

باب اللغة الفرنسية وآدابها:

TEACHER CO-TRAINING TO RESTRUCTURE TEACHING

STRATEGIES

Study conducted in three Lebanese schools

LA CO-FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR RESTRUCTURER LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Étude menée dans trois établissements scolaires libanais

تدريب المعلمين المشترك لإعادة هيكلة استراتيجيات التدريس

دراسة أجريت في ثلاث مدارس لبنانية

Written by:

1^{er} auteur : Mélissa El Rayfouny
Doctorante en sciences de l'Éducation à
l'Université Saint-Esprit de Kaslik, Faculté
des Arts et des Sciences.

الكاتبة الأولى : ميليسا الريفوني
طالبة دكتوراه في علوم التربية في جامعة الروح القدس
الكسليك، كلية الآداب والعلوم
melissa.m.elrayfouny@net.usek.edu.lb

2^{ème} auteur : Dr Christelle Stephan-Hayek

Professeur associé à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, Faculté des Arts et des Sciences

الكاتبة الثانية : الدكتورة كريستل اسطفان حايك
أستاذ مشارك في جامعة الروح القدس الكسليك، كلية
الآداب والعلوم، ص.ب. 446، جونيه، لبنان
christellestephan@usek.edu.lb

ملخص

أصبح التدريب المهني الشغل الشاغل لمنسقي المدارس ورؤساء الأقسام. فالمعلمون ليسوا مجرد محترفين يطبقون القواعد المنهجية في الفصول الدراسية. بل يُعد تدريب المعلمين على التعاون مع زملائهم ركيزة أساسية في الخطط المدرسية، لمواكبة الإصلاحات المتلاحقة في عالم التعليم.

لذا، يجب أن يُمكن التدريب المهني المعلمين من بناء استراتيجيات تعليمية مشتركة لتنشيط الممارسات التربوية. وبذلك، سيتمكنون من مناقشة وتحليل مواقف العمل معاً بهدف تحسينها وإثرائها: هذا هو التدريب المشترك للمعلمين.

تتيح هذه العملية للجهات المعنية بالتعليم إعادة النظر في استراتيجياتها الخاصة وتجربة مناهج جديدة لتعزيز خبراتها التدريسية. بمعنى آخر، سيتمكنون من التقييم الذاتي خلال التدريب المشترك لتنظيم ممارساتهم التدريسية. وهذا بدوره يسمح بتعزيز المهارات

الشخصية للمعلمين.

إلى أي مدى يُمكن التبادل التأملي بين الزملاء أثناء التدريس المشترك المعلمين من هيكله استراتيجياتهم التدريسية؟

في هذه المقالة، نستكشف التطبيق العملي للتبادل التأملي بين المعلمين في ثلاثة أنظمة تعليمية مختلفة، بهدف مقارنتها واستنتاج أنماط سنقوم بتحليلها.

الكلمات المفتاحية: التدريس المشترك، التعاون، التبادل التأملي، التقييم الذاتي، استراتيجيات التدريس، المعلم، رئيس القسم الممارس التأملي.

Abstract

Professional training has become the primary concern of school coordinators and cycle managers. Teachers are not just professionals who apply methodological rules in the classroom. Training teachers to cooperate with colleagues is a key lever in the grand narratives of educational establishments, in order to cope with the successive reforms in the world of education.

This is why professional training must allow teachers to co-construct didactic strategies in order to revitalize teaching practices. They will be able to discuss, dissect and analyze work situations together with a view to improving and enriching them: this is the co-training of teachers. This process allows these educational actors to reflect on their own strategies and experiment with new approaches in order to strengthen their teaching expertise. In other words, they will be able to self-assess during the co-training in order to self-regulate their teaching practices. This subsequently allows for the strengthening of teacher's personal skills.

To what extent do reflective exchanges between colleagues during co-teaching allow teachers to structure their teaching strategies?

In this article, we propose to explore the practical application of reflective exchanges between teachers in three different educational systems, in order to compare them and deduce patterns that we will analyze.

Keywords: co-training, collaboration, reflective exchanges, self-assessment, teaching strategies, teacher, cycle leader, reflective practitioner

Résumé

La formation professionnalisante est devenue la préoccupation primordiale des coordonnateurs et des responsables de cycle au sein de l'école. L'enseignant n'est pas uniquement un professionnel qui applique, en classe, des règles méthodologiques. Former les enseignants à la coopération entre collègues est un levier essentiel dans les grands récits des établissements scolaires, afin de faire face aux réformes qui se succèdent dans le monde de l'Éducation.

C'est pourquoi, la formation professionnalisante doit permettre aux enseignants de co-construire les stratégies didactiques afin de revitaliser les pratiques pédagogiques. Ces derniers pourront ainsi discuter, décortiquer et analyser ensemble des situations de travail en vue de les améliorer et de les enrichir : c'est la co-formation des enseignants. Ce processus permet à ces acteurs de l'éducation de réfléchir à leurs propres stratégies et d'expérimenter de nouvelles approches afin de renforcer leur expertise dans l'enseignement. Autrement dit, ils pourront s'auto-évaluer au cours de la co-formation afin d'auto-réguler leurs pratiques pédagogiques. Ceci permet par la suite de renforcer les habiletés personnelles des enseignants.

Dans quelle mesure les échanges réflexifs entre collègues au cours de la co-formation permettent-ils aux enseignants de structurer leurs stratégies d'enseignement ?

Dans cet article nous nous proposons d'explorer la mise en pratique des échanges réflexifs entre les enseignants dans trois systèmes éducatifs différents, afin de les comparer et d'en déduire des constantes que nous analyserons.

Mots-clés : co-formation, collaboration, échanges réflexifs, auto-évaluation, stratégies d'enseignement, enseignant, responsable de cycle,

praticien réflexif

Introduction

De nos jours, les enseignants font face à des réformes qui se succèdent dans le monde de l'Éducation. Cette situation–problème a été étudiée par plusieurs chercheurs. Nous pouvons citer, Philippe Perrenoud, un des plus grands chercheurs et didacticiens en Éducation. Selon lui, « les conditions d'exercice du métier d'enseignant se complexifient et parfois se dégradent, alors que les ambitions du système éducatif s'accroissent. La France, par exemple, scolarisait au début du siècle 4 % d'une classe d'âge dans les lycées. Un siècle plus tard, elle amènera près de trois quarts des jeunes au niveau du bac » (Perrenoud, 2012, p. 54).

Cette évolution en Éducation oblige probablement les enseignants à remanier leurs stratégies didactiques puisque de nouveaux centres d'intérêt se développent et les alternatives sont censées devenir, au fur et à mesure, très diversifiées. C'est pourquoi l'enseignant en action devrait élaborer une mise à jour de ses savoir–faire, reconstruire ses pratiques pédagogiques, les améliorer et les enrichir pour faire face à la complexité croissante des tâches.

Perrenoud, dans son ouvrage Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant (2012), soulève ce point et signale que « l'enseignement n'est plus ce qu'il était : les programmes se renouvellent toujours plus rapidement, les réformes se succèdent sans interruption, les technologies deviennent incontournables, les élèves sont de moins en moins dociles, l'évaluation est censée devenir plus formative, la pédagogie plus différenciée » (Perrenoud, 2012, p. 53). De ce fait, des formations dans les institutions éducatives pourraient aider les enseignants à améliorer leurs pratiques professionnelles en les adaptant aux nouveaux besoins du terrain.

Ces formations devraient ainsi s'appuyer, selon Perrenoud (2012), sur la pratique réflexive afin que l'enseignant réexamine ses stratégies de travail,

ses évidences et se réinvestisse dans ses actes pédagogiques. Autrement dit, ce dernier « se pose des questions, tente de comprendre ses échecs, se projette dans l'avenir ; il prévoit de faire autrement la prochaine fois, ou l'année suivante, il se donne ses objectifs plus clairs, il explicite ses attentes et ses démarches » (Perrenoud, 2012, p. 42).

Dans quelle mesure les échanges réflexifs entre collègues au cours de la co-formation permettent-ils aux enseignants de structurer leurs stratégies d'enseignement ?

La revue de littérature permettra de présenter la définition de la co-formation et son importance dans la formation continue des enseignants. Nous exposerons également les rôles de l'administration et du responsable de cycle au cours de la co-formation. Nous présenterons ensuite la méthodologie de travail. Puis nous procéderons à une étude empirique sur les échanges réflexifs entre les enseignants dans trois systèmes éducatifs différents afin d'analyser, finalement, les résultats et identifier le degré d'efficacité de ces moments de discussion et de co-analyse entre collègues au cours de la co-formation.

1. Revue de littérature

1.1 L'historique de la co-formation

La construction d'un modèle discursif, analytique et interactif de formation pour les enseignants a toujours été le souci principal dans les écoles. Depuis 1983, le tournant réflexif en Éducation a pris sa place avec les travaux de Schön. Son ouvrage *The reflective practitioner*, publié en 1983, a réalisé, selon Paguay & Sirota (2001), un impact considérable dans le monde de l'Éducation et de la formation. Schön avance dans son ouvrage que l'enseignant n'est pas un professionnel qui applique seulement, en milieu scolaire, des règles méthodologiques mais au contraire, il est un praticien réflexif qui « construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action » (Paguay & Sirota, 2001, p. 5).

Schön (1983) ajoute que les enseignants en formation continue sont capables de délibérer, d'analyser et de décortiquer les pratiques pédagogiques pour les améliorer et les enrichir. De cette façon, cette épistémologie de la pratique réflexive au sein de la profession est considérée comme un lieu de développement des compétences professionnelles. Il est à noter que ce modèle de réflexion est applicable également dans d'autres secteurs.

Après la publication marquante et novatrice de Schön en 1983, Paguay & Sirota (2001) signalent que ce modèle de formation des enseignants a été diffusé dans le monde entier. Traversant l'Amérique du Nord pour arriver à l'espace européen, ce modèle de travail analytique a été traduit et transposé au fur et à mesure dans le monde francophone. Cette nouvelle conception, qui s'est intégrée dans la formation des enseignants, a été étudiée par plusieurs chercheurs tels que Tardif, Lessard & Gauthier (1998), Zay (1999), Perrenoud (2012) ...

Ainsi, selon Paguay & Sirota (2001), le programme des formations a été adapté grâce à ce paradigme de reconceptualisation de la formation continue des enseignants. C'est pourquoi, des séminaires d'analyse de pratiques pédagogiques ont commencé par exemple à se dérouler en France dans les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres), et des études plus développées sur ce concept ont été réalisées. Nous pouvons citer, selon Campanale & Dessus (2002), le séminaire alternatif SAPEA (séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage) par exemple qui s'est déroulé à l'IUFM de Grenoble dans les années 1992 et 1993.

De nouvelles techniques de co-analyse ont été inscrites par la suite dans le tournant constructiviste de la professionnalisation des enseignants pour montrer l'importance de la réflexion sur la pratique d'une manière coopérative entre pairs : la co-formation des enseignants. Nous présenterons, dans ce qui suit, ce nouveau processus de formation continue des enseignants.

1.2 La définition de la co-formation

La co-formation trouve son origine dans la recherche-action coopérative. D'après Gardiès, elle constitue un processus par lequel les enseignants collaborent en vue d'assurer « la mise en relation du travail et des savoirs en situation d'enseignement ou de formation dans un partage » (Gardiès, 2017, p. 34).

Dans ce cadre, les enseignants, en fonction de leurs disponibilités, sont tour à tour sollicités pour accompagner le coordonnateur lors des visites de classes sans frontières. Perrenoud (2012) précise que ces visites correspondent à « des enseignements orientés vers la méthodologie de l'observation ou de la recherche » (Perrenoud, 2012, p. 63). Elles sont suivies d'un entretien entre collègues, conduit sous la supervision du coordonnateur. Selon Moreira Cunha & Mallard (2020), cet échange représente un moment de communication et de partage de savoirs et d'expériences, au cours duquel les enseignants, soutenus par leur coordonnateur, s'engagent dans une discussion commune et, surtout, dans une co-analyse de la leçon observée. Chaque enseignant est ainsi invité à exprimer son point de vue, car en Éducation, ils sont tous considérés comme « des chercheurs, des travailleurs, des sujets de savoirs, porteurs d'histoires respectives et singulières » (Moreira Cunha & Mallard, 2020, p. 14). Ces moments de partage, de facilitation, d'aide et de conseils à donner entre les collègues pourraient être considérés comme une forme de pratique réflexive pour enrichir par la suite les pratiques pédagogiques.

1.3 Le responsable de cycle dans la co-formation : un leader socioconstructiviste

Au cours de la co-formation, le responsable de cycle joue un rôle essentiel dans la reconstruction des savoir-faire entre les enseignants. Selon Savoie (2008), les visites de classe entre collègues et la collaboration qui se déroule après, engagent plusieurs enseignants afin de travailler et de se former ensemble. Dans l'organisation de ce travail collaboratif entre pairs,

le responsable du cycle joue un rôle important, qui sous-tend de :

1.3.1 S'investir dans la gestion technique du processus de co-formation

Selon Savoie (2008), la collaboration entre les enseignants nécessite une organisation au sein du cycle. Ainsi, le responsable du cycle devrait vérifier avec l'administration quelles sont les classes dans lesquelles les enseignants vont faire des visites de classe sous la supervision du coordonnateur et les salles dans lesquelles ces derniers vont s'installer après l'observation pour co-analyser ensemble les pratiques pédagogiques.

Il devrait également organiser les ressources matérielles nécessaires au coordonnateur et aux enseignants pour la mise en œuvre du processus de co-formation, afin que ces derniers disposent de toutes les ressources dont ils ont besoin.

Au cours de la mise en pratique du processus de co-formation, il fait sa tournée dans le cycle pour voir ce qui se passe dans les classes, si les enseignants collaborent et travaillent harmonieusement. Autrement dit, selon Savoie (2008), il fait sa tournée afin de vérifier la conformité de ce processus de coopération aux niveaux « humain, éducationnel, symbolique et culturel » (Savoie, 2008, p. 27).

De la sorte, Savoie (2008) explique que le responsable du cycle ne peut pas délaissier ce processus de travail puisque la structure actuelle de la co-formation est complexe et nécessite son intervention permanente pour concevoir « la journée scolaire de façon à permettre du temps d'échanges entre les enseignants » (Savoie, 2008, p. 33).

1.3.2 Donner des conseils administratifs aux enseignants au cours du processus de co-formation

Selon Savoie (2008), la collaboration entre pairs demande au responsable de cycle de fournir un appui, une assistance et des encouragements aux enseignants. Ainsi, le responsable de cycle n'est pas seulement un

gestionnaire au cours du processus de co-formation mais également un support pour les enseignants. Certes, il ne joue pas le rôle du coordonnateur en tant qu'encadrant mais il peut donner des conseils aux enseignants pour les encourager à établir une culture collaborative au sein de l'école.

C'est pourquoi, toujours selon Savoie (2008), le responsable du cycle devrait organiser des rencontres avec les enseignants avant l'élaboration du processus de co-formation afin de les soutenir, les guider et leur donner certaines directives.

1.3.3 Montrer aux enseignants les bénéfices de la co-formation

Savoie (2008) note que les enseignants sont parfois confus face à la co-formation. Le responsable de cycle devrait alors les rassurer et leur montrer l'efficacité de ce processus. Il devient ainsi un leader socioconstructiviste qui encourage les enseignants à partager leurs expériences pour reconstruire et enrichir les pratiques.

Ainsi, le responsable de cycle explique aux enseignants qu'ils ne devraient pas tenir à la discrétion de leurs pratiques au sein de l'école. Les enseignants, les coordonnateurs et les administrateurs forment une communauté éducative qui se soutiennent et collaborent en vue d'améliorer le processus enseignement/apprentissage. Selon Housni, Dumont, Piret, Kumps, Temperman et Lièvre (2021), l'intégration de la co-formation permet d'aménager des espaces de partage et de formation en procédant à un décloisonnement et privilégier le travail d'équipe.

De la sorte, lorsque les enseignants identifient les bénéfices du processus de co-formation, ils auront envie de s'investir dans ce processus qui leur offre, en milieu de travail, plus « d'occasions d'utiliser des méthodes variées et d'engager les élèves dans la critique constructive » (Savoie, 2008, p. 35).

1.3.4 Les différents styles de leader pour soutenir les enseignants au cours de la collaboration

Au cours de la co-formation, le responsable de cycle peut guider et soutenir les enseignants de diverses manières. Selon Savoie (2008), il devrait choisir le style de leader qui convient selon la situation. Mais cela « ne signifie pas abandonner son autorité » (Savoie, 2008, p. 26). Le responsable du cycle devrait alors, selon le contexte, créer son propre style de leader et trouver sa juste place au cours de ce processus. Goleman (2006) évoque six styles de leader applicables dans les métiers où il faut accompagner une équipe.

1.3.4.1 Le leader directif ou exigeant

Un leader directif impose son autorité à son équipe. De la sorte, les membres du groupe ne peuvent pas discuter, analyser et décortiquer ensemble une situation de travail. Le leader indique la méthode à adopter pour réaliser le travail conformément à ses directives. Ainsi, chaque membre du groupe a des responsabilités à assumer. Selon Goleman (2006), le leader directif pourrait être appliqué à des moments ponctuels car il peut priver les membres de l'équipe d'autonomie et de sens.

1.3.4.2 Le leader bienveillant ou coach

Un leader bienveillant est un gestionnaire qui aide les membres de son équipe à progresser et renforcer leurs compétences. Il guide et donne des conseils à son groupe pour faciliter le travail. Le leader devient alors un formateur qui permet à chaque membre de l'équipe d'être un acteur dans sa profession. Goleman (2006) souligne que ce style de leader favorise le développement professionnel des membres du groupe.

1.3.4.3 Le leader collaboratif

Selon Goleman (2006), un leader collaboratif encourage son équipe à interagir. De la sorte, les échanges et le partage d'expériences au sein du groupe sont mis en valeur. Ce style de leader assure une équipe

soudée qui communique et travaille ensemble. Ainsi, Goleman (2006) explique que le leader collaboratif favorise le sentiment d'appartenance des membres de l'équipe.

1.3.4.4 Le leader chef de file

Le leader chef de file est le modèle de son équipe. Il est un gestionnaire qui vise l'excellence et préfère que les membres de son groupe s'inspirent de son travail. Goleman (2006) explique que le leader chef de file est exigeant sans être autoritaire. Ce style de leader permet d'être un exemple à suivre au sein de l'équipe.

1.3.4.5 Le leader participatif

Pour Goleman (2006), le leader participatif encourage les membres de son groupe à collaborer et travailler ensemble. Ainsi, ces derniers peuvent donner leurs avis et partager leurs expériences. Le leader participatif interagit avec son groupe afin de favoriser la dynamique coopérative entre pairs. Tous les enseignants sont ainsi appelés à participer, dans une culture collaborative entre collègues.

1.3.4.6 Le leader visionnaire

Selon Goleman (2006), le leader visionnaire instaure une vision afin de faciliter la réalisation du travail. Il est un gestionnaire qui donne une vue d'ensemble ainsi que des directives pour une bonne organisation du travail. Grâce au leader visionnaire, les membres de l'équipe vont comprendre les objectifs afin de s'investir par la suite dans la mise en pratique du projet.

1.3.4.7 Le leader agile

Goleman (2006) met en avant un dernier style de leadership qui s'est récemment imposé dans les métiers : le leader agile. Ce type de leader accompagne de près son équipe afin de faciliter le travail collectif. Il se positionne ainsi comme un gestionnaire au service du groupe et comme un acteur central des pratiques collaboratives. Le leadership agile regroupe plusieurs formes de leadership : collaboratif, participatif et coach (ou

bienveillant). D'après Goleman (2006), ce modèle constitue le style de leadership le plus pertinent à adopter dans les établissements scolaires. Le responsable de cycle devrait donc s'inscrire dans une culture agile afin de créer un climat positif au sein de l'école. Une telle dynamique permettrait de structurer et d'organiser la collaboration entre enseignants, contribuant ainsi à leur développement professionnel : « The teachers sensed that they contributed to a larger goal and shared a common purpose that made them proud » (Goleman, 2006, p. 79). Ceci permet par la suite de favoriser l'auto-régulation des stratégies didactiques. Selon Daoudi (2022), l'auto-régulation, qui s'effectue à la fin du processus de co-formation est essentielle, puisqu'il s'agit des démarches que l'enseignant réalise en vue de reconstruire et d'enrichir ses pratiques pédagogiques. C'est pourquoi, ce mode de leadership s'intègre directement au processus de co-formation, car le responsable de cycle a pour rôle de soutenir et d'accompagner les enseignants dans leurs échanges afin de rendre la collaboration efficace et propice à l'évolution de l'équipe.

2. Méthodologie

Notre étude vise à examiner si les échanges réflexifs entre enseignants, dans le cadre du processus de co-formation, peuvent jouer un rôle-clé dans la restructuration des stratégies d'enseignement. Autrement dit, nous cherchons à démontrer, à partir de notre travail de terrain, l'efficacité de ces moments de partage entre collègues dans trois systèmes éducatifs distincts. Il convient de préciser que cet article s'inscrit dans une recherche plus large portant sur la co-formation des enseignants et impliquant différents acteurs (le coordonnateur de matière, le responsable de cycle et les enseignants). Toutefois, dans le cadre présent, nous nous focalisons uniquement sur la perspective du responsable de cycle et des enseignants.

Notre enquête a été menée au cycle 2 (CP – CE1 – CE2 / EB1 – EB2 – EB3 / Grade 1 – Grade 2 – Grade 3) dans trois établissements scolaires libanais situés dans le gouvernorat du Mont-Liban : deux établissements

relevant de la même direction et adoptant exclusivement le système éducatif libanais, ainsi qu'un établissement homologué proposant plusieurs parcours, dont le système éducatif français et le système éducatif américain, sur lesquels s'est concentrée notre étude. Il importe de souligner que ces deux systèmes éducatifs, offerts dans le troisième établissement, fonctionnent de manière indépendante, chaque section disposant de ses propres responsables de cycles.

L'échantillon retenu pour cette recherche est constitué de 65 enseignants, 11 coordonnateurs et 4 responsables de cycle répartis dans les trois établissements et les trois systèmes éducatifs (français, libanais et américain). Un questionnaire a été adressé aux enseignants de français (section française), d'anglais (section américaine), de mathématiques, de sciences et d'arabe (langue première) du cycle 2 dans ces trois systèmes. Celui-ci comportait à la fois des questions fermées (à choix unique) et des questions ouvertes. L'ensemble du questionnaire a été transmis via un lien Google Forms à tous les enseignants concernés.

En parallèle, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des coordonnateurs de matière et des responsables de cycle. Les coordonnateurs et les responsables de cycle des systèmes français et américain ont été rencontrés en présentiel, lors d'entretiens individuels organisés en octobre 2024. Quant aux coordonnateurs et aux responsables de cycle du système libanais, ils ont été interviewés en ligne, également en entretiens individuels, en novembre 2024.

Ainsi, notre démarche consiste, dans un premier temps, à analyser les réponses fournies par les enseignants ainsi que les points de vue exprimés par les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs. Dans un second temps, nous cherchons à dégager les écarts et les constantes afin de déterminer, en définitive, le degré d'efficacité des échanges réflexifs entre enseignants au cours de la co-formation.

3. Résultats de la recherche

Introduction

Dans cette partie, nous présenterons les résultats du questionnaire adressé aux enseignants ainsi que les points de vue des responsables du cycle 2 avec lesquels nous avons réalisé des entretiens semi-directifs sur la co-formation des enseignants.

Les questions de l'entretien avec les responsables du cycle 2 sont divisées en trois parties se rapportant 1. à l'importance de la collaboration et de la co-formation, 2. au rôle bienveillant du responsable de cycle au cours de ce processus et 3. au développement des habiletés personnelles des enseignants grâce au processus de co-formation.

Le questionnaire se compose de cinq parties principales :

La première partie de notre questionnaire contient des renseignements généraux sur les enseignants, le système éducatif et les classes dans lesquels ils enseignent.

La deuxième partie nous renseigne sur la collaboration et la co-formation, si elles sont importantes dans la formation continue des enseignants afin de favoriser leur croissance professionnelle.

La troisième partie s'intéresse aux échanges réflexifs entre collègues, s'ils sont primordiaux pour structurer les stratégies d'enseignement.

La quatrième partie représente les habiletés personnelles des enseignants et si les échanges réflexifs entre les enseignants permettent le développement de l'auto-évaluation et de l'auto-régulation de ces derniers.

La dernière partie nous renseigne sur l'effet de la co-formation des enseignants dans le développement des compétences de la gestion de classe.

Mais, puisque la 3ème partie du questionnaire et les questions 2, 5 et 8 de l'entretien semi-directif avec les responsables de cycle sont étroitement

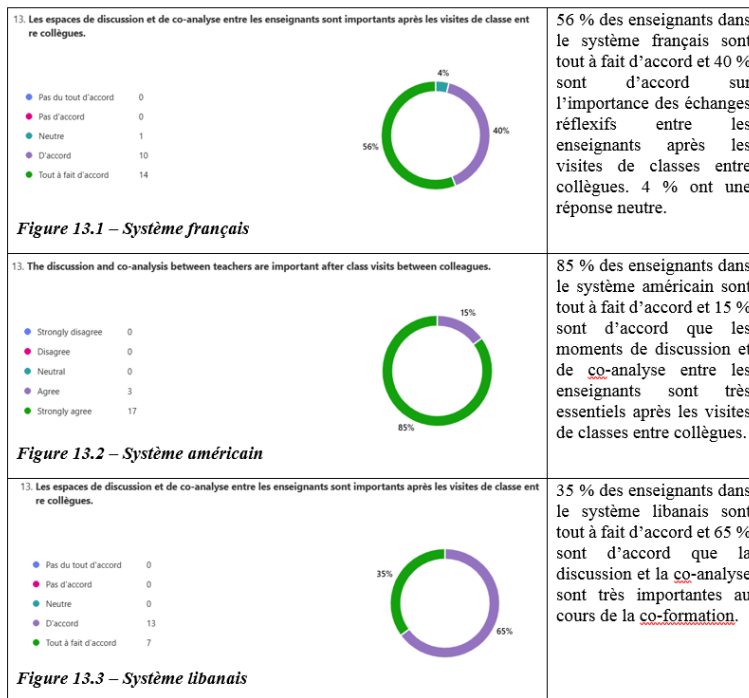
liées aux échanges réflexifs entre collègues au cours de la co-formation, nous présenterons, dans cet article, les résultats de ces deux parties uniquement.

3.1 Le questionnaire de notre recherche

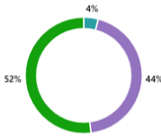
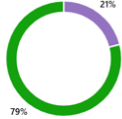
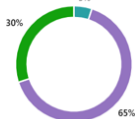
Nous exposerons, dans ce qui suit, les résultats de la partie III du questionnaire (questions 13-14-15-16-17) adressé aux enseignants sur les échanges réflexifs entre collègues pour restructurer les stratégies d'enseignement. Dans cette partie du questionnaire, les enseignants dans les trois systèmes éducatifs devaient signaler leur niveau d'accord avec chacun des énoncés ci-dessous.

III Les échanges réflexifs entre les enseignants pour structurer les stratégies d'enseignement.

Question 13 - Les espaces de discussion et de co-analyse entre les enseignants sont importants après les visites de classe entre collègues



.Question 14 – Les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer

14. Les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer. - Pas du tout d'accord 0 - Pas d'accord 0 - Neutre 1 - D'accord 11 - Tout à fait d'accord 13  Figure 14.1 – Système français	La figure 14.1 nous montre que 52 % des enseignants dans le système français sont tout à fait d'accord et 44 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues favorisent la collaboration entre les enseignants. 4 % ont une réponse neutre.
14. Reflective exchanges between colleagues allow teachers to collaborate. - Strongly disagree 0 - Disagree 0 - Neutral 0 - Agree 4 - Strongly agree 15  Figure 14.2 – Système américain	79 % des enseignants dans le système américain sont tout à fait d'accord et 21 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer.
14. Les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer. - Pas du tout d'accord 0 - Pas d'accord 0 - Neutre 1 - D'accord 13 - Tout à fait d'accord 6  Figure 14.3 – Système libanais	30 % des enseignants dans le système libanais sont tout à fait d'accord et 65 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer. 5 % ont une réponse neutre.

.Question 15 - Les enseignants doivent partager leurs outils et leurs méthodes

15. Les enseignants doivent partager leurs outils et leurs méthodes.

- Pas du tout d'accord 0
- Pas d'accord 0
- Neutre 0
- D'accord 9
- Tout à fait d'accord 16



Figure 15.1 – Système français

D'après les réponses obtenues, 64 % des enseignants dans le système français sont tout à fait d'accord et 36 % sont d'accord qu'il faut partager les outils et les méthodes au sein de la profession.

15. Teachers should share their tools and methods.

- Strongly disagree 0
- Disagree 0
- Neutral 0
- Agree 4
- Strongly agree 16



Figure 15.2 – Système américain

80 % des enseignants dans le système américain sont tout à fait d'accord et 20 % sont d'accord qu'il faut partager les outils et les méthodes.

15. Les enseignants doivent partager leurs outils et leurs méthodes.

- Pas du tout d'accord 0
- Pas d'accord 1
- Neutre 0
- D'accord 8
- Tout à fait d'accord 11

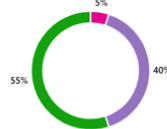
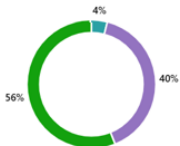
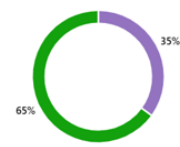
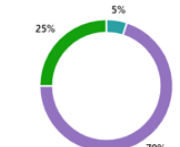


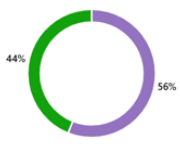
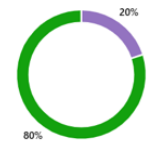
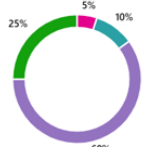
Figure 15.3 – Système libanais

Nous pouvons remarquer que 55 % des enseignants dans le système libanais sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord qu'il faut partager les outils et les méthodes à l'école. 5 % ne sont pas d'accord.

Question 16 – La co-analyse après les visites de classe entre collègues permet aux enseignants d'interagir

16. La co-analyse après les visites de classe entre collègues permet aux enseignants d'interagir. - Pas du tout d'accord 0 - Pas d'accord 0 - Neutre 1 - D'accord 10 - Tout à fait d'accord 14  Figure 16.1 – Système français	56 % des enseignants dans le système français sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord que la co-analyse permet aux enseignants d'interagir ensemble. 4 % ont une réponse neutre.
16. Co-analysis after class visits between colleagues allows teachers to interact. - Strongly disagree 0 - Disagree 0 - Neutral 0 - Agree 7 - Strongly agree 13  Figure 16.2 – Système américain	La figure 16.2 nous montre que 65 % des enseignants dans le système américain sont tout à fait d'accord et 35 % sont d'accord que la co-analyse après les visites de classes entre collègues permet aux enseignants de collaborer et d'interagir ensemble.
16. La co-analyse après les visites de classe entre collègues permet aux enseignants d'interagir. - Pas du tout d'accord 0 - Pas d'accord 0 - Neutre 1 - D'accord 14 - Tout à fait d'accord 5  Figure 16.3 – Système libanais	25 % des enseignants dans le système libanais sont tout à fait d'accord et 70 % sont d'accord que la co-analyse est très essentielle pour collaborer et interagir ensemble. 5 % ont une réponse neutre.

Question 17 – Les échanges entre collègues permettent aux enseignants de structurer leurs stratégies d'enseignement

17. Les échanges entre collègues permettent aux enseignants de structurer leurs stratégies d'enseignement. ● Pas du tout d'accord 0 ● Pas d'accord 0 ● Neutre 0 ● D'accord 14 ● Tout à fait d'accord 11  Figure 17.1 – Système français	La figure 17.1 nous montre que 44 % des enseignants dans le système français sont tout à fait d'accord et 56 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues sont très importants pour structurer les stratégies d'enseignement.
17. Exchanges between colleagues allow teachers to structure their teaching strategies. ● Strongly disagree 0 ● Disagree 0 ● Neutral 0 ● Agree 4 ● Strongly agree 16  Figure 17.2 – Système américain	80 % des enseignants dans le système américain sont tout à fait d'accord et 20 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues permettent de structurer les stratégies d'enseignement.
17. Les échanges entre collègues permettent aux enseignants de structurer leurs stratégies d'enseignement. ● Pas du tout d'accord 0 ● Pas d'accord 1 ● Neutre 2 ● D'accord 12 ● Tout à fait d'accord 5  Figure 17.3 – Système libanais	Dans la figure 17.3, 25 % des enseignants dans le système libanais sont tout à fait d'accord et 60 % sont d'accord que les échanges réflexifs entre collègues favorisent la structuration des stratégies d'enseignement. 5 % des enseignants ne sont pas d'accord et 10 % ont une réponse neutre.

3.2 Les entretiens avec les responsables de cycle

Nous présenterons, dans ce qui suit, les réponses des responsables du cycle 2 dans les trois systèmes éducatifs aux questions 2, 5 et 8 de l'entretien. Ces questions sont étroitement liées aux échanges réflexifs entre collègues pour restructurer les stratégies d'enseignement.

Question 2 : Dans chaque groupe d'enseignants, vous remarquez qu'il y a des enseignants qui aiment s'intégrer dans la dynamique du travail coopératif entre pairs mais d'autres qui préfèrent réaliser un travail cloisonné. Comment réagissez-vous, en tant que responsable de cycle, face à cette situation ?

Le responsable du cycle 2 dans le système français	J'incite l'enseignant à travailler et je le responsabilise afin de valoriser ses compétences (ex : organiser des activités pour les élèves). Ceci permet par la suite d'encourager l'enseignant et l'aider à s'intégrer au fur et à mesure au sein du .groupe
Le responsable du cycle 2 dans le système américain	J'encourage l'enseignant à collaborer avec ses collègues et je lui montre comment l'intégration dans un travail d'équipe permet d'enrichir les pratiques pédagogiques. Autrement dit, j'identifie avec l'enseignant les bénéfices du travail collaboratif entre .pairs
: Le système libanais Le responsable du (cycle 2 (1	Je dois discuter avec cet enseignant en premier lieu afin d'identifier ses motivations, ses éventuelles réticences et ses besoins. J'encourage l'enseignant par la suite à coopérer avec ses collègues puisqu'il a des responsabilités et il ne doit pas profiter au .dépend des autres
Le responsable du (cycle 2 (2	Je donne à cet enseignant des exemples concrets et inspirants et je lui demande de m'accompagner pour faire des visites de classes entre collègues afin d'identifier ensemble les avantages du travail collaboratif entre pairs : c'est une approche constructive .pour l'aider à s'intégrer au sein du groupe

Les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs proposent des stratégies pour aider l'enseignant qui réalise un travail cloisonné à s'intégrer dans le groupe.

Le responsable de cycle dans le système français évoque qu'il peut responsabiliser l'enseignant et lui demander par exemple de réaliser un travail précis où son expertise est mise en valeur : c'est une stratégie que le responsable du cycle pourrait adopter pour encourager l'enseignant à collaborer avec ses collègues.

Le responsable de cycle dans le système américain expose à l'enseignant les bénéfices du travail collaboratif entre pairs.

Les responsables de cycle dans le système libanais évoquent chacun sa stratégie de travail. La stratégie du premier responsable de cycle repose sur un dialogue bienveillant avec cet enseignant afin d'identifier par la suite ses besoins. Le deuxième responsable de cycle adopte une approche constructive et lui demande de l'accompagner pour faire des visites de classes entre collègues afin d'identifier les avantages de la collaboration entre les enseignants.

Question 5 : Dans quelle mesure pensez-vous que les moments d'échanges entre les enseignants au cours de la collaboration et de la co-formation seraient efficaces pour enrichir leurs stratégies d'enseignement ?

Le responsable du cycle 2 dans le système français	Les enseignants vont collaborer, partager et analyser ensemble des situations de travail lors des échanges réflexifs entre collègues. Ceci permet de favoriser une culture collaborative au cours de laquelle les enseignants feront un retour réflexif et bienveillant ensemble pour enrichir par la suite les stratégies .d'enseignement
Le responsable du cycle 2 dans le système américain	Oui, lorsqu'on discute, analyse et collabore ensemble des situations de travail, on peut enrichir les stratégies .d'enseignement
: Le système libanais (Le responsable du cycle 2 (1	Les échanges réflexifs entre collègues permettent aux enseignants de collaborer et de reconstruire ensemble les stratégies didactiques pour les .améliorer et les enrichir
(Le responsable du cycle 2 (2	C'est une co-construction des stratégies d'enseignement, une formation pour le bien personnel et collectif. La collaboration entre les enseignants est très essentielle au sein de la .profession

Les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs expliquent que les moments d'échanges entre collègues offrent aux enseignants l'occasion d'apprendre ensemble de faire évoluer les pratiques.

Le responsable du cycle 2 dans le système français évoque que la culture collaborative permet aux enseignants d'examiner ensemble les stratégies didactiques pour les améliorer et les enrichir.

Les responsables de cycle dans le système libanais font mention d'un point très important : la collaboration entre les enseignants permet de reconstruire ensemble les stratégies d'enseignement.

Question 8 : Selon vous, le responsable de cycle devrait-il s'intégrer dans ce processus et partager ses expériences avec les enseignants ?

Le responsable du cycle 2 dans le système français	Le responsable du cycle doit s'intégrer dans la co-formation pour guider et soutenir les enseignants. Il donne des conseils administratifs pour une bonne structuration du processus de co-formation.
Le responsable du cycle 2 dans le système américain	Le responsable du cycle doit s'investir dans la co-formation des enseignants pour encourager, donner des conseils et interagir avec les enseignants. Il ne doit pas s'imposer au cours de ce processus.
Le système libanais : Le responsable du cycle 2 (1)	Tout dépend de la formation du responsable de cycle. Il doit être formé pour partager ses expériences sans influencer ou exiger.
Le responsable du cycle 2 (2)	Le responsable de cycle qui a déjà enseigné peut s'intégrer dans le processus de co-formation et partager ses expériences avec les enseignants.

Nous pouvons remarquer que les quatre responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs partagent le même point de vue et évoquent que le responsable de cycle peut s'intégrer dans la co-formation des enseignants.

Le responsable du cycle 2 dans le système français signale que le responsable de cycle donne des conseils administratifs au cours de la co-formation. Ainsi, il permet de structurer ce processus afin de guider et de soutenir les enseignants au cours de la co-formation.

Le responsable du cycle 2 dans le système américain ainsi que le responsable du cycle 2 (1) dans le système libanais ajoutent que le responsable de cycle peut s'intégrer dans la co-formation mais il ne doit pas être exigeant. Ainsi, le responsable de cycle donne des conseils aux enseignants au cours de la co-formation pour favoriser la croissance professionnelle.

Les responsables de cycle dans le système libanais font mention d'un point très important : le responsable de cycle doit être formé pour partager ses expériences. Ainsi, il peut s'appuyer sur des situations de travail puisqu'il a déjà enseigné pour aider les enseignants à enrichir les pratiques pédagogiques.

4. Analyse des résultats

Après avoir présenté le questionnaire et réalisé les entretiens semi-directifs avec les responsables du cycle 2, nous passons à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, afin de répondre à la problématique de notre recherche.

Les résultats de la partie III du questionnaire adressé aux enseignants dans les trois systèmes éducatifs nous ont montré que les échanges réflexifs sont très essentiels après les visites de classes entre collègues. Ainsi, les enseignants profitent des échanges réflexifs entre collègues pour évoluer au sein de la profession. Ces échanges permettent de :

Favoriser la discussion et la co-analyse entre les enseignants :

Le système français : 56 % sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord

Le système américain : 85 % sont tout à fait d'accord et 15 % sont d'accord

Le système libanais : 35 % sont tout à fait d'accord et 65 % sont d'accord

Collaborer :

Le système français : 52 % sont tout à fait d'accord et 44 % sont d'accord

Le système américain : 79 % sont tout à fait d'accord et 21 % sont d'accord

Le système libanais : 30 % sont tout à fait d'accord et 65 % sont d'accord

Partager les outils et les méthodes :

Le système français : 64 % sont tout à fait d'accord et 36 % sont d'accord

Le système américain : 80 % sont tout à fait d'accord et 20 % sont d'accord

Le système libanais : 55 % sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord

Co-analyser, coopérer et interagir ensemble :

Le système français : 56 % sont tout à fait d'accord et 40 % sont d'accord

Le système américain : 65 % sont tout à fait d'accord et 35 % sont d'accord

Le système libanais : 25 % sont tout à fait d'accord et 70 % sont d'accord

Ainsi, les enseignants évoquent, dans la question 17 de notre questionnaire, que les échanges réflexifs entre collègues permettent de restructurer les stratégies d'enseignement.

Le système français : 44 % sont tout à fait d'accord et 56 % sont d'accord

Le système américain : 80 % sont tout à fait d'accord et 20 % sont d'accord

Le système libanais : 25 % sont tout à fait d'accord et 60 % sont d'accord

Les entretiens avec les responsables de cycle

Les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs exposent que les échanges réflexifs entre collègues permettent de favoriser, en premier lieu, la collaboration entre pairs. Ainsi, les enseignants ne se contentent pas de dialoguer au cours de ce processus mais d'analyser ensemble des situations de travail pour les améliorer et les enrichir. Les points soulevés par les responsables de cycle sur ces moments de partage entre collègues sont très variés.

Les résistances des enseignants à la co-formation

Nous pouvons remarquer que les responsables de cycle font mention d'un défi très important qui se dresse sur la route de la co-formation : les résistances de certains enseignants à la reconstruction des pratiques pédagogiques. Ainsi, les attitudes de ces enseignants les incitent à éviter généralement toute modification ou évolution de leur état actuel dans l'enseignement. Ils refusent d'adhérer à une pratique réflexive avec leurs collègues, ne partagent pas leurs expériences et ne veulent pas collaborer entre pairs.

C'est pourquoi, les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs exposent, dans la question 2, qu'il faudrait combattre ces résistances au cours de la co-formation et que chaque responsable de cycle a sa propre stratégie de travail pour favoriser la collaboration entre pairs et inciter l'enseignant qui réalise un travail cloisonné à s'investir dans le groupe.

La co-analyse au cours de la co-formation des enseignants

Les responsables de cycle signalent, dans la question 5, que les moments d'échanges entre collègues sont essentiels puisque ce processus permet aux enseignants de porter un regard critique sur les pratiques pédagogiques

et d'élaborer, par la suite, des bases partagées pour une reconstruction des savoirs professionnels.

Le partage d'expériences

Les responsables de cycle ajoutent, dans la question 8, qu'ils peuvent s'intégrer dans le processus de co-formation puisque la coopération lors de ce processus est un espace de travail partagé entre collègues qui requiert implicitement l'interdépendance entre ces derniers et la mise en pratique du concept « d'agir ensemble ».

Le responsable du cycle 2 dans le système français évoque que l'intervention du responsable de cycle est très importante puisque ce dernier pourra partager des savoirs académiques et des savoir-faire investis, en vue de contribuer à une reconstruction des situations de travail analysées. Les responsables de cycle dans le système libanais, pour leur part, exposent que le responsable de cycle doit être formé pour qu'il puisse s'investir dans le processus de co-formation.

D'après ce qui précède, nous pouvons remarquer que les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs affirment que les échanges réflexifs entre les enseignants permettent de restructurer les stratégies d'enseignement.

5. Synthèse et recommandations

Notre étude empirique sur les échanges réflexifs entre les enseignants dans les trois systèmes éducatifs nous a permis d'identifier que ces moments d'échanges entre collègues au cours de la co-formation jouent un rôle très important pour restructurer les stratégies d'enseignement. Ce processus encourage les enseignants à discuter, analyser et réajuster ensemble les stratégies didactiques en s'appuyant sur les retours réflexifs entre pairs. Ainsi, les échanges réflexifs entre collègues favorisent la dynamique collective entre les enseignants. Afin de bien structurer ces moments de partage entre les enseignants, nous proposons quelques

recommandations.

5.1 La coopération pour un meilleur avenir professionnel aux enseignants

Les coordonnateurs et les responsables de cycle devraient encourager les enseignants à collaborer afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Lorsque les enseignants analysent ensemble des situations de travail, ils peuvent identifier les points forts et les points faibles des stratégies de travail en vue de les améliorer et de les enrichir. Selon Perrenoud (2012), la pratique réflexive permet de construire un partenariat éducatif dans lequel les acteurs de la formation interagissent, coopèrent et réalisent une évaluation formatrice des stratégies didactiques afin d'améliorer les pratiques pédagogiques. C'est pourquoi, la pratique réflexive est « une composante d'une stratégie d'innovation » (Perrenoud, 2012, p. 112). Chaque enseignant pourra apporter son expertise afin de faire évoluer les gestes professionnels. Ainsi, les coordonnateurs de matière et les responsables de cycle devraient aider les enseignants à s'investir dans une dynamique coopérative, surtout ceux qui réalisent toujours un travail cloisonné, afin qu'ils puissent devenir, au fur et à mesure, des praticiens réflexifs qui collaborent pour enrichir les stratégies d'enseignement.

5.2 Les enseignants : acteurs de leur formation

Paguay (2012) affirme que les formateurs devraient élaborer un plan de formation qui répond aux besoins des enseignants afin qu'ils puissent devenir, au fur et à mesure, des acteurs de leur formation. Ceci permet par la suite d'enrichir les pratiques pédagogiques. Ainsi, les enseignants pourront actualiser leurs connaissances et enrichir leurs méthodes d'enseignement afin de garantir une pédagogie rigoureuse, motivante et inclusive qui permet aux élèves de progresser au cours du processus d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, selon Paguay (2012), la formation des enseignants doit « faire le point sur la problématique des compétences et des stratégies à mettre en place pour former des enseignants profession-

nels » (Paguay, 2012, p. 5). Ainsi, ce processus devrait favoriser la vitalité professionnelle afin que les enseignants puissent enrichir leur répertoire de pratiques et de ressources pour reconstruire par la suite leurs stratégies d'enseignement. Ces derniers vont partager leurs expériences au cours de ce processus. Ceci permet par la suite de favoriser le développement professionnel des enseignants.

5.3 L'intervention du coordonnateur et du responsable de cycle après la co-formation

Le coordonnateur et le responsable de cycle devraient accompagner et soutenir les enseignants après la co-formation. Autrement dit, selon Tremblay (2006), ils devraient aider les enseignants à investir les outils ainsi que les méthodes d'enseignement dans leurs pratiques en vue d'auto-réguler leurs stratégies d'enseignement. Ainsi, le coordonnateur de matière pourrait par exemple passer dans les classes afin d'observer un enseignant qui réalise une activité qu'il a puisée au cours de la co-formation. Le coordonnateur pourra organiser par la suite un atelier d'analyse en binôme dans lequel il pourra identifier avec l'enseignant visité les points d'appui et les zones à reconstruire afin d'enrichir ses pratiques pédagogiques. De plus, lors d'une réunion de cycle, chaque enseignant évoque une activité de la co-formation qu'il a travaillée, afin d'identifier, avec ses collègues, le degré d'efficacité de son insertion en classe. Selon Tremblay (2006), ces moments d'échanges après la co-formation des enseignants impliquent « un lieu de transmission et de partage » (Tremblay, 2006, p. 32).

Ainsi, grâce à notre étude empirique, nous pouvons conclure que les échanges réflexifs entre les enseignants au cours de la co-formation permettent de restructurer les stratégies d'enseignement. Autrement dit, ces moments de partage entre collègues permettent d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage. Les enseignants pourront ainsi collaborer pour améliorer et enrichir leurs pratiques pédagogiques.

Notre sujet de recherche émane de la situation présente au Liban, où

plusieurs systèmes éducatifs coexistent, ainsi que de la réforme qui est en train de s'opérer au niveau du curriculum national libanais. Si les responsables de cycle dans les trois systèmes éducatifs ont exposé l'importance de la collaboration et de la co-formation des enseignants pour enrichir les stratégies didactiques, leur préoccupation majeure était de savoir comment aider et soutenir les enseignants afin qu'ils deviennent des praticiens réflexifs.

Bibliographie

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Québec, Presse de l'Université Laval.

Brière, F. & Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation & didactique*, 15, 49-76.

Daoudi, S. (2022). La pratique réflexive au service du développement professionnel de l'enseignant. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, 66-76.

Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences ? *Éducation et francophonie*, 32(2), 133-157.

Gardiès, C. (2017). Savoirs au travail : Savoirs en partage en éducation et formation. Éducagri éditions.

Goleman, D. (2006). The socially intelligent. *Educational leadership*, 64(1), 76-81.

Housni, S., Dumont, M., Piret, G., Kumps, A., Temperman, G., & Lièvre, B. D. (2021). La collaboration entre équipes professionnelles et la différenciation des apprentissages : état des lieux d'un accompagnement des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (60).

Moreira Cunha, D. & Mallard, S. (2020). Partager les savoirs pour transformer nos métiers. Éducation Permanente, 225, 127–140.

Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. Recherche & formation, 36 (1), 5–16.

Perrenoud, P. (2012). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.

Savoie, A. (2008). Les déterminants de la collaboration entre enseignants lors de la planification de l'enseignement selon le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), Évaluation de l'écriture III, 2002. Library and Archives Canada= Bibliothèque et Archives Canada, Ottawa.