



Résistance et création en contexte globalisé dans les pratiques enseignantes HASSNAA FHIL Faculté des sciences de l'éducation-Université Mohammed V

Résumé

Dans un contexte de mondialisation marqué par l'accélération des transformations technologiques, culturelles et éducatives, les pratiques enseignantes se trouvent à la croisée de logiques parfois contradictoires. Entre prescriptions institutionnelles, standardisation des savoirs et injonctions à l'innovation, les enseignants développent des formes de résistance qui ne relèvent pas uniquement du refus, mais aussi de la réinvention pédagogique. Cet article interroge les dynamiques de résistance et de création dans les pratiques enseignantes en contexte globalisé. Il montre comment les enseignants mobilisent des stratégies adaptatives, critiques et créatives pour préserver leur autonomie professionnelle tout en répondant aux exigences du système éducatif. À travers une approche qualitative, fondée sur l'analyse de pratiques et de discours d'enseignants, cette étude met en évidence des formes de « résistance créative » qui participent à la transformation des dispositifs pédagogiques. Les résultats soulignent que la résistance ne constitue pas un frein au changement, mais peut au contraire devenir un levier d'innovation, favorisant l'émergence de pratiques contextualisées, réflexives et émancipatrices. En ce sens, l'article propose de repenser la relation entre contrainte et créativité dans l'enseignement, en valorisant le rôle actif des enseignants comme acteurs de changement dans un monde éducatif globalisé.

Mots-clés : Résistance pédagogique ; Créativité ; Pratiques enseignantes ; Mondialisation ; Innovation éducative ; Réflexivité.

Abstract

In a context of globalization characterized by accelerated technological, cultural, and educational transformations, teaching practices are situated at the intersection of sometimes contradictory dynamics. Between institutional prescriptions, standardization of knowledge, and pressures for innovation, teachers develop forms of resistance that go beyond mere opposition and contribute to pedagogical reinvention. This article explores the dynamics of resistance and creativity in teaching practices within a globalized context. It highlights how teachers mobilize adaptive, critical, and creative strategies to preserve their professional autonomy while responding to systemic demands. Based on a qualitative approach involving the analysis of teachers' practices and discourses, the study identifies forms of "creative

resistance” that contribute to the transformation of pedagogical frameworks. The findings show that resistance does not hinder change; rather, it can act as a driver of innovation, fostering the emergence of contextualized, reflective, and emancipatory practices. The article thus proposes rethinking the relationship between constraint and creativity in education, emphasizing the active role of teachers as agents of change in a globalized educational landscape.

Keywords: Pedagogical : Resistance; Creativity; Teaching practices; Globalization; Educational innovation; Reflectivity.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.20344905>

1- Introduction

Comme tous les secteurs de la vie active, la globalisation a profondément transformé les systèmes éducatifs à travers le monde. De nouvelles normes globalisées entrent en jeu pour uniformiser les modèles pédagogiques, les curricula, les méthodes et les approches pédagogiques et didactiques. Elles visent principalement à intégrer les outils numériques et les formes modernes d’interactions entre les acteurs de la noosphère éducative. Elles contribuent à imposer une certaine uniformisation des pratiques enseignantes souvent accompagnée d’un souci de contextualisation et du renouveau, d’où l’apparition de ce tiraillement entre le local et le global.

Ce constat pousse les enseignants à se positionner et agir en résistant, en s’adaptant ou en créant pour pallier les tensions et maintenir une certaine conformité aux modèles éducatifs globalisés. Toutefois, ils ne se limitent pas à appliquer mécaniquement ces prescriptions globales, ils adoptent différentes postures pour les accepter, combiner, les contourner, se les réappropriier ou même les réinventer. Ils développent des formes concomitantes de résistance et de création qui corroborent la portée humaine, locale et réflexive de leurs pratiques. Dans un contexte éducatif traversé par les dynamiques de globalisation, les prescriptions institutionnelles tendent à homogénéiser les pratiques enseignantes à travers des logiques de performance, de standardisation et de numérisation. Toutefois, les enseignants apparaissent également comme des acteurs capables de résister à ces injonctions tout en élaborant des pratiques créatives et contextualisées.

Dès lors, dans quelle mesure les pratiques de résistance et de création permettent-elles aux enseignants de reconfigurer les injonctions pédagogiques imposées par la globalisation éducative ? Cette analyse réflexive, nourrie par les données expérientielles, s’inscrit dans une approche qualitative visant à comprendre les discours, les expériences et les pratiques des enseignants face aux transformations éducatives contemporaines. L’enquête, reposant sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès de 10 enseignants, permet d’examiner les formes de résistance développées par les enseignants face aux contraintes pédagogiques et de mettre en lumière le rôle de la création dans la reconfiguration des pratiques enseignantes dans un contexte éducatif globalisé.

2- Les pratiques enseignantes globalisés entre injonctions et tensions

L’expression « les pratiques enseignantes » est souvent utilisée au pluriel puisqu’elles sont aussi multiples que les contextes et les environnements où elles s’opèrent. Elles sont également singulières dans la mesure où elles sont propres à un seul enseignant. C’est dans cette perspective que bon nombre de chercheurs ont confirmé qu’il existe des variations interindividuelles de pratiques enseignantes à autres. Ainsi, nous pouvons définir « la pratique

enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. » (Talbot, 2009, p.9). Cependant, ces variations peuvent être aussi intra-individuelles vu que les pratiques d'un même enseignant varient selon un certain nombre de critères : l'effectif de la classe, l'espace classe, l'âge des apprenants, la section, la matière enseignée, la place de la séance dans la journée, la place de l'activité dans la séquence, l'ancienneté, la conception de l'intelligence chez l'enseignant...etc. D'un point de vue socio-cognitif, la pratique est cette interaction qui existe entre le comportement de l'enseignant en classe, ses facteurs personnels et l'environnement où l'action évolue. Le comportement de l'enseignant désigne les actions adressées concrètement aux élèves dans une situation d'apprentissage. Les facteurs personnels relatifs à l'enseignant correspondent aux constituants représentationnels, cognitifs et métacognitifs. Ce sont les représentations de l'enseignant par rapport à son agir ; ce qu'il pense de cet agir, de ses actions et réactions, de ses savoirs, de ses attitudes et aptitudes, de son sentiment de performance personnelle et professionnelle. Quant à l'environnement, c'est le réseau relationnel qui lie l'enseignant aux autres intervenants du secteur éducatif : les élèves, les parents, l'institution scolaire, les collègues, la direction pédagogique de l'établissement, les partenaires...etc.

Il ne faut pas confondre les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement. La distinction entre ces deux concepts est explicitée par la définition du concept enseignement. Selon Talbot et Bru (2001), « Enseigner, c'est créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales susceptibles de permettre aux élèves d'apprendre. » (Talbot, 2009, p.13). Les pratiques d'enseignement correspondent donc aux actions entreprises par l'enseignant relevant de contextes et de dimensions variés pour permettre aux élèves d'apprendre. Elles se limitent ainsi au moment où l'enseignant est en action devant les élèves. Cependant, les pratiques enseignantes dépassent ce cadre. Elles s'étendent aux pratiques liées à la conception des savoirs régie par les lois constitutionnelles des curricula et des orientations pédagogiques ; elles concernent également les réunions, la surveillances, l'animation des ateliers, les corrections des copies. Bref, les pratiques d'enseignement font aussi partie des pratiques enseignantes.

Dans un contexte globalisé, l'ouverture du système éducatif du pays sur les nouveautés en éducation est nécessairement motivée par une diffusion massive des modèles et des approches pédagogiques. par la standardisation des tests et des modèles d'évaluation transnationaux et par une intensification du numérique éducatif. Ces nouvelles injonctions, qui sont à l'origine de certaines tensions, exigent donc des enseignants d'adopter une posture d'adaptabilité. D'ailleurs, l'action enseignante est changeante puisque « L'enseignant agit au sein d'un environnement dynamique complexe : une telle situation impose une activité cognitive susceptible de traiter des informations nombreuses, de s'adapter à l'évolution constante du milieu. » (Maurice, 2006, p.53)

Ces évolutions, issues d'une globalisation éducative, engendrent des tensions, principalement, lorsqu'on impose aux enseignants de nouvelles formes de conformité au niveau des performances tels que l'usage impératif de la technologie, ou la nécessité de s'ajuster à des dispositifs conçus hors leur contexte culturel. Les enseignants du FLS, au Maroc, sont confrontés à cette tension par la succession d'approches, de méthodes et des dispositifs conformes aux référentiels et aux programmes français ou francophones. Ce qui provoque souvent une tension entre les valeurs professionnelles locales, en adéquation avec le contexte de l'enseignement du FLS dans les classes marocaines, et les exigences internationales. Cette situation est susceptible de réduire l'autonomie professionnelle, homogénéiser les pratiques et fragiliser les relations pédagogiques. Cette dynamique est à l'origine de l'apparition de la posture résistance/création chez les praticiens afin de défendre le contexte local.

3- Les formes de résistance dans les pratiques enseignantes

La résistance est souvent perçue comme un refus systématique ou un blocage qui se manifeste comme une réponse à une situation intolérable. Selon Michel de Certeau (1980), cette réponse n'est pas le synonyme d'une opposition frontale, elle peut être une tactique, une stratégie pour s'appropriier des éléments extérieurs au contexte, vus comme des intrus menaçant les pratiques ordinaires propres au contexte local. Ces résistances varient selon le rapport du praticien à l'objet à enseigner et au contexte. Elles se manifestent « comme attitudes, gestes, comportement, stratégies ou comme désengagement, manque d'implication, désintérêts » (Altet et al., 2013, p.214). Scott (1990) les nomme « les formes ordinaires de la résistance » transcrites en réappropriations et en adaptations selon trois rubriques de l'agir professionnel : des résistances pédagogiques, didactiques ou professionnelles et identitaires.

la forme de résistance pédagogique est dite ainsi lorsque l'enseignant revisite et restructure les programmes pour les adapter au niveau réel des apprenants. Cette résistance provient également de ce que Cicurel (2011) appelle « le désir didactique » de l'enseignant de bien faire les choses et dans de bonnes conditions. Ils bricolent (Tardif, 2009) souvent puisque, selon eux, les prescriptions ne coïncident pas à la réalité de la classe et aux besoins réels des élèves, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer.

En effet, Il est difficile de concevoir « un modèle d'évaluation formative qui serait efficient dans toutes les situations et dans tous les contextes » (Talbot, 2009, p.9). Malgré cette pression évaluative, les enseignants résistent en privilégiant les pédagogies coopératives. Ils tentent de mettre en exergue l'apprentissage en commun pour favoriser l'entraide où le bénéfice individuel passe à travers la promotion de la dimension relationnelle et celle de la collaboration. Les enseignants avertis et réflexifs accordent souvent une place prépondérante aux valeurs humanistes au sein d'un cadre professionnel technicisé.

Ce processus de bricolage permanent des prescriptions laisse surgir une forme de résistance professionnelle et identitaire. Le métier d'enseigner était toujours étroitement lié à la liberté d'agir vu que l'enseignant est le maître de la situation pédagogique. Il garantit ainsi son autonomie managériale ; Il défend la dimension éthique du métier, il assure le développement de son agir professionnel motivé par les multiples adaptations et réappropriations pendant l'exercice. Cette liberté est inéluctablement nécessaire car elle permet de « développer le pouvoir d'agir des acteurs de l'éducation(empowerment), en leur donnant d'avantage de prise sur leur situation professionnelle. » (Charlier et al., 2020, p. 37)

Une prise de conscience professionnelle et identitaire susceptible de développer une forme de résistance culturelle pour faire face à une homogénéisation globale. Il peut gérer ainsi les flux culturels globaux en mettant en œuvres des stratégies capables de valoriser le produit local et éduquer au partage et à la tolérance. Prenons l'exemple d'un enseignant du FLS , dans ses pratiques, il devrait savoir promouvoir la littérature locale, à enseigner la diversité linguistique sans manquer de développer l'esprit critique chez les élèves afin de les aider à mieux appréhender ces flux culturels globaux.

4- Les pratiques créatives des enseignants dans un contexte globalisé

Dans les pratiques enseignantes, Schön (1983) suggère la possibilité d'améliorer ou de faire évoluer sa pratique professionnelle par la pratique réflexive puisqu'elle permet à l'enseignant à prendre conscience de sa manière d'agir. Dès lors, il y'a une volonté de moderniser le statut de l'enseignant en le convertissant au modèle du praticien réflexif, d'où l'apparition de plusieurs réformes qui s'inspirent de ce modèle. Tous les avis des acteurs du milieu éducatif convergent vers l'idée que « la redéfinition de la professionnalité enseignante se dessinait à partir du modèle du praticien réflexif. » (Tardif et Lessard, 2004, p.71)

Ces acteurs voient également que c'est la seule manière de suivre les évolutions récentes (scientifiques et technologiques) et de répondre aux nouvelles contraintes éducatives engendrées par ces changements à la fois sur le public et le travail scolaire (un public hétérogène, la crise de discipline, une obsolescence des programmes due à l'accès facile à l'information...). De plus, ces modifications vont complexifier le rôle de l'enseignant qui se voit obliger de concevoir de nouveaux mécanismes pour pratiquer son métier pour échapper à une pratique jugée obsolète, pour acquérir de nouvelles compétences et se construire une nouvelle identité.

Selon Tardif et Lessard (2004), pour donner un nouvel attrait aux pratiques de l'enseignant et faire de lui un praticien réflexif, trois dimensions vont entrer en jeu dans cette transformation. Tout d'abord, un enseignant est censé développer une pratique réflexive pour devenir un *praticien réflexif*. Une façon de le rendre capable de s'adapter à toutes les situations, à interroger sa pratique pour donner sens à ses actions et à en avoir ses propres conceptions. Ensuite, l'enseignant réflexif doit être un spécialiste des apprentissages pour faire face à l'échec scolaire, à la démotivation des élèves et à leurs difficultés d'apprentissage. Pour se faire, il doit acquérir un savoir-enseigner, maîtriser les contenus d'apprentissage et varier les méthodes et les approches d'enseignement selon le contexte éducatif. Finalement, un enseignant réflexif doit être interactif ayant le sens du travail en groupe et ancré dans son institution. L'interaction est assurée par l'enseignant sur trois niveaux enseignant/élève, enseignant/enseignant, enseignant/autres acteurs (directeur, parents, inspecteur...). Un travail collectif à gérer pendant les conseils de classes, les projets d'établissement, les formations...etc. Par conséquent, il doit mobiliser des compétences transversales communicatives et relationnelles pour gérer toutes ces interactions.

Comme nous l'avons susmentionné, la résistance est souvent au profit du praticien. L'enseignant résistant-réflexif est subséquemment un enseignant créateur. Effectivement, le développement des compétences professionnelles est rigoureusement lié à l'évolution des voies innovantes qui sont assurées souvent par une bonne articulation entre la créativité et la réflexivité. Si nous supposons que la créativité est une adaptation née d'une contrainte, elle n'est pas donc anarchique et elle n'est aucunement le synonyme de la liberté exercée en dehors d'un cadre bien défini. Dans ce sens, Puozzo et Wentzel soutiennent que :

« La créativité exprime la liberté de générer des idées, d'explorer des chemins différents, de proposer plusieurs solutions, mais toujours au sein d'un cadre bien défini. C'est dans ce cadre uniquement, délimité par une ou plusieurs contraintes, que l'enseignant crée dès lors un espace pour repousser les limites, pour approfondir des idées nouvelles et variées et pour ne pas avoir une seule et unique solution. » (2016, p.37)

La création est essentiellement une réponse aux contraintes et exigences du contexte. L'enseignant multiplie les innovations didactiques en inventant de nouveaux dispositifs. Il met en place des modèles pédagogiques par hybridation en combinant des activités d'apprentissage en synchrone ou en asynchrone. Les dispositifs d'activités en différé sont actuellement en vogue. Les enseignants ont plus recours à l'enseignement à distance et aux plates-formes numériques. Ils prônent l'autoformation, l'autonomisation et la flexibilité de l'apprentissage en investissant la classe inversée comme modèle pédagogique.

Le recours au numérique aide à supporter l'élève en variant les supports numériques : les images, les adaptations cinématographiques, les jeux télévisés, les documentaires, les publicités...). Néanmoins, la création numérique ne consiste pas seulement à utiliser les TIC. L'enseignant créateur est celui qui produit des ressources locales tels que des capsules, des podcasts ou des tutoriels pour enrichir les apprentissages et varier les supports. Ceci peut favoriser les échanges locaux et internationaux dans l'objectif de recadrer l'emploi de l'intelligence artificielle auprès des élèves. L'IA a envahi nos vies et son utilisation est devenue

inévitable. C'est à l'école de canoniser cette utilisation afin d'accompagner les élèves à mieux se l'approprier comme un outil de recontextualisation.

Un enseignant créateur invente régulièrement de nouvelles postures. Personne ne peut nier qu'enseigner « c'est créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales susceptibles de permettre aux élèves d'apprendre. » (Talbot, 2009, p.13). Il doit remplir nécessairement une condition infaillible d'être un enseignant réflexif puisque « la redéfinition de la professionnalité enseignante se dessinait à partir du modèle du praticien réflexif. » (Tardif et Lessard, 2004, p.71).

Cette forme de création professionnelle et identitaire l'aide à transformer ses pratiques, à puiser de nouvelles formes d'accompagnement basées sur le relationnel et l'éthique et à construire des espaces d'expression professionnelle (réseaux d'enseignants, communauté d'échange de pratiques...etc.). Une créativité qui façonne une identité professionnelle plurielle enracinée dans le contexte local mais ouverte globalement. L'enseignant créateur capable de générer des nouveautés développe une identité professionnelle singulière. Un enseignant praticien singulier doit avoir :

« La capacité à créer de la nouveauté, que ce soit en termes de pensée, d'émotions de discours, de création, de comportement, d'expériences, et à fortiori, de résultats. Elle consiste notamment à ne pas répéter ce qui existe déjà, car tout ce qui se répète peut potentiellement être effectué par un robot ou un algorithme. La singularité consiste à créer son propre langage, à coder son avenir à partir du présent. (Bouret, Hoarau, Mauléon, 2018, p.173).

5- Conclusion

Dans le contexte globalisé, les pratiques enseignantes sont aussi multiples que les contextes. Elles ne sont ni uniformes ni totalement amorphes. Elles sont changeantes puisqu'elles obéissent aux processus perpétuels d'adaptation et d'appropriation, motivés par de maintes formes de résistance et de création. Dans cette dynamique, les enseignants deviennent des acteurs critiques, aptes à inventer des pratiques originales pour faire face aux pressions grandissantes des modèles internationaux. Ils passent ainsi de la posture de simples exécutants de prescriptions à celles de médiateurs culturels, de créateurs pédagogiques et de gardiens de la diversité éducative. En somme, la globalisation ne vise nullement à abolir les spécificités, au contraire, elle est devenue un espace d'innovation, de négociation et de liberté professionnelle, stimulant la singularité.

REFERENCES

- [1] Altet et all. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.
- [2] Bouret, J ; Hoarau, J ; Mauléon, F. (2018). *Soft Skills : Développez vos compétences comportementales, un enjeu pour votre carrière*.
- [3] Dunod. Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris ; Gallimard.
- [4] Charlier, É; Biemar, S; Boucenna, S; Beckers, J-F, N., Leroy, C. (2020). Comment soutenir la démarche réflexive : Outils et grilles d'analyse des pratiques. De Boeck Supérieur.
- [5] Cicurel, F. (2014). Pensée en action/Pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral. *La revue canadienne des langues vivantes* 70(3), 381-402. DOI : 10.3138/cmrl.70305.

- [6] Cicurel, F. (2014). Pensée en action/Pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral. La revue Canadienne des langues vivantes 70(3), 381-402. DOI : 10.3138/cmrl.70305.
- [7] Maurice, J-J. (2006). *L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. Formation et pratiques d'enseignement en question* : Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, (3), p.53-67.
- [8] Puozzo, C ; Wentzel, B. (2022) « Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants », Revue française de pédagogie [En ligne], 197 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 07 janvier. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5147> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5147>
- [9] Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- [10] Talbot, L. (2009). *L'Evaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Armand colin. Paris.
- [11] Tardif, M ; Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Les presses de l'université de Laval.