves, celui-ci pouvant être polarisé sur les forts ou sur les faibles, voire fluctuer de polarisation selon les moments et/ou les matières enseignées. Que l'enseignant se réfère aux forts, aux faibles ou aux forts et aux faibles selon la réalité pédagogique, une question importante pour les sciences de l'éducation est celle de la mise en œuvre ou non de stratégies compensatoires visant à réduire les effets d'une polarisation du *steering group* telles que celles suggérées par (Wanlin, 2008d, 2009c, 2009d, 2010). Notre analyse permet de conforter quelque peu cette observation de Wanlin élaborée à partir de l'étude de plusieurs cas.

En effet, les enseignants sont unanimes pour déclarer qu'ils se réfèrent quasi exclusivement aux manuels édités par le Ministère de l'éducation nationale luxembourgeois en les adaptant aux spécificités de leurs classes. Surtout, tous les enseignants interrogés réservent les exercices complexes de ces manuels aux élèves rapides ou à toute la classe probablement pour permettre l'application de deux stratégies : d'une part, la protection des faibles face à un échec potentiel en réalisant les tâches complexes de manière collective et, d'autre part, l'assurance de la patience des rapides qui doivent attendre la mise à niveau des plus lents en les occupant de manière individuelle avec ces tâches complexes. Deux autres questions de recherche importantes pour les sciences de l'éducation, plus spécifiques à ces stratégies correctrices, semblent se profiler. Elles seraient celles, d'une part, d'identifier les critères ou indicateurs permettant de les caractériser et, d'autre part, d'étudier leurs efficacités respectives en termes de motivation et de gains d'apprentissage pour les élèves.

Notre étude illustre aussi la variabilité inter-enseignants et intra-enseignant dans la prise en compte du *steering group*, dans sa polarisation ainsi que dans la mise en œuvre de stratégies correctrices (voir points 2.3. et 2.4.). Cette double variabilité pourrait être imputable aux croyances des enseignants. Ainsi, les différents dilemmes, qui seraient entremêlés, renvoient vraisemblablement à certaines convictions personnelles des enseignants. Citons les travaux de Connors (1978) et de Marland (1977) pour alimenter notre propos.

Connors (1978) a notamment mis en évidence deux principes pratiques : (1) l'*authenticité*, c'est-à-dire l'assurance de bonnes relations personnelles et d'une atmosphère de classe constructive de la part de l'enseignant et, (2) l'*auto-gestion évaluative des enseignants*, c'est-à-dire leur besoin de rester attentifs à leurs comportements et à leurs effets estimés sur les élèves. Plus encore, le dilemme du pilotage managérial renvoie au principe pédagogique dit de l'*implication générale*

selon lequel les enseignants désirent la participation entière des élèves aux activités de la classe, la minimisation de l'isolement (volontaire ou non) de certains apprenants et l'aide aux élèves isolés (Conners, 1978). Le lien avec le dilemme du pilotage managérial est dès lors fait. Le dilemme du pilotage de cadence fait, quant à lui, écho à deux principes pratiques mis en évidence par Marland (1977). Le premier, le principe de l'*évaluation progressive*, sous-entend l'évaluation continue des progrès des élèves, l'identification des problèmes rencontrés par certains et la proposition d'encouragements pour les élèves les plus faibles pendant les travaux individuels. Le deuxième, le principe de *compensation*, consiste en des tentatives de l'enseignant de favoriser les élèves timides, introvertis, défavorisés sur le plan culturel et appartenant au groupe des élèves les plus faibles. Le dilemme du pilotage curriculaire, pour sa part, renvoie au désir des enseignants de respecter le programme officiel tout en l'adaptant à la classe (voir recherches ci-dessus). Bref, les conceptions des enseignants semblent être transversales à la gestion des dilemmes. Les recherches futures en sciences de l'éducation devraient probablement se pencher sur ces dilemmes ainsi que sur leurs liens avec les idées pédagogiques des enseignants.

Plus généralement, de ces différentes observations, une question de travail s'impose : les dilemmes peuvent-ils être considérés comme une notion centrale à investiguer dès lors que l'on s'intéresse aux processus cognitifs mobilisés par les enseignants en situation d'enseignement ?

Dans la foulée de la présente discussion et en accord avec Denicolo (1996), il semble logique de penser que la formation des enseignants pourrait gagner en pertinence en invitant à penser l'enseignement en termes de dilemmes. Il conviendrait donc d'emboîter le pas à des auteurs comme Tomanek (1994) ou comme Talanquer et al. (2007) qui n'hésitent pas à les ériger en méthode de formation pour futurs enseignants⁴. Dans la même optique, il pourrait s'avérer judicieux de stimuler, chez les enseignants, l'identification de stratégies compensatoires et la discussion autour de celles-ci. La perspective de traitement provisoire de dilemmes, dont l'impact des choix peut être modulé par des procédures de compensation, permettrait probablement de dédramatiser la complexité et les effets de la prise de décisions à laquelle sont contraints les enseignants. Il ne s'agit pas ici d'armer les enseignants de recettes pour solutionner les dilemmes, mais bien de les amener à expérimenter la démarche réflexive inhérente à la gestion de ceux-ci. La réflexion autour des dilemmes et des procédures correctrices par les enseignants, qu'ils soient en formation ou en exercice, permettrait probablement une meilleure pertinence situationnelle ou, selon les termes de (Tochon, 1993a, 1993b), une meilleure capacité d'improvisation, basée sur une réflexion approfondie des différents éléments contradictoires propres au processus d'enseignement-apprentissage. Ceci implique que la formation mette également l'accent sur les compétences des enseignants dans l'observation d'indices situationnels leur permettant de prendre des décisions pertinentes dans le contexte incertain et multidimensionnel de la classe. Cet accent sur l'observation doit inévitablement s'accompagner de connaissances théoriques fortes en psychopédagogie afin que les voies pédagogiques empruntées œuvrent effectivement et optimalement en faveur de l'apprentissage des élèves.

En définitive, nous pensons que la gestion de l'hétérogénéité des élèves est une question vive des sciences de l'éducation que ce soit en matière de recherche ou de formation des enseignants. Elle concerne non seulement ses éléments encore occultes sur lesquels notre discussion tente de pointer l'intérêt pour les recherches futures : la mise en dilemme, l'interrelation de ceux-ci, la référence à un *steering group*, sa polarisation fixe ou mobile, le recours à des stratégies correctrices pour moduler cette référenciation, l'efficacité de ces stratégies de compensation, etc. De plus, l'intérêt de l'étude des convictions et des savoirs des enseignants en situation de planification et d'interaction est remis au centre des débats. La gestion de l'hétérogénéité des élèves renvoie aussi à la question de l'intérêt de la mise en dilemme pour la formation initiale et continue des enseignants, une voie pédagogique proposée par certains chercheurs dont l'efficacité en termes d'optimisation des compétences réflexives reste à analyser.

⁴ Notons que Hashweh (2003) en fait des éléments d'évolution pour les enseignants accomplis.

4. Bibliographie

- Arlin, M. (1973). *Learning rate and learning rate variance under mastery learning conditions*. University of Chicago.
- Arlin, M. (1982). Teacher responses to student time differences in mastery learning. *American Journal of Education*, 90, 334-352.
- Arlin, M. (1984a). Time variability in mastery learning. *American Educational Research Journal*, 21, 103-120.
- Arlin, M. (1984b). Time, equality, and mastery learning. *Review of Educational Research*, 54, 65-86.
- Arlin, M., & Webster, J. (1983). Time costs of mastery learning. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 187-195.
- Arlin, M., & Westbury, I. (1976). The levelling effect of teacher pacing on science content mastery. *Journal of Research in Science Teaching*, 13, 213-219.
- Aronson, J. (2004). The threat of stereotype. *Educational Leadership*, 62, 14-20.
- Barton, P. (2004). Why does the gap persist? *Educational Leadership*, 62, 8-13.
- Borko, H., & Cadwell, J. (1982). Individual differences in teachers' decision strategies: an investigation of classroom organization and management decisions. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 598-610.
- Bromme, R. (1989). The "collective student" as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. Dans J. Lowyck & C. M. Clark (Éd.), *Teacher thinking and professional action: Studia paedagogica n° 9* (p. 209-222). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Bromme, R. (2005). The "collective student" as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. Dans P. M. Denicolo & M. Kompf (Éd.), *Teacher thinking and professional action* (p. 31-40). London: Routledge.
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.
- Burns, R. (1987). Steering group, leveling effects, and instructional pace. *American Journal of Education*, 96, 24-55.
- Calderhead, J. (2003). Planning and thinking in junior high school writing lessons: an exploratory study. Dans M. Kompf & P. M. Denicolo (Éd.), *Teacher Thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education* (p. 53-60). The Netherlands, Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Clark, C. M., & Elmore, J. L. (1981). *Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of teacher yearly planning* (No. n° 99). Research Series. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1980). *The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning* (No. n° 77). Research Series. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Connelly, F. M. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, 3, 161-177.
- Connors, R. D. (1978). *An analysis of teacher thought processes, beliefs, and principles during instruction* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Dahllöf, U. S. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa måloch processanalyser av skolsystem I*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. S. (1971). *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis* (Teachers College Press.). New York.
- Dahllöf, U. S., & Lundgren, U. P. (1970). *Macro- and micro- approaches combined for curriculum process analysis: a Swedish educational field project* (No. n° 10). Reports from the Institute of Education. Göteborg: University of Göteborg.
- Denicolo, P. M. (1996). Productively confronting dilemmas in educational practice and research. Dans M. Kompf, W. Bond, D. Dworet, & R. Boak (Éd.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities, and knowledge* (p. 56-66). London: Falmer Press.

- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.
- Eisner, E. W. (1967). Educational objectives: Help or hindrance? *School Review*, 75, 250-260.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Freeman, D. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403-421.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Hashweh, M. Z. (2003). Teacher accommodative change. *Teaching and Teacher Education*, 19, 421-434.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kounin, J. S. (1970a). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S. (1970b). Observing and delineating technique of managing behaviour in classrooms. *Journal of Research and Development in Education*, 4, 62-70.
- Kounin, J. S., & Gump, P. V. (1974). Signal system of lesson settings and the task related behaviour of preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 554-562.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194.
- Lampert, M. (1986). Teachers' strategies for understanding and managing classroom dilemmas. Dans M. Ben Peretz, R. Bromme, & R. Halkes (Éd.), *Advances of research on teacher thinking* (p. 70-83). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: A contribution to Curriculum theory and theory of teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1973). Pedagogical frames and the teaching process. A report from an empirical curriculum project. Dans *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, Louisiana.
- Lundgren, U. P. (1977). *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: Liber Publishing Company.
- Marland, P. W. (1977). *A study of teachers' interactive thoughts* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Morine-Dersheimer, G. (1983). Instructional strategy and the "creation" of classroom status. *American Educational Research Journal*, 20(4), 645-661.
- Morine-Dersheimer, G., & Tenenber, M. (1981). *Participant perspectives of classroom discourse*. Executive summary of final report. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Division for Study of Teaching.
- Popham, W. J. (2004). A game without winners. *Educational Leadership*, 62, 46-50.
- Raths, J. D. (1971). Teaching without specific objectives. *Educational Leadership*, 28, 714-720.
- Rothstein, R. (2004). The achievement gap: A broader picture. *Educational Leadership*, 62, 40-45.
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: a US survey. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 57-71.
- Talanquer, V., Tomanek, D., & Novodvorsky, I. (2007). Revealing student teachers' thinking through dilemma analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 399-421.
- Tillema, H. (2003). Categories in teacher planning. Dans M. Kompf & P. M. Denicolo (Éd.), *Teacher Thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education* (p. 61-69). The Netherlands, Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Tochon, F. V. (1993a). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19, 437-461.
- Tochon, F. V. (1993b). *L'enseignant(e) expert(e)*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Tomanek, D. (1994). A case of dilemmas: Exploring my assumptions about teaching science. *Science*

Education, 78, 399-414.

- Toomey, R. (1977). Teachers' approaches to curriculum planning. *Curriculum Inquiry*, 7, 121-129.
- Torff, B. (2006). Expert teachers' beliefs about use of critical-thinking activities with high- and low-advantage learners. *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 37-52.
- Wanlin, P. (2003). *Quels sont les indices qu'une enseignante de première année primaire prend en compte pour cadencer son instruction en lecture?* Mémoire de licence en sciences de l'éducation inédit. Université de Liège, Liège.
- Wanlin, P. (2007a). Planning and teaching thought processes of teachers and trainees. Présenté au biennial conference of Earli: Developing potentials for learning, Budapest: EARLI.
- Wanlin, P. (2007b). Décisions planificatives de deux enseignantes et leurs facteurs explicatifs : quelle place pour le steering group ? Présenté au Rencontre francophone internationale des doctorants en sciences de l'éducation, Genève: EDSE.
- Wanlin, P. (2007c). Présentation des indices qu'une enseignante de première année primaire avance pour expliquer ses prises de décision lors de la phase interactive de son enseignement de la lecture. *Les Cahiers des Sciences de l'Education*, 23-24, 19-38.
- Wanlin, P. (2008a). *Analyse des processus de pensée des enseignants*. Mémoire de diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation inédit. Université de Liège, Liège.
- Wanlin, P. (2008b). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. Dans P. Wanlin (Éd.), *Analyse des processus de pensée des enseignants* (p. 5-57). Liège: Inédit (Université de Liège).
- Wanlin, P. (2008c). Préoccupations planificatrices de deux enseignants et leurs facteurs explicatifs: quelle place pour le concept de groupe de référence?. Dans P. Wanlin (Éd.), *Analyse des processus de pensée des enseignants* (p. 61-76). Liège: Inédit (Université de Liège).
- Wanlin, P. (2008d). Élèves forts ou faibles: qui donne le tempo? Présenté au colloque de l'ADMEE-Europe, Genève: Université de Genève.
- Wanlin, P. (2009a). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.
- Wanlin, P. (2009b). Vers un outil d'analyse du développement du background professionnel d'enseignants. Présenté au colloque de l'ADMEE-Europe, Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain-la-Neuve.
- Wanlin, P. (2009c). High or low performance pupils: who do steer the instructional rhythm? Présenté au EARLI biennial conference, Amsterdam: University of Amsterdam.
- Wanlin, P. (2009d). Teachers' cognitive and behavioural management of pupils' heterogeneousness during classroom interaction. Présenté au ISATT annual conference, Rovaniemi: University of Lapland.
- Wanlin, P. (2010). Evoluer dans le programme ou attendre la maîtrise des contenus par les élèves : comment les enseignants gèrent-ils ce dilemme ? Présenté au colloque de l'ADMEE-Europe, Braga: Université do Minho.
- Wanlin, P., & Bodeux, C. (2007). Les processus de pensée des enseignants durant la planification et l'implémentation de leur enseignement. Dans *Publication des actes du 19ème colloque de l'admée - Europe*. Luxembourg: Admée - Europe, Université du Luxembourg, E.M.A.C.S. Retrouvé de <http://jemacs.uni.lu/index.php/JEMACS/article/viewFile/71/71>
- Wanlin, P., & Crahay, M. Hétérogénéité des élèves et gestion de la classe: quelles dilemmes et comment les surmonter? Dans L. Talbot (Éd.), *Les pratiques d'enseignement et la gestion de l'hétérogénéité des élèves: intérêts et limites des apports de la recherche*.
- Wanlin, P., Lafontaine, D., & Crahay, M. Les dilemmes dans la double cyclicité de la pensée planificatrice des enseignants. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*.
- Wise, R. I. (1976). The use of objectives in curriculum planning. *Curriculum Theory Network*, 5, 280-289.
- Yildirim, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.
- Yinger, R. J. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic*

and information processing methods (Unpublished Doctoral Dissertation). Michigan State University, East Lansing.

Yinger, R. J. (1978). A study of teacher planning: Description and a model of preactive decision making. Présenté au Annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Canada.

Yinger, R. J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18, 163-169.

Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *Elementary School Journal*, 80(3), 107-127.

Zahorik, J. A. (1970). The effects of planning on teaching. *Elementary School Journal*, 71, 143-151.