

**Utilisation de l'approche d'apprentissage par problèmes pour "**  
**"développer quelques compétences en gestion de classe**

**"Recherche pour l'obtention du grade de Doctorat "**

Présentée par  
**Amal Kamal Gafaar**

Sous la direction de

**Prof. Dr. / Hanane Mohamed Hafez**

Professeur de Curricula et de Méthodologie de  
la langue Française  
Faculté de pédagogie  
Université d'Ain Chams

**Prof. Dr. / Fathi Sayed Mohamed**

Professeur de la littérature française  
Faculté de pédagogie  
Université d'Ain Chams

**Dr. / Amani Ramadan abd Rabou**

Maître de conférences de Curricula et de Méthodologie de  
la langue Française                      Faculté de pédagogie  
Université d'Ain Chams

Tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leurs établissements scolaires. Les diverses études s'accordent sur l'idée que le corps enseignant, étant la ressource la plus significative et la plus précieuse au sein des établissements scolaires, doit être au centre des efforts visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement. Dans ce contexte, le rôle qui est à présent dévolu aux enseignants est considéré comme étant de plus en plus étendu et couvre notamment le développement des étudiants, la gestion des processus d'apprentissage en classe ainsi que la transformation de l'ensemble de l'établissement scolaire en une communauté d'apprenants.

Dans une volonté de professionnalisation, ces préoccupations de la haute qualité du personnel enseignant, qui est une condition indispensable pour améliorer les systèmes éducatifs, sont traduites au cours des dernières décennies par des réformes et la mise en place de nouveaux dispositifs de formation continue en se focalisant sur le soutien des enseignants en début de carrière et fournissant les incitations et les ressources pour le développement des compétences professionnelles.

La formation continue est certainement un levier majeur de la professionnalisation de l'enseignement. Dans ce contexte, on ne recherche plus des enseignants transmetteurs, mais des professionnels réflexifs capables d'évaluer et de reformuler leurs stratégies d'enseignement, de régler des problèmes et de s'adapter au changement afin de favoriser l'apprentissage des apprenants.

De même, Rugh et Hrimech (2001) ont accentué sur l'importance de l'autorégulation qui représente une des compétences professionnelles nécessaires à un enseignement de qualité. Elle consiste dans la capacité à ajuster son activité en fonction de contextes variés et mobilise la pensée réflexive pour mieux répondre au principe de responsabilisation des enseignants.

Enseigner est toujours un métier très individualiste, complexe, une rencontre entre des cultures, des expériences et des histoires différentes. Le rôle de l'enseignant n'est plus de transmettre ces contenus-matières comme tels, mais de concevoir et de gérer des séquences d'apprentissage dans lesquelles les apprenants doivent être confrontés à des situations nouvelles et motivantes qui les amènent à interagir pour chercher et traiter les

informations nécessaires, pour y faire face adéquatement et leur donner sens. L'enseignant doit former les apprenants à des « *savoir-faire* », des « *savoir-être* » et des « *savoir-devenir* », « *savoir agir* » et d'« *apprendre à apprendre* ». Il doit leur donner l'envie d'apprendre et gérer leur diversité qui exige la mise en œuvre de pédagogies différenciées et de pratiques d'enseignement personnalisées.

En fait, les technologies de l'information et de la communication bouleversent les savoirs et l'accès aux savoirs, elles font que l'école n'est plus le seul lieu où l'on trouve le savoir, elles font que l'enseignant ne peut plus être seulement celui qui sait et qui transmet à celui qui ne sait pas, mais qu'il devient un guide, un tuteur, qui accompagne l'apprenant dans l'accès au savoir. L'enseignant est ainsi au cœur de ces changements: il les vit, il les subit parfois, il les accompagne, il les anticipe. Et si le système éducatif change, ce n'est pas seulement pour des raisons qui lui sont extérieures mais il lui faut changer en lui-même pour mieux répondre aux besoins de la société, et les enseignants sont alors les premiers agents des changements et des évolutions.

Certes, les missions fondamentales du métier d'enseignant sont les mêmes depuis très longtemps: instruire, éduquer, socialiser. Mais les conditions dans lesquelles ces missions s'exercent, elles, se sont rapidement et profondément modifiées au cours des dernières années, rendant le métier d'enseignant de plus en plus complexe.

L'évolution de la société, celle des savoirs et des techniques, celle de l'institution scolaire exigent donc, pour continuer à mener ces missions à bien, la maîtrise de nouveaux outils et de nouvelles pratiques. C'est pourquoi, pour réaliser leur mission, les enseignants ont besoin d'un bagage professionnel solide, alliant les compétences scientifiques approfondies et les compétences pédagogiques et didactiques.

Évidemment, un enseignant ne peut posséder dès son entrée dans le métier l'ensemble des connaissances et des compétences pour toute sa carrière: il devra se former tout au long de sa carrière, continuer d'apprendre, garder cet appétit de connaissances et cette curiosité intellectuelle, qu'il ne pourra pas faire naître chez ses apprenants s'il ne les possède pas lui-même.

Enseigner est un métier. Ce n'est pas seulement un art, il ne suffit pas d'en avoir le don ou la vocation. C'est un métier qui requiert des compétences nombreuses, complexes, c'est un métier auquel il faut se former non seulement avant de l'exercer mais aussi tout au long de sa carrière. Cette formation ne peut se réduire ni à un compagnonnage (on ne devient pas un enseignant professionnel simplement en côtoyant un enseignant expérimenté), ni à des enseignements théoriques. Elle nécessite des allers-retours incessants entre la pratique et la théorie, entre l'expérience et les apports fondamentaux. Elle doit permettre à l'enseignant de se livrer à une analyse réflexive de sa pratique individuellement ou en groupe, chercher le nécessaire pour relever les défis quotidiens et assurer la réussite des apprenants. Bref, une formation qui développe chez lui les compétences professionnelles indispensables pour exercer efficacement son métier dans les conditions actuelles.

Fait à signaler que les stages pendant la formation initiale permettent certainement aux futurs enseignants d'acquérir un bagage pédagogique qui favorise une insertion professionnelle réussie, mais ils ne suffisent pas à garantir une entrée sans faille parce qu'ils ne préparent pas à toutes les embûches de la profession. En réalité, certaines compétences ne peuvent être acquises que dans l'exécution du travail de tous les jours et avec la responsabilité complète d'une classe.

En outre, Costigan (2004), souligne que les enseignants débutants font peu de références à leurs cours de formation initiale, mais qu'après quelques mois dans l'enseignement, les informations et les idées prises dans leur formation peuvent refaire surface et elles sont intégrées à l'expérience personnelle de l'enseignant. Cela signifie donc que le contenu des cours reçus à la formation initiale ne devient significatif pour les débutants uniquement lorsqu'ils peuvent le relier à leur pratique d'enseignement. De ce fait, il ne faut pas tourner le dos aux savoirs disciplinaires, mais de les mettre au service de l'action.

De plus, il existe un grand écart entre les stages et la pratique réelle puisque lors des stages, le superviseur de stage va souvent intervenir quand le futur-enseignant rencontre un problème, alors que lorsque celui-ci débutera réellement sa carrière, il devra se débrouiller seul.

Comme le souligne Bédard, (2000) cependant, quelle que soit la qualité de la formation universitaire, il restera toujours des aspects que seule la pratique en milieu réel peut combler. Dans le même sens, Norman et Feiman-Nemser (2005) affirment que l'enseignant débutant a encore beaucoup de choses à apprendre lors de l'entrée dans la profession et que certains aspects ne peuvent s'apprendre que par la pratique de l'enseignement. Ainsi, même si la formation initiale aborde les différentes facettes de la tâche d'un enseignant, il semblerait que l'enseignant débutant ait besoin de pratique et d'expérience pour réellement maîtriser tous les aspects de son nouveau métier. La formation initiale ne pourra donc jamais être totalement complète et l'apprentissage de l'enseignement se poursuit alors lors de l'insertion professionnelle.

Le concept d'« *insertion professionnelle* » désigne généralement une période de transition, de passage, un « *processus par lequel un individu est appelé à devenir membre d'un corps professionnel* » (Desgagné, 1995). Selon l'auteur, l'insertion professionnelle fait référence à la délicate transition lorsque l'étudiant fraîchement diplômé fait ses premiers pas dans la vie professionnelle.

Wong (2004), définit l'insertion professionnelle comme une période de formation globale et systématique, continue et un soutien des enseignants débutants qui s'échelonnent sur une période de deux à trois ans.

En fait, il est difficile de délimiter les contours de l'insertion professionnelle des enseignants dans le temps. Pour certains chercheurs, la durée de l'insertion peut varier entre un et trois ans, d'autres estiment que la durée de l'insertion est variable et qu'elle peut aller jusqu'à sept ans en fonction du temps requis par l'individu pour acquérir les compétences professionnelles nécessaires, c.à.d. lorsqu'il atteint un certain niveau de compétence et de confiance (Nault, 1999). Pour d'autres encore, il est impossible de définir le début, la fin et la durée de l'insertion professionnelle. (Martineau et Vallerand; 2005)

À cet égard, il n'existe pas de consensus dans les écrits quant à la durée de l'insertion professionnelle. Ce désaccord est dû au fait que la durée de ce processus dépend de plusieurs variables, telles que la qualité de la formation initiale et le niveau de compétence acquis à la fin de la

formation, les caractéristiques personnelles de l'enseignant (capacité d'adaptation, motivation, etc.) et les mesures de soutien offert dans le milieu d'insertion.

Le ministère de l'Éducation du Québec (1992), a défini l'insertion professionnelle comme une façon d'initier l'enseignant débutant à faire face aux responsabilités et à accomplir les tâches de sa nouvelle profession.

Les années initiales sont souvent dépeintes comme une période particulièrement difficile pour les enseignants débutants, marquée d'importantes difficultés auxquels ils doivent faire face . Cette période est souvent caractérisée par la « *phase de survie* » ou le « *choc de la réalité* ». Lors la formation initiale, l'enseignant débutant se forge une certaine image de la profession. Mais lorsqu'il se retrouve responsable d'une classe, il se trouve confronté à une réalité bien éloignée de ce à quoi il s'était préparé. C'est le choc du concret qui existe pour une grande quantité de débutants, peu importe leur formation.

Ce « *choc de la réalité* » peut s'avérer une expérience si épouvantable qu'elle pousse plusieurs enseignants débutants à réorienter leur carrière. Tardif et al., (2001) affirme que la moitié des finissants entrent dans le milieu scolaire et, de ceux-ci, une proportion 50 % d'entre eux abandonnent la pratique durant les cinq premières années. Selon d'autres chiffres, 22 % abandonnent avant trois ans d'exercice et 50 % durant les cinq premières années (Martineau, 2006).

Aux États-Unis, le taux d'abandon en enseignement est plus élevé que pour les autres professions. Il s'élèverait à 46 % pour les cinq premières années (Karsenti et Collin, 2009).

Tandis que au Canada, le taux d'abandon chez les enseignants débutants est de 15 % après un an (Martineau, 2006), comparativement à 6 % pour les autres professions (Martineau et al., 2006). Environ 10 % des enseignants débutants canadiens quittent à l'intérieur des trois premières années (Goddard et Foster, 2001). En 2004, la Fédération canadienne des enseignants (FCE) évaluait à 30 % le taux décrochage pour les cinq premières années (Karsenti et Collin, 2009).

Selon les statistiques du ministère de l'Éducation au Québec, près de 20 % d'entre les débutants quittent la profession au cours de leurs cinq

premières années (Chouinard, 2003). Une autre statistique indique 25 % pour le même nombre d'années (Sauvé, 2005).

Au cœur de nombreux débats et initiatives depuis près de quarante ans, la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants débutants fédère implicitement les acteurs éducatifs et politiques en Belgique francophone autour d'un objectif commun : réduire l'abandon précoce de la profession qui toucherait près d'un tiers des enseignants débutants (De Stercke et al., 2010 ; Vandenberghe, 1999). C'est ainsi que plusieurs études à l'échelle internationale ont fait état de la difficulté de garder en poste les enseignants débutants.

L'ensemble des données résultants des études précédentes sur le décrochage en enseignement montre l'ampleur de cette problématique. L'insertion professionnelle dans l'enseignement est ainsi une problématique incontestée à la fois du point de vue du milieu scolaire et du domaine de la recherche. C'est pourquoi, il faut la considérer comme une étape cruciale pour favoriser le développement professionnel.

Bien que des nombreuses études confirment que cette période d'insertion professionnelle est très délicate et déterminante pour la suite de la carrière et que les débutants ne se sentent pas assez préparés à la réalité du terrain, les besoins relatifs au développement professionnel sont peu considérés et la mise en place de mécanismes d'insertion professionnelle restent insuffisantes et les retombées réelles sont peu appréciées (Martineau et Vallerand, 2011; Lamontagne, 2006). C'est pour cette raison qu'il est pertinent de mettre en lumière les causes qui conduisent l'enseignant débutant à abandonner sa profession pendant cette période massivement considérée comme un moment difficile.

Maintes recherches attestent que parmi toutes les entraves fréquentées sur le chemin de l'entrée dans la profession enseignante, la gestion de classe a la réputation d'être l'épouvantail des enseignants débutants.

En effet, plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que la gestion de classe est l'une des principales difficultés des enseignants débutants qui a des répercussions sur leur continuité dans la carrière d'enseignement. ( Ingersoll et Smith, 2003; Desbiens et al, 2008) D'après ces auteurs, les

problèmes de gestion de classe rencontrés par les enseignants débutants s'avèrent être une raison importante qui les amène à quitter la profession enseignante.

Fait à signaler, la gestion de classe implique toutes les actions de l'enseignant visant à instaurer un environnement d'apprentissage encourageant l'interaction sociale positive, l'engagement actif des apprenants dans l'apprentissage et l'auto-motivation. (Burden, 2003) Ainsi, gérer sa classe comprend tout ce que l'enseignant réalise, que ce soit avant, pendant ou après ses cours, pour engager les apprenants dans leurs apprentissages.

Dans son ouvrage « *Quand revient septembre...* », Jacqueline Caron (1994) définit le concept de la gestion de classe en déclarant: « *qu'il permettait d'intégrer toutes les interventions de l'enseignante pour gérer les apprentissages, d'une part, et organiser la classe, d'autre part, avec une double préoccupation: créer un climat motivant pour les élèves et actualiser la philosophie et le contenu des programmes d'enseignement.*»

Selon l'auteur la gestion de classe intègre toutes les actions professionnelles du métier non seulement pour gérer les apprentissages et organiser sa classe mais aussi, pour créer un climat motivant pour les apprenants et innover le contenu des programmes d'enseignement.

Les difficultés au regard de la gestion de classe, qui représente une des compétences professionnelles inhérentes à l'acte d'enseigner, peuvent être catégorisées selon trois axes: difficultés liées à la gestion de la discipline de la classe, difficultés liées à la gestion des apprentissages et difficultés liées à l'entrée dans la carrière (*choc de réalité*).

### **1. Difficultés liées à la gestion de la discipline de la classe:**

L'aspect disciplinaire de gestion de classe est souvent la pierre d'achoppement des enseignants débutants. Ces derniers demandent souvent l'aide au regard de la gestion des comportements et des apprenants ayant des besoins particuliers (Gervais, 2011; Lamontagne, 2006).

Rancifier (1993) montre que la discipline et le contrôle sont considérés parmi les problèmes majeurs des enseignants dans tous les types d'écoles et de communautés, dans tous les types de classes et à travers tous les niveaux d'âges.



Pour Greenlee et Ogletree (1997), le manque d'attention, le bavardage, les comportements perturbateurs et l'indifférence envers l'école sont des difficultés fréquemment énoncées par les enseignants débutants.

Les enseignants débutants ont aussi plus de difficulté à établir un climat propice aux apprentissages, intervenir auprès des apprenants ayant des difficultés d'ordre comportemental et faire l'enseignement des stratégies d'apprentissage. ( Boutin, 2007; Le Maistre et al. 2001; Martineau et Vallerand, 2006; Royer, 2005).

En outre, de nombreux écrits scientifiques au cours des dernières décennies ont mis en évidence la gestion disciplinaire comme l'une des principales difficultés des enseignants débutants, au point d'être l'un des motifs d'abandon. ( Martineau et al., 2011, Nault et Lacourse, 2008)

De plus, ( Martineau et Presseau ; 2011 Jeffrey et Sun ; 2006) déposent que les enseignants débutants rencontrent régulièrement des difficultés à assurer la discipline en classe. À ce propos, les comportements perturbateurs sont perçus comme étant les plus difficiles à gérer en classe; ils représentent un réel défi de gestion de classe.

## **2. Difficultés liées à la gestion des apprentissages:**

Crée un environnement propice à l'apprentissage ne tient pas seulement à « faire de la discipline», cela s'accomplit à travers la mise en place de tout ce que l'enseignant réalise, que ce soit avant, pendant ou après ses cours, pour accompagner les apprenants dans leurs apprentissages.

Pour les problèmes liés à cet aspect, Dufour ( 2010), Fournier et Marzouk (2008) s'avèrent que les enseignants débutants doivent réagir face à la multitude de défis tels que la gestion de l'hétérogénéité (différenciation de l'enseignement) et l'évaluation des apprentissages.

La plus grande hétérogénéité des apprenants en contexte d'éducation se manifeste par une plus grande variété de modes de pensée et de styles d'apprentissage, de rythmes d'apprentissage, de connaissances différentes et inégales d'un apprenants à l'autre, de représentations diverses, de multiplicité de comportements, de différence de motivation. Cette hétérogénéité comporte d'être apte à diversifier son enseignement.

Pour sa part, Bédard (2000) estime que l'évaluation est fréquemment mentionnée dans les écrits scientifiques comme une difficulté des enseignants débutants notamment la construction d'outils pour évaluer les apprenants.

Les enseignants débutants ont du mal à la gestion de l'hétérogénéité qui permet d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage pour atteindre tous les apprenants et surtout pour leur permettre de progresser au maximum. De même, leur méthode d'évaluation utilisée n'est pas appropriée ou est mal utilisée. Les conséquences d'une évaluation inappropriée peuvent être dévastatrices pour les apprenants et peuvent engendrer de situations problématiques en termes de gestion de classe telles que le manque de motivation, des problèmes de comportement et de la frustration.

De son côté, Cattonar (2008) confirme que la planification et la préparation des cours posent également un défi de taille pour les enseignants débutants. Également, les résultats de la recherche-action « *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants* » (2010) assurent que les débutants vivent des difficultés quant à la planification de l'apprentissage.

Planifier son enseignement ainsi que l'apprentissage des apprenants est une activité, inséparable de tout travail enseignant, qui apparaît comme l'une des plus révélatrices des complexités de la profession enseignante. Cette complexité consiste dans la prévision des activités didactiques face aux objectifs proposés, l'établissement d'un but ayant comme contenu des connaissances, des habiletés et des attitudes à acquérir et la précision des moyens (activités, méthodes ou ressources) pour y parvenir. De plus, la planification est une des préoccupations majeures parce qu'elle représente un moment de réflexion et de recherche intimement lié à l'évaluation.

Selon Legault (1999) les problèmes de gestion les plus fréquemment rencontrés par les enseignants débutants sont la difficulté à transmettre des consignes claires et concises et la difficulté à gérer le temps. Léveillé et Dufour (1999) signalent que les enseignants débutants perdent plus de 40% du temps d'apprentissage à cause d'une mauvaise gestion de classe.

Un grand nombre des travaux sur la gestion en classe a porté sur la gestion du temps scolaire, qui est apparue comme une dimension

fondamentale de l'activité de gestion de classe et, plus largement, de l'activité d'enseignement . L'enseignant est appelé à jongler avec la composante du temps que ce soit pour déterminer la durée de chaque activité, prévoir la durée des transitions, etc... Bref, gérer les différents moments d'une séance.

Évidemment, l'équilibre à trouver entre trop et trop peu de temps est l'une des tâches les plus difficiles auxquelles l'enseignant doit faire face dans sa gestion à noter que cela exige de pouvoir, en cours de route, changer ce qui était prévu pour s'adapter aux nouvelles situations. Gérer une classe est donc une activité très dynamique, qui requiert des adaptations nombreuses permettant de faire face à l'imprévu.

Nilsson (2009) prouve qu'une partie des problèmes rencontrés par les enseignants débutants tient à leur difficulté à motiver les apprenants. D'ailleurs, Nault et Fijalkow (1999) trouvent que les difficultés à gérer la classe se manifestent par des problèmes comme la pauvreté de la qualité des activités d'apprentissage.

Rolland Viau (1994), affirme qu'il y a une relation significative entre ces deux derniers aspects: la motivation des apprenants et la qualité des activités d'apprentissage en prouvant que les apprenants sont motivés quand ils jugent utiles ou intéressantes les activités d'apprentissage qui leur sont proposées et se sentent capables de les exécuter.

La gestion des problèmes liés au manque de motivation fait partie du quotidien de l'enseignant. Ce manque de motivation de certains apprenants, qui revient de la qualité des activités d'apprentissage, représente non seulement une source d'inquiétude pour les enseignants débutants mais aussi, en outre, il les conduit à douter de leurs capacités à effectuer efficacement leurs tâches.

De leur côté, Reupert et Woodcock (2010) affirment que les enseignants débutants ont des difficultés à mettre en place des stratégies préventives par ce qu'ils utilisent davantage de pratiques de gestion de classe de type correctif que de type préventif, bien qu'ils soient conscients de la plus grande efficacité de ce dernier type.

De même, Reynold (1992), assure que l'origine des problèmes en gestion de classe des débutants se situe en partie dans leur manque

d'habileté à se représenter les problèmes qui surviennent en classe, à bien les définir et à agir en conséquence.

En fait, la gestion des apprentissages et la gestion de la discipline sont deux aspects liés, puisqu'il faut une bonne discipline pour conduire les apprenants à la construction des connaissances et des compétences attendues à chacun.

### 3. Difficultés liées à l'entrée dans la carrière

Sur le plan des difficultés de gestion de classe inhérentes aux premiers pas en enseignement, plusieurs auteurs mentionnent que les enseignants-débutants vivent un « choc de réalité » ou « étape de survie » (Nault 1999). Cette expression est souvent employée par la littérature afin de définir le conflit sociocognitif vécu par l'enseignant débutant lorsqu'il perçoit une incompatibilité entre sa représentation de l'enseignant idéal et de la pratique idéale et la réalité telle quelle est perçue dans le milieu. Cette rupture conduit l'enseignant-débutant à juger sa formation initiale comme insuffisante, qu'elle ne l'a pas préparée adéquatement à la réalité concrète de la profession et qu'elle n'accorde pas suffisamment de place à la pratique et à la réflexivité (Boutin, 1999 et Mukamurera, 2004).

Les enseignants débutants ont ainsi des attentes irréalistes quant à l'enseignement et aux apprenants qui les conduisent à dévaloriser leur formation initiale lorsqu'ils perçoivent l'écart entre les scénarios qu'ils attendaient et ceux qui se produisent et qu'ils ont de la difficulté à faire face aux exigences de la pratique.

Eu égard à ce qui précède, il en ressort que l'insertion dans la profession enseignante est un moment marquant du développement identitaire et professionnel. L'enseignant débutant poursuit son apprentissage de l'enseignement et consolide les compétences développées au terme des quatre années de la formation universitaire. Toutefois, certains contextes imposent aux enseignants débutants des défis de taille à relever. Alors, ces premières expériences menacent non seulement la qualité des pratiques professionnelles pour les années à venir, mais aussi, la poursuite de la carrière. D'où l'importance d'instaurer des mesures d'insertion professionnelle pour faire le pont entre la formation initiale et la formation

continue. Malheureusement, à ce jour, cette pratique n'est pas encore instaurée dans le système d'enseignement égyptien.

Comment peut-on alors aider les enseignants débutants à réussir leur entrée dans le métier et à maîtriser cette habileté indispensable au bon fonctionnement de la classe ?

Dans une optique d'optimisation de la formation, nous étions soucieux d'offrir aux enseignants débutants de la langue française un environnement pédagogique des plus favorables à l'émergence des compétences professionnelles requises pour faire face à la complexité du réel qu'ils confrontent quotidiennement dans leur pratique enseignante.

L'étude de De Stercke (2010) stipule que les enseignants débutants sont particulièrement demandeurs d'un soutien pédagogique et didactique (79,5% des répondants de l'étude de De Stercke). C'est pour cette raison que nous avons choisi d'orienter notre recherche vers l'apprentissage par problèmes (APP), une approche d'apprentissage active qui vise l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés de haut niveau et le transfert des connaissances à partir de situations-problèmes complexes, significatives et interdisciplinaires.

Notre intérêt pour cette approche réside dans le fait que les enseignants débutants de la langue française éprouvent des difficultés à faire face aux problèmes liés à la gestion de classe. Il devenait donc de trouver un moyen pour les amener à développer davantage les compétences professionnelles.

### **Qu'entend-on par apprentissage par problèmes ( l'APP) ?**

De nombreux auteurs (Cossette, Mc Clish et Ostiguy, 2004; Dochy, Segers, Van Den Bossche et Gijbels, 2003 ; Evensen, 2000 ; Savin-Baden, 2000), définissent l'APP comme une approche, structurée par des étapes et centrée sur la réactivation des connaissances antérieures et le traitement actif des connaissances par l'apprenant, qui allie à la fois le travail individuel et le travail de groupe à partir de problèmes significatifs, interdisciplinaires et inspirés de contextes réels.

Pour sa part, Hanane Hafez (2009), définit l'APP comme une approche socio-constructive caractérisée par le recours à des problèmes authentiques comme des contextes dans lesquels les étudiants développent, en collaborant

en groupes, une réflexion et une aptitude à résoudre des problèmes tout en acquérant les concepts clés d'un domaine des connaissances particulier.

Quant à Legendre (2005), cette approche consiste à confronter l'apprenant à des problèmes signifiants, motivants et réels ou fictifs, dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution des problèmes, personnels, sociaux et éducationnels.

Dans son article introduisant le premier numéro de la revue spécialisée « *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* », Savery (2006) s'avère que dans l'APP, les apprenants doivent avoir la responsabilité de leur apprentissage ; les problèmes proposés comme cas d'étude doivent être "mal structurés" et permettre de choisir sa démarche d'exploration; la collaboration est essentielle ; l'analyse réflexive à posteriori et la discussion des concepts et des principes appris sont essentielles ; une auto-évaluation et une évaluation par les pairs sont réalisées à la fin de chaque cas ; les activités réalisées pour résoudre le problème doivent avoir un sens dans le monde réel.

À cet égard, l'auteur considère l'APP comme une approche de formation centrée sur l'apprenant qui responsabilise cet apprenant pour conduire sa recherche, intégrer la théorie et la pratique et appliquer les connaissances et habiletés pour développer une solution valable à un problème authentique.

L'APP est ainsi une approche centrée sur l'apprenant où le problème peut se servir à l'apprentissage d'une nouvelle connaissance et au développement de compétences critiques des apprenants.

Pour Sonmez et Lee (2003), le rôle principal de l'APP est caractérisé par l'apprentissage dans le but de développer des capacités plutôt que d'acquérir des connaissances. Elle offre la possibilité aux apprenants de contrôler leurs propres apprentissages tout en développant une pensée critique et des habiletés d'évaluation de problèmes issus de la vie courante.

En outre, cette approche a été qualifiée comme une avancé majeure en enseignement supérieur pour développer les habiletés de résolution des problèmes des apprenants et répondre aux exigences du marché du travail et des besoins de notre époque ( Dolmans et al. 2005; Hmelo et Evensen, 2000; Knowlton, 2003; Shulman, 2000).

Suivant cette idée, l'APP est une approche d'instruction qui pousse les apprenants à apprendre comment enseigner en collaborant en groupes pour trouver des solutions aux problèmes du monde réel. (Dutch, B. J., Groh S. E., et Allen D. E., 2001).

À cet effet, il semble clair qu'il y a convergence de vues sur le fait que les problèmes de la vie quotidienne ou de la vie professionnelle servent à l'apprentissage d'une nouvelle connaissance, au développement des compétences d'apprentissage des apprenants et leurs capacités de la pensée critique ainsi que au développement de leur autonomie. À travers de tels problèmes les apprenants rencontrent des concepts dans leurs contextes riches, ce qui encourage leur rétention. Ils apprennent comment apprendre, comment poser les bonnes questions afin de parvenir aux solutions. Ils évaluent leurs propres connaissances, reconnaissent leurs manquements et y remédient par leurs recherches. De plus, le travail en groupe apprend aux apprenants la puissance d'un travail collectif, favorise la communication et les compétences interpersonnelles, ce qui enrichit l'expérience d'apprentissage pour tous.

C'est dans cette foulée que l'APP a pour avantage de développer des compétences d'ordre cognitif, métacognitif, interpersonnel et affectif. Pour ce faire, il faut que la situation problème située à la base de l'apprentissage doive être construite et composée au départ en étapes réfléchies et à des critères spécifiques pour maximiser ses incidences.

Dans cette perspective, l'APP s'accorde avec les principes qui découlent du constructivisme et du socioconstructivisme. Il part ainsi du principe que l'apprentissage fait appel à la fois aux connaissances et à la pratique. Les apprenants acquièrent des connaissances grâce à une multitude des situations d'apprentissage, ce qui renforce et stimulent le développement d'analyse approfondie de leurs idées dans le cadre des contextes et processus cognitifs.

En ce qui concerne, le développement professionnel, l'APP part du principe que les problèmes auxquels les apprenants seront confrontés dans leur vie professionnelle fournissent un contexte d'apprentissage permettant à l'avenir d'acquérir et d'utiliser de nouvelles connaissances.

Ces situations-problèmes doivent générer une vraie démarche intellectuelle et une recherche pour faciliter l'utilisation des connaissances acquises au cours de l'enseignement formel et réel.

L'APP pourvoit un modèle explicite pour un apprentissage continu (Boud, D. J. et Feletti, G. 1997). En l'employant, les apprenants acquièrent pour la vie les compétences d'apprentissage, y compris la capacité de trouver et de se servir de ressources appropriées.

Dans ce contexte, l'APP permet à l'apprenant d'être le plus actif possible en même temps de façon autonome et collective. Il développe sa capacité de mobiliser efficacement un ensemble de ressources dans des situations concrètes en déterminant lesquelles s'avèrent les plus utiles dans un contexte donné. L'apprenant a donc une part de responsabilité importante dans la décision concernant ce qu'il doit étudier et la façon dont il le fera. Il détermine avec son groupe ses objectifs spécifiques d'apprentissage, trouve les ressources nécessaires pour atteindre ses objectifs et applique par la suite les nouvelles connaissances acquises à la résolution du problème qui lui est soumis.

En outre, l'approche de l'apprentissage par problème suscite de plus en plus d'intérêt dans l'optique de la **professionnalisation**. En effet, l'apprentissage par problèmes constituerait un levier pertinent pour favoriser le développement de compétences professionnelles (Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P. 2004). Dans la même optique, Perrenoud (2001) note que l'APP est une « *démarche de formation professionnalisante* » susceptible de développer des compétences et de modifier les pratiques professionnelles par le développement d'une « *pratique réflexive* ».

Dans ce sens, l'APP constitue une approche d'apprentissage concrète permettant l'organisation d'une formation professionnelle, afin que les enseignants débutants soient prêts à affronter les grands défis du métier.

L'APP permet aux enseignants débutants d'être capables d'évaluer et gérer les problèmes confrontés dans la pratique enseignante d'une manière compétente et efficace et de définir et satisfaire leurs besoins éducatifs particuliers dans le but de garder leurs compétences professionnelles et leurs connaissances à jour pour résoudre correctement ces problèmes.



Enfin, l'APP est un processus actif guidé par le besoin et le plaisir d'apprendre, il permet à l'apprenant de développer l'autonomie, des stratégies de recherche, des stratégies cognitives flexibles qui aident à analyser les situations non-structurées reflétant la vie réelle, la capacité à résoudre des problèmes authentiques, la capacité de collaborer d'une façon productive dans un groupe, la capacité de communiquer sa pensée, la réflexion sur ses propres pratiques, les habiletés d'intégrer et de transférer des apprentissages, la capacité à trouver et à utiliser des ressources d'apprentissage appropriées.

## **Bibliographie**

### **Références en Langue Française**

**Bédard, Y. (2000).** L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring », Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.

**Boud, D. J. & Feletti, G.(1997)** . *The Challenge of Problem-Based Learning*. New York : St. Martin's Press.

**Boutin, G. (1999).** Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 43-56). Bruxelles : De Boeck.

**Boutin, G. 2007.** *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal: Éditions Nouvelles, 148 p.

**Cambier, J.-B., De Stercke, J., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G., Renson, J.-M. et Temperman, G. (2010).** *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport de recherche, Université de Liège et Université de Mons, Communauté française de Belgique. Téléaccessible sur : [http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id\\_fiche=51&dummy=26336](http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=51&dummy=26336).

- Cattonar, B. (2008).** L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec: Éditions OCDE.
- Chouinard, M-A. (2003).** Près de 20 % des jeunes profs désertent. Le ministère ne connaît pas les causes exactes du phénomène. *Le Devoir*, (Montréal).
- Cossette, R., McClish, S., & Ostiguy, K. (2004).** *L'apprentissage par problèmes en soins infirmiers. Adaptation en clinique et évaluation de ses effets*. Rapport de recherche. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- De Stercke, J., Renson, JM., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, JB., Leemans, M., Maréchal, C. Radermaecker, G. Temperman, G. (2010).** *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport final de recherche. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.
- Desbiens, J.-F., S. Lanoue, C. Spallanzani , J.-S. Tourigny, S. Turcotte, M. Roy et J.P. Brunelle. 2008.** « *Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires*». *Staps*, vol. 2008/3, no 81 , p. 73-88.
- Desgagné, S. (1995).** Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. In : Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003).** Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568. Dans Caroline Larue & Mohamed Hrimech, « *Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers* », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* , 2009.
- Dolmans, D.H.J.M., De Grave, W., Wolfhagen, I.H.A.P., Schmidt, H.G. & Van Der Vleuten (2005).** Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39, 732-741. Dans Marie-Pierrette «*Contribution à l'étude de la construction des concepts*

*scientifiques au cours de l'apprentissage par problèmes en médecine* »  
Thèse de Philosophie Doctor (Ph.D.) Université de Montréal Septembre  
2010.

**Dutch, B. J., Groh S. E., & Allen D. E., (2001)** . *The Power of Problem-Based Learning*, Stylus : Sterling, VA.

**Evensen, D. H. (2000)**. Observing self directed learners in a problem-based learning context : two case studies. Dans D. H. Evensen & C. E. Hmelo (Éds.), *Problem-based learning. A research perspective on learning interactions* (pp.263-297). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

**Gervais. C. (2011)**. Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61- 88). Anjou : CEC.

**Guilbert, L., Ouellet, L.(1997)** . *Étude de cas. Apprentissage par problème*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

**Hanane HAFEZ (2008)**. Efficacité de l'approche d'apprentissage par problèmes pour le développement de quelques compétences professionnelles chez les futurs-enseignants de la Faculté de Pédagogie.

**Jacqueline Caron (1994)**. « *Quand revient septembre ...* » Guide sur la gestion de classe participative Volume 1 - Les éditions de la Chenelière - Montréal – 1994.

**Jeffrey, D. et Sun, F. (2006)**. Violence vécue par des jeunes enseignants du secondaire et décrochage de la profession. *International Journal on Violence and School/s*, no. 2, 15-34.

**Karsenti, T. et Collin, S. (2009)**. L'autre décrochage. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.

**Lamontagne, M. (2006)**. Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes. Communication présentée dans le cadre du 74e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec : Association francophone pour le savoir. In *Education & Formation* – e-299, Juin 2013.

**Lamontagne, M. (2006)**. Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du

secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes. Communication présentée dans le cadre du 74e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec : Association francophone pour le savoir.

**Le Maistre, C., Boudreault, S. et Paré, A. (2001).** *Mentorat pour /es enseignants débutants: estimation de l'appui demandé et fourni.* Montréal, Université McGill.

**Legault, J.-P. 1993.** La gestion disciplinaire de la classe. Montréal: Éditions Logiques, 119 p.

**Legendre, R. (2005).** *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 3e édition. Montréal : Guérin.

**Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2004).** *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles : De Boeck.

**Léveillé, C.-J ., et F. Dufour. 1999.** « *Les défis de la gestion de classe au secondaire*». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 515-532. DOI : 10.7202/032012ar.

**Martineau, S. (2006).** À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession.* 12(2), 48- 54.

**Martineau, S. et Vallerand, A.-M. (2006).** Chronique sur l'insertion professionnelle en en enseignement: Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et Profession*, octobre,43-48.

**Martineau, S. Vallerand, A.-C. Portelance, L. & Presseau. A. (2011).** Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61- 88). Anjou : CEC. In Education & Formation – e-299, Juin 2013.

**Martineau, S. Vallerand, A.-C. Portelance, L. & Presseau. A. (2011).** Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61- 88). Anjou : CEC.

**Martineau, S. Vallerand, A.-C. Portelance, L. & Presseau. A. (2011).** Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle.*

**Martineau, S., & Vallerand, A.- C. (2005).** *L'insertion professionnelle des enseignants: un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005.

**Martineau, S., Bergevin, C. et Vallerand, A.-C. (2006).** *Un regard sur les écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants.*

**Ministère de l'Éducation (1992).** *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes.* Québec : Gouvernement du Québec.

**Mukamurera, J. (2004).** L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale. In. Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action !, pp. 88-90.

**Nault, T. (1999).** Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160) Bruxelles : De Boeck.

**Nault, T. (1999).** Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160) Bruxelles : De Boeck.

**Nault, T. et Lacourse, F. (2008).** La gestion de classe. Une compétence à développer. Montréal : CEC.

**Nault, T., et J. Fijalkow. 1999.** « Introduction. La gestion de la classe: d'hier à demain». *Revue des sciences de l'éducation*, vo l. 25, no 3, p. 451-466.

**Norman, J. P. et Feiman-Nemser, S. (2005).** Mind activity in teaching and mentoring, *Teaching and Teacher Education* (21), 679-697. In Congrès international AREF 2007 Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. [http://www.congresintaref.org/actes\\_site.php](http://www.congresintaref.org/actes_site.php).

**Perrenoud, Ph.(2001).** *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle.* Disponible sur [http://www.unige.ch/fapase/SSE/teachers/perrenoud/php\\_2001](http://www.unige.ch/fapase/SSE/teachers/perrenoud/php_2001).

**Reupert, A. , et S. Woodcock. 2010.** «Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies» . *Teaching and Teacher education*, vol. 26, p. 1261-1268. Dans « Développement d'un système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe ((SPAGC) destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique» mémoire présenté par Youri Trottier décembre 2012.

**Reynolds, A. (1992).** What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62 (1), 1-35. Dans Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497-514.

**Royer (2005).** Comme un caméléon sur une jupe écossaise où comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser. Québec, École et comportement. Dans «étude descriptive des pratiques actuelles pour le développement professionnel des nouveaux enseignants œuvrant dans les écoles secondaires publiques de milieu défavorisé » mémoire présenté par JEAN HÉNAULT, Mai 2011.

**Ruph. F. et Hrimech. M. (2001).** Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 595- 620.

**Sauvé, P. (2005).** Pour une insertion réussie dans la profession enseignante. *Revue Virage*, 7(3), 9-10.

**Savery, J.R. (2006).** Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, in **The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, Vol. 1 n°1, p. 9-20. Dans Mise en œuvre de l'approche par problèmes dans une école d'ingénieurs : effet cognitifs et conatifs Soumis par Bernard Blandin le 16/08/2013 <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/>

**Shulman, L.S. (2004).** Problem-based learning: The pedagogy of uncertainty, in teaching as community property. *Essays on Higher Education* San Francisco: Jossey-Bass, pp. 50-61. Dans Marie-Pierrette «Contribution à l'étude de la construction des concepts scientifiques au cours de l'apprentissage par problèmes en médecine »Thèse de Philosophie Doctor (Ph.D.) Université de Montréal Septembre 2010.

**Sonmez, D. Lee, H. (2003).** Problem-Based Learning in Science. Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, *ERIC Digest, EDO-SE-03-04*. Dans Simon descôteaux (2004), Mise en œuvre d'un apprentissage par problèmes dans un cours de physique au secondaire. (M.A.)

**Tardif, M., Lessard, C., Mukamurera, J. (2001).** Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. Dans M. Tardif, C. Lessard et Mukamurera, J. (Dir.) : *Le renouvellement de la profession enseignante: tendances et défis des années 2000*. Éducation et Francophonie, XXIX(1). Numéro thématique, téléaccessible à l'adresse suivante :[http://www.acelf.ca/revue/XXIX 1/](http://www.acelf.ca/revue/XXIX%201/)

**Viau Rolland, 1994.** La motivation en contexte scolaire, Bruxelles, De Boeck Université.

### Références en Langue Anglaise

**Burden, P. R. 2003.** Classroom Management: Creating a successful learning community (2e éd.). New York: Wiley, 250 p.

**Costigan, A. (2004).** Finding a name for what they want : a study of New York City's Teaching Fellows, *Teaching and Teacher Education*, 20, 129-143.

**Goddard, J. T. et Foster, R. Y. (2001).** The experience of neophyte teacher: a critical constructivist assessment. *Teaching and teacher education*, 17(3), 349-365.

**Hmelo, C.E. & Evensen, D.H. (2000).** *PBL: Gaining Insights on Learning Interactions through Multiple Methods of Inquiry in Problem-Based Learning, A Research Perspective on Learning Interactions*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, pp.1- 16.

**Ingersoll, R et Smith, T. (2003).** The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(3), 30-33. Dans S.W. Flynt et RC. Morton (2009). The teacher shortage in America: pressing concerns. *National Forum of Teacher Education Journal*, 19(3), 1-5.

**Knowlton, D.S. (2003).** Preparing students for educated living: Virtues of problem-based learning across the higher education curriculum in problem-based learning in the information age. *New Directions for Teaching & Learning*, 95, 5-12.

---

**Nilsson, P. (2009).** « From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching», *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, n. 3, août, 239-258.

**Rancifer, J.L.(1993)** . Effective classroom management : A teaching strategy for a maturing profession. *Paper presented at the annual conference of the southeastern regional association of teacher educators.* 27-30 october, Nashville (TN) : Document ERIC 364 541.

**Vandenberghe, V. (1999).** Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: A duration analysis. *Education Economics*, 8(3), pp. 221-239.

**Wong, H. K. (2004).** *Induction programs that keep new teachers teaching and improving.* NASSP Bulletin, 88-(638), 41-58.