



Mieux **former** les enseignants dans la francophonie : principaux **enjeux** actuels et futurs

Sous la direction de
Thierry KARSENTI

Avec la précieuse collaboration de

Vassilis **Komis**, Alain **Jaillet**, Georges **Nahas**, Christian **Depover**,
Raymond-Philippe **Garry**, Abdelbaki **Benziane**, Quang Thuan **Nguyen**,
Fabienne **Baudot**, Jean-Luc **Fauguet**, Balthazar **Ngoy-Fiama Bitambile**,
Constantin **Petrovici**, Abdelkader Kader **Galy Kadir**, Ibrahima **Wade**

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives Canada, 2016

ISBN : 978-2-923808-44-4

Note

Ce document est publié sous une licence Creative Commons 4.0 de paternité (la moins restrictive). Pour mieux comprendre ce type de licence, consultez le site creativecommons.ca.



Pour citer ce document

Karsenti, T. (2016). *Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs*. Montréal, QC : AUF.

Révision linguistique

Charles Dionne

Graphisme

Sylvie Côté

Version 0.91

Rapport disponible sur : rifeff.org

Version 0.91



Table des matières

Introduction	1
Thierry Karsenti	
Thème 1 - Numérique éducatif	5
1.1 Le profil TIC des Personnels d'Appui Technique à l'Éducation en formation initiale à l'ENS d'Abidjan	6
Bi sehi Antoine Mian	
1.2 L'influence des médias et des feuilletons télévisés sur l'éducation et sur les résultats scolaires des élèves des lycées et des collèges de Porto-Novo au Bénin.	18
Serge Armel Attenoukon	
1.3 Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies	32
Aziz Rasmy et Thierry Karsenti	
1.4 L'école numérique : injonctions et résistances de l'institution.....	46
Patrick Lanneau	
1.5 Le numérique éducatif dans l'EPSP : enquête sur l'usage des supports de formation par les apprenants dans l'IFADEM Katanga	56
Narcisse Kalenga Numbi	
1.6 L'activité Test de Moodle pour inciter les étudiants à s'investir avant et pendant les cours : un exemple de collaboration enseignant/ingénieur pédago	64
Marie Paule Bonicoli et David Reis	
1.7 Intégration de tablettes numériques dans la formation des futurs enseignants: une étude de cas	77
Noémie Joris et Emmanuelle Parlascino	
1.8 Enseignement universitaire en Algérie :Le français et les nouvelles technologies : entre défi et nécessité	91
Merad Soumeya	
1.9 Savoirs signifiants, styles d'apprentissage et ludification	97
Richard Gagnon	
1.10 Facteurs qui influencent les futurs enseignants à utiliser les TIC pour développer les compétences informationnelles des élèves	105
Stéphanie Simard	
1.11 Vers une intégration réussie des technologies éducatives dans le système d'enseignement au Cameroun	117
Janvier Ngoulaye , Marcel Fouda Ndjodo	
1.12 Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et l'enseignement (TICE) : des solutions pour la stratégie e- Algérie.....	124
Zoubeir Belhouchet	

Thème 2 - Formation à distance : MOOCs et autres tendances..... 135

- 2.1 IFADEM : une initiative innovante pour la formation à distance des maîtres en Afrique francophone..... 136
Christian **Depover** et Jean-François **Maynier**
- 2.2 L'initiative pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) au Niger : nouveau modèle de formation hybride..... 146
Galy Kadir **Abdelkader**
- 2.3 L'approche de formation des formateurs adoptée à l'Université Virtuelle de Tunis..... 163
M. Béchir **Allouch** et Mme Molka **Bel Cadhi**
- 2.4 Modélisation opérative et notion de réflexion dans l'action et sur l'action : une tentative de théorisation de l'intervention pédagogique en contexte d'apprentissage hybride à l'Université. .. 175
E. Yaya **Koné**
- 2.5 L'esprit de groupe dans les formations à distance 181
Sihem Hakem **Kasdali** et Alain **Jaillet**
- 2.6 Quand une innovation perd de sa dynamique au fil des ans, conséquence et refondation : l'exemple d'un enseignement à distance à l'université de Cergy Pontoise, France. 191
Jean-Michel **Gélis**
- 2.7 Les trois zones d'intervention pour un accompagnement efficace des enseignants en formation à distance..... 200
Martine **St-Germain** et Daniel **LaBillois**

Thème 3 - Gouvernance des établissements de formation de formateurs..... 211

- 3.1 Présentation du projet de transformation de l'ENSET d'Oran en ENP d'Oran : prélude à une démarche de projet d'établissement..... 212
Abdelbaki **Benziane**
- 3.2 Les dispositions et leur rôle dans la formation de l'enseignant 224
Nicole **Ferguson**, Marianne **Cormier** et Nicole **Lirette Pitre**
- 3.3 Gouvernance de l'institut réseau de formation doctorale en sciences de l'éducation en Afrique Centrale et Grands Lacs 236
Ndugumbo **Vita** et Balthazar Ngoy-Fiama **Bitambile**
- 3.4 Quelques considérations sur l'évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur à l'attention d'un commanditaire 249
Raymond-Philippe **Garry**
- 3.5 La formation des enseignants en Tunisie 253
Béchir **Allouch**
- 3.6 Les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) : le cas du CAFOP SUPERIEUR d'Abidjan 265
Kouéiwon Gaspard **Inanan**
- 3.7 Évaluer les compétences professionnelles des enseignants 273
Constantin **Petrocivi**

3.8	Quelles compétences des chefs d'établissement pour une nouvelle gouvernance des établissements d'éducation et de formation	282
	Babacar Diouf et Youssoupha Gueye	
3.9	Ressources numériques dans la formation des enseignants roumains pour l'enseignement des mathématiques et des sciences au primaire.....	297
	Gianina Havârneau et Constantin Petrovici	
3.10	Pour une professionnalisation des enseignants-formateurs: Un éclaircissement de la question de l'identité professionnelle est-il nécessaire ?	308
	Edmée Runtz-Christan , Marc Boutet , Rémy Villemin , Yanninck Ragot , Jessica Botter , Vital Studer , Sarah Boedtker et Pedro Carol	
3.11	Programme de formation proposé pour améliorer les croyances et la pratique des enseignants quant à la rétroaction corrective à l'oral en FLE	317
	Rania Mohamed Hassan	
3.12	Internet et travail universitaire	334
	Dendani Mohamed	

Thème 4 - Efficacité de l'innovation pédagogique 345

4.1	L'apprentissage mobile dans l'enseignement supérieur au Bénin : analyse des usages des apprenantes	346
	Serge Arnel Attenoukon	
4.2	Acculturation scientifique, résignation apprise et efficacité de l'innovation pédagogique par les TIC en contexte de formation de formateurs au Cameroun : la longue marche vers la résilience et l'apprenance	359
	Albert Étienne Temkeng	
4.3	Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité?	375
	Constance Denis et Christelle Lison	
4.4	L'enseignement apprentissage du FLE : de la nécessité d'innover	386
	Zahra Bouchkioua	
4.5	Le dispositif de formation des enseignants de langue française au Maroc en question	398
	Rachida Elqobai	
4.6	Apprentissage basé sur les jeux libres et dirigés comme nouvelle approche du développement de la petite enfance : cas des écoles maternelles du département du Haut Nkam à l'Ouest du Cameroun.....	407
	Olivier Temdemnou Ngameni	
4.7	L'utilisation du PowerPoint pour la motivation à l'apprentissage du français langue étrangère à l'université	424
	Boukerma Aghlal Fatima Zohra et Benaouda Habiba	
4.8	Le « Creative School Lab » : un lieu d'innovation pédagogique	434
	Anne-Catherine Vieujean et Coline Vincent	

4.9 Enseignants, responsables pédagogiques et directeurs d'établissement, acteurs et agents principaux des innovations pédagogiques	441
Maria Habib et Danielle El Chidiac	
4.10 Perception de l'enseignement du français LV2 chez des enseignants du secondaire au Vietnam ...	449
Van Hoa Mai	
4.11 Innover les pratiques enseignantes des formateurs universitaires en sciences de l'éducation dans un contexte universitaire libanais : de la profession à la professionnalisation	451
Norma Zakaria	
4.12 Les pratiques pédagogiques émergentes du tuteur de stage dans un dispositif alternant réformé : l'exemple de la formation infirmière en France	464
Marine Do	
4.13 Le projet PRenUM-AC : une production collaborative de ressources de mathématiques intégrant TIC et didactique en Afrique centrale francophone.....	472
J-M Gélis, M-P Galisson, C. Baheux, F. Chenevotot et D. M. Feugueng	
4.14 Compétence de recherche en langue étrangère (FLE)	482
Olga Kozarenko	
4.15 La valorisation du potentiel intellectuel et créatif des étudiants en agronomie dans la perspective du paradigme des intelligences multiples	495
Mihai Stanciu, Elena Petrea et Doina Stanciu	
4.16 Réception de l'innovation pédagogique :Expériences de terrain.....	504
Georges N. Hahas	
4.17 Leadership des responsables de programmes de formation à l'enseignement au Québec dans la mise en œuvre de l'approche-programme	517
Valérie Djédjé	

Thème 5 - Enjeux culturels et linguistiques..... 527

5.1 Enseigner la littérature francophone. Le quoi et le comment d'un choix pertinent.....	528
Carmen Cristea	
5.2 Pour une didactique contextualisée : étude comparative, français langue maternelle, français langue seconde au Maroc.....	537
Malika Kaheraoui	
5.3 Arrimer la définition institutionnalisée de parent d'élève à la formation enseignante: spécificités des enjeux en contexte pluriethnique	548
Josée Charette	
5.4 Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère chez des étudiants d'anglais en LV1 apprenant le français en LV2	557
Quang Thuan Nguyen	
5.5 Stratégies d'encadrement efficaces pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration	563
France Gravelle, Claire Duchesne et Nathalie Gagnon	

5.6	Le discours pédagogique, un dispositif ressources entre mises en scènes et interprétations	574
	Marie Pierre Dencuff	
5.7	Enseigner la civilisation française aux futurs professeurs russes	590
	Nadejda Abakarova	
5.8	Impact du bilinguisme « arabe dialectal-français » des universitaires algériens sur l'identité de leurs enfants adolescents	597
	Fatima Zohra Sellahi , Sandra Brossier Sellahi et Chafika Boukour	
5.9	Les enjeux culturels et linguistiques dans l'enseignement en Afrique	606
	Balthazar Ngoy Fiam Bitambile	
5.10	Conceptions d'élèves provenant de trois pays de la francophonie (Canada-Maroc-France) sur les notions de base en physique (vitesse-temps-circuits électriques)	611
	Abdeljalil Métoui et Mireille Baulu Mac Willie	
5.11	La prise en considération des préconceptions ethnoculturelles des futurs enseignants mauriciens: un enjeu de formation initiale essentiel pour un développement efficient de l'éducation interculturelle	622
	Dimitri Cauchie	
5.12	Le développement de l'éducation à la citoyenneté et au dialogue interculturel en contexte scolaire belge francophone: les enjeux de la formation des enseignants des cours dits « philosophiques »	639
	Dimitri Cauchie , Marielle Bruyninckx Pascal Tonelli	

Thème 6 - Développement durable 655

6.1	Le développement durable, son éducation et ses valeurs : quelles représentations des étudiants selon les filières ?	656
	Raphaël Chalmeau , Marie-Pierre Julien , Christine Vergnolle-Mainar et Jean-Yves Léna	
6.2	Transition socio-écologique, développement « désirable » : quel impact pour l'éducation et la formation ?	669
	Jean-Luc Fauguet	
6.3	Gouvernance environnementale participative dans la commune de Djougou au Bénin : entre pratique et utopie. Le cas de la gestion des déchets solides ménagers	679
	Monique Ouassa Kouaro	
6.4	Le concept de développement durable dans la formation en sciences de l'information et de la communication en République Démocratique du Congo	689
	Balthazar Ngoy Fiam Bitambile	
6.5	Une ingénierie éducative innovante pour travailler des compétences en EDD dans le cadre d'un Observatoire Hommes Milieux	702
	Marie-Pierre Julien , Raphaël Chalmeau , Jean-Yves Léna , Christine Vergnolle-Mainar et Anne Calvet	
6.6	L'ÉD comme pilier de l'éducation à la citoyenneté : état de la question et illustration	713
	Geneviève Durant	

Introduction

Thierry **KARSENTI**, Université de Montréal

C'est avec grand plaisir que je célèbre avec vous toutes et vous tous les 12 ans du Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) par l'entremise de cet ouvrage collectif, *Mieux former les enseignants dans la francophonie : principaux enjeux actuels et futurs*. Vous étiez plus de 150, de plus de 40 États de la Francophonie, au 6^e Colloque international du RIFEFF qui s'est déroulé à l'Université de Patras, en Grèce, du 2 au 4 juillet 2015.

À l'occasion de ses 12 ans, de son 6^e colloque international, et de son 6^e ouvrage collectif, le RIFEFF a souhaité traiter de la formation des enseignants dans la francophonie à travers six thèmes qui organisent aussi la présentation des textes de cet ouvrage collectif :

1. Numérique éducatif ;
2. Formation à distance : MOOCs et autres tendances ;
3. Gouvernance des établissements de formation de formateurs ;
4. Efficacité de l'innovation pédagogique ;
5. Enjeux culturels et linguistiques ;
6. Développement durable.

Le RIFEFF a été créé à Paris en 2003, il y a 10 ans déjà. L'axe fondateur de notre Réseau, en lien direct avec la mission de l'AUF, est la promotion de la coopération et de la solidarité entre les institutions francophones œuvrant pour la formation de formateurs en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la professionnalisation des métiers de la formation et de l'éducation.

Le RIFEFF constitue un organisme permanent de réflexion, de concertation, de coopération et d'action qui se donne les objectifs suivants :

- Favoriser la formation initiale et continue des formateurs et des enseignants, notamment en développant la formation à distance qui intègre les technologies de l'information et de la communication ;
- Contribuer au développement de la recherche en éducation, notamment par l'accroissement des échanges d'informations scientifiques ;
- Encourager le développement et l'intégration des innovations pédagogiques et didactiques dans la formation à la profession enseignante ;
- Promouvoir la culture de l'évaluation (de programmes, d'institutions, d'innovations, etc.) ;
- Encourager l'élaboration d'outils ou de supports pédagogiques ou didactiques (manuels d'enseignement, cédéroms, didacticiels, logiciels, etc.).

Nous célébrons donc aujourd'hui nos 12 ans. Et que de réalisations depuis notre création!

- Nous avons compté plus de 150 membres répartis dans quelque 50 États d'Afrique, d'Amérique, d'Asie, d'Europe et d'Océanie en 12 ans.
- Nous étions à Rabat en 2005 pour notre premier colloque international.
- Nous étions ensuite en Guadeloupe en 2007, pour notre 2^e colloque international.
- Nous sommes allés au Niger en 2009, où nous avons pu réunir quelque 4 ministres.
- C'est au Liban que nous étions en 2011.
- En décembre 2013, nous nous retrouvions à Hanoï pour notre 5^e colloque international et pour célébrer nos 10 ans.
- En 2015, c'est en Grèce que nous avons tenu notre 6^e colloque international. Le RIFEFF tient à remercier sincèrement nos collègues de Grèce, et particulièrement le Pr Vassilis Komis, qui ont fait de cet événement un réel succès pour nos membres, pour notre réseau, le RIFEFF, pour l'AUF, voire pour la formation des enseignants de toute la francophonie.
- En 12 ans, nous avons aussi écrit 6 ouvrages collectifs (avec celui-ci).
- Il ne faut pas non plus oublier les nombreux Bulletins de liaison.
- Notre site Web (rifeff.org) qui reçoit plus de 600 000 visiteurs chaque année.
- Nous avons réalisé des séminaires régionaux sur les 5 continents : en Afrique, en Europe, en Amérique, en Asie et même en Océanie.

Mieux former les enseignants dans la francophonie : principaux enjeux actuels et futurs, le thème de notre 6^e colloque, est animé par les valeurs qu'il promeut, que ce soit la diversité culturelle, la diversité linguistique, la coopération, etc. C'est, comme le rappelle Léopold Sédar Senghor, « **la conscience d'avoir en commun une langue et une culture francophones** ». Dans le cadre de son 6^e Colloque international, le RIFEFF s'inscrit totalement dans cette démarche, notamment pour la promotion de la langue française et de la diversité culturelle et linguistique ; l'appui à l'éducation, à la formation, à l'enseignement supérieur et à la recherche ; le développement de la coopération au service du développement durable et de la solidarité ; et, au-delà, modestement, la promotion de la paix, de la démocratie et des droits de l'Homme.

En 1947, les nations du monde affirmaient dans la Déclaration universelle des droits de l'homme que toute personne a droit à l'éducation. En faisant de l'éducation un droit universel, on souhaitait ainsi éradiquer la pauvreté sur terre et faire valoir les droits de tous les individus, hommes ou femmes, filles ou garçons, de toutes les régions du monde. Pourtant, 66 ans après la Déclaration universelle des droits de l'homme et 47 ans après la recommandation conjointe de l'UNESCO et de l'ONU pour les enseignants, rien n'est encore gagné quand on considère que, dans certains pays comme le Niger ou le Mali, plus de 50 % des enseignants qui travaillent dans les écoles n'ont pas de formation adéquate. Pis encore, les derniers rapports de l'UNESCO montrent que, malgré les nombreux efforts fournis aux quatre coins du monde, nous sommes toujours bien loin de ce vœu pieux. En fait, quelque 100 millions d'enfants n'ont toujours pas

accès à l'enseignement de base (primaire), et ce, sans compter le milliard d'adultes considérés analphabètes. Pour avoir eu la chance de visiter plusieurs pays d'Afrique, j'ai pu effectivement constater que, dans bien des pays de ce continent, des milliers d'enfants n'ont pas la chance de voir une salle de classe, et encore moins d'acquérir des compétences de base en lecture, en écriture, en calcul ou en informatique, etc., tout simplement à cause de la pénurie d'enseignants qualifiés. Comme le disait l'ancien directeur général de l'UNESCO, Koichiro Matsuura, le manque d'enseignants en Afrique – et ailleurs dans le monde aussi – nuit non seulement à l'avenir des jeunes eux-mêmes, mais aussi au développement des sociétés dans leur ensemble.

Avant de terminer, j'aimerais donc du fond du cœur remercier les membres du RIFEFF, celles et ceux qui participent à la formation des enseignantes et des enseignants de toute la Francophonie. Je souhaite aujourd'hui reconnaître votre engagement envers la formation et la profession enseignante. Ces quelques lignes qui me sont accordées me permettent aussi de mettre en évidence l'importance du rôle des enseignantes et des enseignants à travers le monde, de même que son importance pour la société. Il est donc important pour moi de souligner à nouveau la contribution vitale des enseignantes et enseignants à l'éducation et au développement de nos sociétés.

En formant les futurs maîtres, enseignants et autres spécialistes de l'éducation, les établissements de formation de formateurs dont les auteurs des textes de cet ouvrage font toutes et tous partie apportent un concours vital susceptible de contrer cette pénurie d'enseignants. Et pour former autant d'enseignants de qualité, en si peu de temps, il faudra nécessairement faire appel à des façons innovantes de former les maîtres. Ces stratégies s'appuieront possiblement sur les technologies et la formation à distance. Pour le RIFEFF, le défi n'est pas important : il est colossal. Et c'est le devoir des établissements de formation de formateurs de trouver des pistes de solution pour former des enseignants compétents tout en faisant face à cette pénurie qualitative et quantitative. Le RIFEFF souhaite, au cours des prochaines années, jouer un rôle déterminant dans l'atteinte des objectifs de l'Éducation, pour tous ses membres, pour la Francophonie, pour que tous les enfants du monde puissent avoir un enseignant. Car, comme le disait Julius Nyerere en 1966, « **ce sont les enseignants, plus que tout autre groupe, qui déterminent les attitudes et modèlent les idées et les aspirations d'une nation** ».

J'aimerais vous laisser sur une citation d'Antoine de Saint-Exupéry. Il a écrit : « J'ai réuni les maîtres et leur ai dit : ne vous y trompez pas ; je vous ai confié les enfants des hommes non pour peser plus tard la somme de leurs connaissances, mais pour me réjouir plus tard de la qualité de leur ascension. » En participant à l'ouvrage collectif qui a fait suite au 6^e Colloque international du RIFEFF, vous participez donc à l'ascension de nos enfants.

Merci et au plaisir de collaborer.



Président du RIFEFF

THÈME 1

Numérique éducatif

1.1

Le profil TIC des personnels d'appui technique à l'éducation en formation initiale à l'ENS d'Abidjan

Bi Sehi Antoine **MIAN**, École normale supérieure d'Abidjan – Côte d'Ivoire

Résumé

La présente étude tente de dresser le profil TIC des futurs Personnels d'Appui Technique à l'Éducation (éducateurs) en formation initiale à l'ENS d'Abidjan. Pour atteindre notre objectif, nous avons organisé une évaluation prédictive (Font-Réaulx, 2009) en nous basant sur les trois temps identifiés par Rahali et Hanchi (2007) dans leur démarche théorique de l'évaluation au début de l'action de formation. Des entretiens semi-directifs sur les pratiques ou les connaissances TIC ont été organisés avec 166 futurs éducateurs en formation initiale à l'ENS d'Abidjan repartis en quatre groupes. L'analyse des données de la présente recherche montre que la population des futurs éducateurs est majoritairement masculine, disposant de téléphones mobiles et d'adresse e-mail. Cette population est équipée d'ordinateurs (portables ou de bureau) et accède à Internet dans des Cybercafés ou par téléphone mobile avec une présence sur les réseaux sociaux dont, surtout, Facebook.

Introduction

Si, il y a quelques années, l'on constatait une certaine inertie du gouvernement ivoirien dans l'intégration des TIC en éducation (Mian Bi, 2010), aujourd'hui, force est de constater que la situation a évolué. En effet, le système éducatif de la Côte d'Ivoire aborde depuis 2012 un virage important dans sa volonté d'intégration des TIC (Mian Bi, 2014). Dans le cadre du projet de Gouvernance électronique (e-Gouv), le gouvernement a mis en œuvre un vaste projet e-Éducation dont le but ultime est l'usage des TIC pour l'enseignement et pour la gestion du système éducatif. Par ailleurs, à la faveur de la mise en œuvre de la réforme Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur de la Côte d'Ivoire, les institutions de formation comme les Universités et les Grandes Écoles aussi bien publiques que privées ont revu en profondeur leurs offres de formations. Cette révision a donné lieu à une forte prise en compte des TIC comme discipline transversale dans les curriculums de formation. En effet, alors que la prise en compte des TIC ne concernait que quelques filières de formation, avec la réforme LMD, les TIC sont aujourd'hui prises en compte dans toutes les filières de formation.

Dans un tel contexte, il nous est apparu important de nous questionner sur les connaissances TIC des étudiants, futurs éducateurs en formation initiale à l'ENS d'Abidjan. Une telle question mérite d'être posée, surtout que ces étudiants sont issus des Universités et des Grandes écoles publiques et privées de la Côte d'Ivoire.

Contexte et justification

Avec une population de 22 671 331 d'habitants, la Côte d'Ivoire, comme la plupart des pays d'Afrique, connaît un fort taux de pénétration des TIC, essentiellement le téléphone mobile. En effet, l'Agence de Régulation des Télécommunication en Côte d'Ivoire (ARTCI) recense aujourd'hui six opérateurs de téléphonie mobile pour 21 293 975 d'abonnés. Au premier trimestre 2015, la Côte d'Ivoire comptait 7 222 261 abonnés à Internet dont 7 155 583 étaient des abonnés à un service d'Internet mobile 3G, soit une proportion de 99,1 %. Comme dans tous les pays d'Afrique, la jeunesse ivoirienne, surtout celle vivant dans les grands centres urbains, est aussi active sur les réseaux sociaux, principalement Facebook (Koutou, 2011, Mian Bi, 2012a). En effet, avec plus de 1,5 millions d'utilisateurs, Facebook est de loin le plus connu des réseaux sociaux par la jeunesse ivoirienne

Pour la mise en œuvre du projet de Gouvernance Électronique (e-Gouv) initiée par la Côte d'Ivoire depuis 2011, l'ensemble des Ministères intègre aujourd'hui les TIC dans la gestion des administrations publiques (Mian Bi, 2013). Dans le cadre du projet E-Gouv, le gouvernement s'est engagé à faire usage des TIC pour améliorer certains services rendus à la population. Ainsi, le système éducatif de la Côte d'Ivoire a, dans le cadre du projet E-Éducation, depuis le mois de septembre 2012, pris une option nette sur l'usage des TIC comme outils d'enseignement et de gestion des structures d'enseignement. Cela s'est traduit par un décret présidentiel instituant les TICE comme discipline scolaire de la maternelle au premier cycle du secondaire. Le ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET) a élaboré des programmes TIC pour les classes de la maternelle à la 3^e. Par ailleurs, dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD dans l'enseignement supérieur de la Côte d'Ivoire, les structures sous tutelle du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) ont intégré les TIC dans leurs offres de formation. Il faut tout de même noter que l'intégration des TIC dans les programmes d'enseignement supérieur ne date pas de la réforme LMD, comme le prouvent les travaux de (Bogui, 2007 et Bahi, 2004). Toutefois, la réforme a tout de même participé à la systématisation de l'intégration des TIC dans les programmes de formation des établissements de l'enseignement supérieur ivoirien. De plus, depuis bientôt trois ans, les procédures de pré-inscription et d'inscription aux examens et aux concours nationaux se font en ligne.

Comme dans l'enseignement supérieur ivoirien en général (Bahi, 2004 ; Bogui, 2007), l'intégration des TIC dans la formation à l'ENS d'Abidjan ne date pas de l'avènement de la réforme LMD en Côte d'Ivoire (Mian Bi 2008 , 2010). En effet, en dépit du manque d'équipements, l'ENS d'Abidjan a depuis plus de 10 ans intégré les TIC dans ses programmes de formation (Mian Bi, 2010). Toutefois, seules quelques

filières de formation de deux Départements étaient concernées par l'intégration des TIC (Mian Bi, 2010) : la filière de formation des enseignants de Mathématiques au Département des Sciences et Technologies et la filière de formation des éducateurs au Département des Sciences de l'Éducation. Mais, à la faveur de la mise en œuvre du LMD, L'ENS d'Abidjan, institution du MESRS chargée de la formation initiale et continue des enseignants et du personnel d'encadrement du MENET, a systématiquement intégré les TICE dans ses nouvelles offres de formation. Ainsi, pour répondre aux exigences de la réforme LMD, tous les parcours de formation à l'ENS d'Abidjan ont intégré les TICE. Parmi ces parcours, celle de la formation initiale du Personnel d'Appui Technique à l'Éducation (PATE), anciennement appelés éducateurs, s'est vu renforcée. avec un volume horaire de 50h pour les TICE contre 10h dans l'ancien programme de formation (Mian Bi, 2010).

L'admission à la formation initiale des PATE à l'ENS d'Abidjan se fait sur concours direct. Pour présenter ce concours, il faut être titulaire d'un BAC+2 ou d'un BTS et avoir moins de 35 ans. La formation initiale des PATE, qui se déroule au Département des Sciences de l'Éducation de l'ENS d'Abidjan, dure deux années et aboutit à une Licence Professionnelle, mention Personnel d'Appui Technique à l'Éducation. A la fin de leur formation, les étudiants futurs PATE sont mis à la disposition du MENET pour exercer à titre de Personnel d'Encadrement de la vie scolaire dans les Lycées et Collèges de Côte d'Ivoire.

La promotion actuelle des PATE en formation initiale a fait son admission à l'ENS Abidjan dans un contexte technologique particulier. En effet, une étude menée par Mian Bi (2012b) a mis en exergue l'utilisation des téléphones mobiles par des futurs enseignants dans le cadre de leur formation initiale à l'ENS d'Abidjan. Elle a aussi montré que, en plus des Cybercafés, les futurs enseignants accédaient à Internet via leur téléphone mobile. Tenant compte de cette réalité, il nous est apparu important de faire une évaluation des connaissances des TIC des futurs PATE avant le début des enseignements TIC. L'objectif de la présente recherche est d'identifier les connaissances des TIC des étudiants futurs PATE en formation initiale à l'ENS d'Abidjan.

Cadre théorique

Dans le cadre de cette étude, la notion de TIC est définie selon les travaux de Basque (2005) et renvoie essentiellement à l'ordinateur, à Internet et aux téléphones mobiles. En effet, ces technologies semblent aujourd'hui les plus utilisées dans le contexte de la formation en Côte d'Ivoire (Mian Bi, 2010 ; 2012b) et même en Afrique (Attenoukon, Karsenty, Dumouchel et Touré, 2015). Les travaux de Mian Bi (2012b) et ceux de Attenoukon et al (2015) mettent en exergue que les étudiants africains disposent de plus en plus d'équipement TIC, surtout de téléphones mobiles. Un rapport étroit (Simon, Saffari et Calonne, 2015) entre les outils TIC et les étudiants partout ailleurs dans le monde, et particulièrement en Afrique, apparaît aujourd'hui. Ceci ressort du profil TIC des étudiants de l'Université d'Abomey Calavy au Bénin dressé par Attenoukon et al (2015) dans une étude ayant portée sur un échantillon de 257 étudiants. Il montre que 67 % des étudiants possèdent un téléphone mobile ou une tablette tactile et s'estiment

très compétents ou experts pour son usage. De même, 33 % des étudiants disposent d'un ordinateur de bureau ou portable. Ceux qui ont accès à Internet utilisent les réseaux sociaux plusieurs fois par jour.

Pour dresser le profil TIC des futurs éducateurs, la présente étude se base sur la démarche théorique de l'évaluation de la formation (Rahali et Hanchi, 2007), inspirée des travaux de Jouvenel et Masingue (1995) et des quatre niveaux de l'évaluation des cours de Kirkpatrick (1994). Cette démarche théorique, synthèse des démarches d'évaluation de la formation puisées de la littérature, se veut une réflexion sur les niveaux d'évaluation : objectifs et processus de chacun, acteurs intervenants et outils utilisés.

Dans leur démarche théorique, les auteurs proposent trois niveaux d'évaluation :

- Le premier niveau est l'évaluation avant la formation ou « évaluation générique » : l'attention est mise, en amont, sur ce qu'on veut d'une action de formation en vue de déterminer, en aval, le degré de conformité des résultats observés avec les objectifs prévus.
- Le second niveau est l'évaluation pendant la formation : elle est subdivisée en trois sous-étapes, à savoir : au début de l'action de formation, pendant l'action de formation et à la fin de l'action de formation.
- Le troisième et dernier niveau est l'évaluation après la formation ou « évaluation stratégique » : ce troisième niveau constitue « le moment de vérité » (Jouvenel et Masingue, 1995) dans la mesure où l'évaluation du transfert des acquis et l'évaluation des impacts organisationnels permettent d'extraire la réalité qui légitime la formation.

Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes intéressés au premier niveau de la seconde étape de l'évaluation de la démarche théorique de Rahali et Hanchi (2007). En effet, les programmes de formation des PATE ayant été déjà élaborés par l'administration de l'ENS d'Abidjan, notre action en tant que formateur se situe à la quatrième étape du processus de formation définie par Le Boterf (1990) : la réalisation du plan de formation. Par ailleurs, la formation des futurs PATE se situe dans la logique de la formation initiale (Jouvenel et Masingue, 1995).

Selon Rahali et Hanchi (2007), l'évaluation au début de l'action de formation ou « l'évaluation préventive » ou prédictive (Axel de Font-Réaulx, 2009) a lieu au démarrage de la formation. Elle permet aux formateurs d'avoir des informations sur la pratique et sur les difficultés rencontrées par les futurs formés (Axel de Font-Réaulx, 2009). Elle permet aussi de présenter le programme de formation aux participants et d'extraire leurs attentes (Rahali et Hanchi, 2007). Cette prise d'information sur les pratiques permet au formateur d'estimer l'écart entre le programme et les attentes exprimées dans le but de négocier et de finaliser l'ensemble des objectifs. *In fine*, cette évaluation développe chez les bénéficiaires un esprit de co-responsabilité et de co-construction de la formation. Ainsi, les inquiétudes, les malentendus et les résistances se dissipent.

Dans le processus de mise en œuvre de cette démarche, le formateur, dans le but d'ajuster les objectifs de la formation avec les attentes des futurs bénéficiaires, présente l'action de formation à ces derniers. Cette présentation se déroule en trois moments (Rahali et Hanchi, 2007). D'abord, il présente le pourquoi de la formation ; le contexte, l'intérêt de la formation et les prérequis. Ensuite, il fait la présentation de la formation ainsi que des objectifs pédagogiques d'une manière formelle. En dernier lieu, les stagiaires se présentent et présentent leurs attentes. Et pour mener à bien cette évaluation préventive, Rahali et Hanchi (2007) affirment que le formateur dispose de certains outils dont les plus utilisés sont les questionnaires sur les pratiques ou les connaissances, le travail de groupe et l'entretien semi directif.

Méthodologie

La promotion 2014-2016 des PATE en formation initiale à l'ENS d'Abidjan compte 480 diplômés repartis en 12 groupes. Sur les 12 que compte la promotion, nous avons travaillé avec six groupes d'une population totale de 166 étudiants. Pour atteindre notre objectif, nous avons organisé une évaluation prédictive (Font-Réaulx, 2009) en nous basant sur les trois temps identifiés par Rahali et Hanchi (2007) dans leur démarche théorique de l'évaluation au début de l'action de formation. A cet effet, dans les phases de la présentation du pourquoi de la formation et de sa présentation de façon formelle dans chacun des quatre groupes, nous avons inscrit au tableau nos nom et prénoms, adresse de courrier électronique, numéro de téléphone, profil Facebook et Twitter. Après cela, nous avons, à travers des entretiens semi directifs, engagé des échanges avec chaque groupe d'étudiants. Ces échanges portaient sur leurs savoirs et leurs savoir-faire en matière de TIC à partir d'un questionnaire sur les pratiques ou les connaissances TIC des futurs PATE. Nous avons, pour ce faire, posé une série de questions portant sur l'effectif total de chaque groupe avec la répartition par genre, et le nombre de personnes disposant d'un téléphone portable, d'une adresse de courrier électronique, d'un compte Facebook et d'un compte Twitter. Nous avons aussi demandé le nombre de personnes qui accédaient à Internet via un téléphone mobile, dans un Cybercafé et le nombre de personnes disposant d'un ordinateur (portable ou de bureau). Pour les questions portant sur l'adresse de courrier électronique, par exemple, nous avons demandé combien avaient déjà envoyé et reçu des mails sans aide. Et, pour les réseaux sociaux, nous avons voulu en savoir davantage sur les usages qu'ils en faisaient. Les réponses à ces questions étaient directement recueillies au fur et à mesure.

Résultats

L'objectif de la présente étude est d'identifier les connaissances en matière de TIC des PATE avant le démarrage de leur formation TICE. Les données analysées sont les réponses aux questions que nous avons posées aux PATE.

Une population majoritairement masculine

L'analyse des réponses fournies par les futurs éducateurs montre que la population des futurs éducateurs de l'ENS d'Abidjan est majoritairement masculine (tableau 1). En effet, 77,1% est de sexe masculin contre 22,9 % de sexe féminin.

Tableau 1 : Répartition par groupe selon le genre

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Total
Homme	39	32	26	31	128
Femme	11	7	12	8	38
Total	40	39	38	39	166

Disposant de téléphones mobiles et d'ordinateurs

L'analyse des données recueillies met en exergue une bonne connaissance en matière de TIC par les PATE en formation initiale à l'ENS d'Abidjan. En effet, tous les futurs éducateurs ont affirmé disposer d'un téléphone mobile, contre 43,4 % qui ont affirmé disposer d'un ordinateur (tableau 2). Ce pourcentage risque d'être revu à la hausse d'ici la fin de l'année universitaire. En effet, aux dires des répondants, ils sont inscrits dans le cadre d'un projet d'équipement personnel en ordinateur dénommé « Projet un étudiant un ordinateur ». Ce projet, lancé par l'ENS d'Abidjan, a pour objectif d'équiper chacun des étudiants de l'ENS d'un ordinateur portable dont le coût sera déduit de la bourse des étudiants.

Tableau 2 : Équipement TIC selon le groupe

	Téléphone mobile	Ordinateurs
Groupe 1	40	13
Groupe 2	39	14
Groupe 3	38	24
Groupe 4	39	21
Total	166	72

Le Cybercafé et le mobile pour accéder à Internet

Les données de cette étude mettent en exergue une diversification des lieux d'accès à Internet (tableau 3) chez les étudiants. En effet, si, jadis, le Cybercafé était le lieu privilégié d'accès (Mian bi, 2010), aujourd'hui, le téléphone mobile devient un des moyens d'accès à Internet. Ainsi, si 83,0% des étudiants ont affirmé accéder à Internet dans les Cybercafés, ils sont 51,8 % à y accéder via les terminaux mobiles (smartphones, tablettes, etc). On voit bien que l'écart entre ceux qui accèdent à Internet via les Cybercafés et via les téléphones mobiles n'est pas trop grand. Deux faits pourraient bien expliquer

cette tendance. Aux dires des futurs PATE, la facilité d'accès aux smartphones, aux tablettes et aux offres d'Internet mobile offertes par les sociétés de téléphonie mobile de la région avec, à la clé, les systèmes de bonus favoriseraient l'accès. Un autre fait a aussi été relevé par les répondants. En effet, il ressort des échanges que les répondants estiment que la présence dans les Cybercafés de jeunes aux comportements répréhensibles ne les rassurait pas. Ainsi, ils préfèrent en général ne pas trop fréquenter les Cybercafés sauf cas de forces majeures.

Tableau 3 : Accès à Internet selon le groupe

	Téléphone mobile	Cybercafés
Groupe 1	30	22
Groupe 2	11	26
Groupe 3	22	22
Groupe 4	23	26
Total	86	96

Le courrier électronique est entré dans les habitudes

Si la totalité des futurs éducateurs a mentionné disposer d'une adresse email, seulement 61,5 % ont affirmé avoir déjà envoyé et reçu un mail sans aucune aide (tableau 4). Ils sont 38,5% à affirmer avoir été aidé pour envoyer et pour recevoir des mails. Il ressort des échanges avec les PATE que la forte proportion des futurs PATE disposant d'une adresse email pourrait être expliquée par la généralisation de l'inscription en ligne dans le secondaire, le supérieur et pour les concours administratifs en Côte d'Ivoire. En effet, depuis trois ans, les pré-inscriptions et les inscriptions dans les universités et les Grandes Écoles, aussi bien publiques que privées, et aux différents concours administratifs se font en ligne. Et, dans les procédures d'inscription, il est demandé à tous les candidats de fournir leur adresse de courrier électronique dans un champ afin de valider leur inscription dans la base de données. Cet état de fait, aux dires des répondants, a poussé beaucoup d'entre eux à se créer des adresses de courrier électronique.

Tableau 4 : Réparation selon le groupe de ceux ayant envoyé et reçu un mail sans aide

	Dispose d'une adresse mail	Ont envoyé et reçu des mails sans aide
Groupe 1	40	31
Groupe 2	39	32
Groupe 3	38	20
Groupe 4	39	29
Total	166	112

Une forte présence sur les réseaux sociaux

La forte pénétration des réseaux sociaux en Afrique n'épargne pas la population des futurs PATE en formation initiale à l'ENS d'Abidjan. En effet, 88,0% d'entre eux affirment avoir un profil sur les réseaux sociaux (tableau 5). Facebook, avec 87,6% des utilisateurs, semble le réseau social le plus connu par l'ensemble des répondants. Il est suivi de très loin par Twitter avec 11,6% des répondants. Un seul répondant a affirmé avoir un profil sur Instagram. L'analyse des échanges avec les répondants met en évidence que, de façon générale, ces futurs PATE vont sur les réseaux sociaux pour communiquer et pour avoir des informations d'ordre général. Toutefois, un des étudiants futurs PATE a créé sur Internet un groupe Facebook « EDUCATEUR LMD ». Ce groupe secret créé sur une initiative propre a pour but, selon son instigateur, « *de continuer leur formation en dehors de la classe* ». Ainsi, les étudiants inscrits dans ce groupe Facebook ont affirmé qu'il leur permettait d'échanger entre eux et de partager des ressources (vidéo, audio, page web, etc.) portant sur le contenu vu en classe. À travers ce groupe Facebook, ils échangent aussi avec des personnes ressources sur les contenus de formation, mais aussi sur des questions d'ordre général, toujours en rapport avec leur futur métier d'encadreur de la vie scolaire. Dans ce groupe qui compte actuellement plus de 40 membres, en plus de futurs PATE, l'on trouve des étudiants en sociologie et en psychologie de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan et des enseignants de la même discipline de l'Université du Bénin. Pour le moment, seul un enseignant du Département des Sciences de l'Éducation de l'ENS d'Abidjan a accepté de rejoindre le groupe.

Tableau 5 : Présence sur les réseaux sociaux selon le groupe

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Total
Facebook	28	33	32	35	128
Twitter	5	6	4	2	17
Instagram	1	0	0	0	1
Total	31	39	36	37	146

Discussions

L'objectif de la présente étude était d'identifier les connaissances des TIC des PATE avant le démarrage de leur formation TICE. L'analyse des données met en évidence que les étudiants PATE en formation initiale à l'ENS d'Abidjan semblent avoir une bonne connaissance en matière de TIC. En effet, ces derniers font des efforts pour acquérir un équipement personnel de matériels TIC (ordinateurs, terminaux mobiles). La grande proportion d'étudiants possédant un ordinateur met en exergue la volonté de ces derniers de ne pas être en marge de la révolution numérique qui gagne la Côte d'Ivoire (Mian bi, 2010). Il faut dire que la volonté des autorités de mettre en ligne les services comme l'inscription aux examens nationaux et aux concours administratifs n'est pas étrangère à ce regain d'intérêt pour les TIC chez les futurs PATE. En effet, celle-ci semble avoir un effet sur le nombre d'étudiants ayant une adresse de courrier électronique et ayant une pratique de cet outil de communication. Toutefois, l'étude met en évidence que près d'un étudiant sur trois n'a pas encore une bonne pratique du courrier électronique, car ils se font aider par un tiers pour envoyer et pour recevoir du courrier électronique.

Alors que les résultats de Mian Bi (2008, 2010) mettaient en exergue que les étudiants étaient encouragés par des formateurs pour se créer une adresse de courrier électronique, ceux de la présente étude semblent mettre en exergue un changement de rapport des étudiants par rapport à cet outil de communication et aux TIC de façon générale. En effet, comme dans les résultats de Mina Bi (2010), les futurs PATE se sont équipés en matériels TIC sur leur initiative propre et ont créé des adresses de courrier électronique pour communiquer.

D'une façon générale les Cybercafés étaient les lieux privilégiés d'accès à Internet chez les étudiants ivoiriens (Bahj, 2004 ; Bogui, 2007 et Mian Bi, 2010). Mais les résultats de la présente étude, qui semblent confirmer les résultats de Mian Bi (2012b), mettent en exergue que l'Internet mobile gagne du terrain chez les étudiants de l'échantillon. En effet, la moitié de la population des étudiants interrogés accède à Internet par le mobile. Ainsi, en plus de communiquer, le téléphone mobile devient ou outil pour accéder à Internet.

La présente étude montre que les étudiants de l'ENS d'Abidjan futurs PATE, comme tous les jeunes des grands centres urbains d'Afrique, sont aussi présents sur les réseaux sociaux et généralement sur Facebook. Si les usages ludiques de Facebook (Koutou, 2011) semblent dominants, l'on note une certaine volonté d'usage pour l'apprentissage (Mian Bi, 2012a). Ceci est une excellente chose d'abord pour eux-mêmes en tant qu'étudiant, car les réseaux sociaux sont, de nos jours, des outils éducatifs (Mian Bi, 2012a) à travers ses fonctions de communications et d'informations (Pera et Bonfils, 2014). Ensuite, en tant que futurs personnels d'encadrement scolaires, cette présence est importante, car elle leur permettra d'avoir une bonne compréhension de l'outil afin d'en montrer les bons usages aux élèves et de communiquer avec eux à travers ces technologies. Enfin, cette présence est importante parce que les réseaux sociaux sont de nos jours des outils de développement professionnel, surtout dans le milieu éducatif (Deschênes, 2015).

Ainsi, ils pourront, dans le cadre de leur travail, user de ces réseaux pour se bâtir un réseau de pratique et de développement professionnel.

A l'instar des travaux de Mian Bi (2012b) et Attenoukon et al (2015), cette étude semble montrer que les étudiants en Afrique s'équipent de plus en plus, sur leur propre initiative (Mian bi, 2010), de matériels TIC, spécialement de terminaux mobiles. Alors que les institutions d'enseignement supérieur ont d'énormes difficultés à se doter d'équipements TIC, il semble aujourd'hui qu'encourager les étudiants à venir dans les salles de classe avec leurs propres équipements semble une piste viable pour réussir l'intégration des TIC en éducation. Cette piste est porteuse d'espoir puisque, selon les résultats des travaux de Mian Bi (2012b) et Attenoukon et al (2015), ces étudiants s'estiment compétents quant à l'usage de leurs terminaux mobiles. Par ailleurs, en venant avec leurs propres équipements, ces étudiants pourraient faire des apprentissages plus ludiques et plus authentiques. En effet, ils s'approprieraient des connaissances par le biais d'outils auxquels ils sont confrontés dans leur quotidien.

Conclusion

A travers le projet e-Éducation et la mise en œuvre de la réforme LMD, le système éducatif de la Côte d'Ivoire s'est engagé résolument dans l'intégration des TIC. Dans un tel contexte, il a semblé pertinent de s'interroger sur les connaissances que les futurs éducateurs, en formation initiale à l'ENS, ont des TIC.

Les résultats de l'analyse des données recueillies auprès de 166 répondants montrent que les futurs PATE en formation initiale à l'ENS d'Abidjan semblent avoir une bonne connaissance des TIC. Par des initiatives propres, ces étudiants s'équipent en matériels TIC, font usage de certains outils de communication et des réseaux sociaux. Ce changement de rapport des étudiants par rapport aux TIC semble s'accompagner d'une certaine diversification des lieux d'accès à Internet. Ainsi, en plus du Cybercafé, le téléphone mobile devient un autre moyen d'accéder à Internet.

Tenant compte de la problématique du manque de matériel TIC rencontré dans la majorité des structures d'enseignement supérieur de la Côte d'Ivoire, les résultats de la présente étude suggèrent d'encourager les étudiants à venir en classe avec leurs propres équipements TIC.

Références bibliographiques

- Atténoukon, S., Karsenti, T., Dumouchel, G. et Touré, A. (2015). *Enquête sur les usages des technologies, le sentiment de compétence et les pratiques informationnelles d'étudiants universitaires au Bénin*. Communication au 2nd Colloque international en Education au Canada.
- Axel de Font-Réaulx (2009). *L'animation pédagogique*. [En ligne, consulté le 12 Février 2015 <http://fr.slideshare.net/a2frx/lanimation-pdagogique-5334811>]
- Bahi, A. (2004). Usages d'Internet et logiques d'adaptation sociale des jeunes dans les cybercafés abidjanais. *Bulletin du CODESIRA*, 1 & 2, 67-71
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), p.30- 41.
- Bogui, M. J.-J. (2007). *Intégration et usages des technologies de l'information et de la communication en Afrique : Situation de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire*.
Thèse de doctorat non publiée, Université Michel de Montaigne Bordeaux III, France.
- Collin, S., Saffari, H., et Calonne, O. (2015). *Rôle des technologies pour soutenir l'intégration académique et sociale des étudiants internationaux Montréal*. Communication au 2nd Colloque International en Education, Montréal.
- Deschênes, M. (2015). *Comment utiliser les réseaux sociaux pour se développer professionnellement ?* Pédagogique Collégiale, 28 (2).
- Jouvenel, G. et Masingue, B. (1995). *Les Évaluations d'une action de formation dans les services publics*. Bulletin des bibliothèques de France [en ligne], n° 5, 1995 [consulté le 31 janvier 2015]. Disponible sur le Web : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-05-0103-003>>. ISSN 1292-8399.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. Berrett-Koehler Organizational Performance Series. Berrett-Koehler Publishers, Inc., 155 Montgomery Street, San Francisco, CA 94104-4109.
- Koutou, N.C. (2011). Points d'accès à l'ordinateur et à Internet chez les apprenants du secondaire en Côte d'Ivoire. *Panaf Edu*, 2(3).
- Le Boterf, G. (1990). *Comment investir en formation*, Les éditions d'organisation, Paris.
- Mian, Bi, S. A. (2013). *Intégration des TIC aux systèmes d'éducation et de formation en Afrique: Cas de la Côte d'Ivoire*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique & Organisation internationale de la francophonie. Novembre 2013.
- Mian, Bi, S. A. (2012a). Usages de Facebook pour l'apprentissage par des étudiants de l'Institut Universitaire d'Abidjan (IUA). *Adjectif.net*. Récupéré du site de la revue <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article142>
- Mian, Bi, S.A. (2012b). L'apprentissage mobile en formation initiale des enseignants à l'ENS d'Abidjan : Mobile learning in teacher training at ENS Abidjan. *frantice.net*, Numéro 5 - Septembre 2012. Récupéré du site de la revue : <http://www.frantice.net/document.php?id=545>. ISSN 2110-5324

- Mian Bi, S.A. (2010). *Usages et compétences TIC en formation initiale à l'ENS d'Abidjan (Côte d'Ivoire) : cas des formateurs et des futurs enseignants*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Montréal, Canada.
- Mian Bi., S. A. (2008). Intégration des TIC dans la formation des professeurs de Mathématiques des CAFOP à l'ENS d'Abidjan : cas du courrier électronique en 1^{re} année CAP/CAFOP. Dans R.-Ph. Garry, T. Karsenti, A. Benziane et F. Baudot (dir.), *Former des enseignants au XXI^e siècle dans toute la francophonie*. (p. 261-269). France : Presses Universitaires Blaise Pascal, Université de Clermont 2.
- Rahali, M et Hanchi, A (2007) : *Évaluation des effets de la formation : entre ambition et pratiques* [En ligne, consulté le 10 Janvier 2015
http://www.memoireonline.com/07/08/1439/m_evaluation-effets-formation-ambition-pratiques.html]
- Peraya, D. et Bonfils , P. (2014). *Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon*, Sticef, vol. 21, 2014, en ligne sur <www.sticef.org>

1.2

L'influence des médias et des feuilletons télévisés sur l'éducation et sur les résultats scolaires des élèves des lycées et des collèges de Porto-Novo au Bénin

Serge Armel **ATTENOUKON**, Université d'Abomey-Calavi - Rép. du Bénin.

Résumé

Il s'agit d'une analyse exploratoire des effets des médias et des feuilletons télévisés sur l'éducation et sur les résultats scolaires des lycéens et des collégiens de la ville de Porto-Novo au Bénin. Les données quantitatives et qualitatives analysées sont issues principalement d'une enquête par questionnaire et des entretiens auprès de 180 élèves provenant de six établissements publics et privés. Il en ressort que ces jeunes apprenants ont un accès trop facile aux médias, notamment, à la télévision et se trouvent trop dépendants des feuilletons télévisés. Aussi ont-ils reconnu que les feuilletons influent négativement sur leurs résultats scolaires en favorisant la paresse et la somnolence en classe, voire l'échec scolaire. Les résultats ont par ailleurs montré que les élèves manifestent un sens critique par rapport à l'effet des médias et des feuilletons sur l'éducation et sur les résultats scolaires. Ainsi, ils ont également noté leurs influences positives sur l'éducation et sur des compétences induites : développement de la conscience, amélioration du niveau en français, meilleure connaissance du monde extérieur et des civilités, meilleur style d'observation, amélioration de la capacité d'argumentation, ouverture d'esprit, amélioration de la capacité d'analyse, maturité d'esprit, sens de responsabilité, autonomisation, gestion des crises, aptitude aux activités collaboratives. Ce qui est novateur ici est le regard porté directement sur l'effet (positif/négatif) des médias et des feuilletons télévisés sur l'éducation par les apprenants eux-mêmes. Interdire la télévision aux élèves, « solution » parfois envisagée, est donc radical. Il faut plus de contrôle et de responsabilisation.

Mots clés

Médias, télévision, feuilleton, éducation, résultats scolaires, Bénin.

1. Contexte et problématique

Le Bénin compte près d'une dizaine de chaînes de télévision publiques comme privées. Elles sont, pour la plupart, en quête de recettes publicitaires et diffusent de nombreux feuilletons fournis par des agences de communication pour attirer des annonceurs. Ces feuilletons télévisés, surtout les « téléromans » latino-américains, soulèvent l'enthousiasme de nombreux téléspectateurs, en particulier des jeunes apprenants. On ne peut nier la fonction éducative desdits feuilletons. Cependant, la question se pose : ne sont-ils pas néfastes pour l'éducation et la scolarité des jeunes élèves? En effet, il ressort de la littérature scientifique que les médias (Jost, 2009) et les feuilletons télévisés (Jouët et Pasquier, 1999 ; Jacquinot, 2000) ne sont pas sans conséquences graves sur l'éducation et sur la réussite scolaire.

Dans le même ordre d'idée, au Bénin, les résultats des différents examens nationaux du secondaire sont loin d'être satisfaisants. Pour les cinq dernières années, les pourcentages¹ de réussite au BEPC, au Bénin, sont de 49,8% en 2009, 45,8% en 2010, 45,0% en 2011, 31,7% en 2012 et 49,7% en 2013. En ce qui concerne le baccalauréat, sur la même période, les statistiques donnent respectivement 36,0% ; 35,3% ; 28,5% ; 37,2% et 32,4%. En 2014, le BEPC a eu un taux de réussite de 47,5% et le baccalauréat un taux de 23,7%. Pour ce qui est du cas spécifique de la commune de Porto-Novo, les résultats du BEPC, par exemple, en 2011 étaient de 34,0% d'admission et de 34,7% en 2012. Le classement par département des résultats du BEPC de 2014 indique que le département de l'Ouémé-Plateau, dont relève la commune de Porto-Novo, arrive en quatrième position sur six.

Ainsi, à l'heure où l'on déplore partout, dans les systèmes éducatifs, la baisse de niveau et la chute des résultats scolaires, cette étude a tout son intérêt. Elle est une réflexion exploratoire sur un sujet actuel et commun à presque tous les Etats africains tant ces feuilletons sous-titrés dans plusieurs langues envahissent les écrans (UNESCO, 2007).

Ce travail cherche à analyser les effets des médias et des feuilletons télévisés sur l'éducation et sur les résultats scolaires à partir d'un échantillon réduit d'apprenants des collèges et des lycées de Porto-Novo (capitale politique du Bénin).

2. Cadre de référence

Les feuilletons qui proviennent, pour la plupart, de l'étranger et qui rapportent de gros profits aux chaînes de télévision à travers les annonces publicitaires ne respectent pas certaines normes éducatives. Le constat est que la plupart des élèves, au retour de l'école, sont plus intéressés par les feuilletons qu'aux devoirs et aux leçons. Ces feuilletons, qui sont diffusés sur différentes chaînes ou successivement sur une même chaîne, captivent l'attention de ces jeunes apprenants et monopolisent leurs sens. Selon Jost (2009), les écrans sont comme des manipulateurs et comme des sources d'abâtissement dont la conséquence,

1 Sources des statistiques : la Direction départementale de l'enseignement secondaire, professionnel et technique ainsi que de l'Office du Baccalauréat.

après avoir passé de longues heures en sa compagnie, serait la somnolence à l'école. Balle (2004) fait remarquer que la télévision, qui est une fusion d'images et de sons, une fenêtre sur le monde, influence les téléspectateurs, surtout les enfants qui la regardent trop souvent. Pour cette raison, plusieurs auteurs soulignent la nécessité d'une éducation aux médias (Meirieu, 2005 ; Becchetti-Bizot, 2007), d'une alphabétisation audiovisuelle, voire d'une vaccination contre l'image (Henriot, 1982).

De nombreux auteurs (Bermejo Berros, 2007 ; Bufflier, 2007 ; Corroy, 2008) ont abordé les questions relatives à l'impact des mass-médias sur les enfants et sur les adolescents. Selon ces auteurs, nous sommes une proie facile face à l'hyperpuissance des médias. Si les adultes peuvent parfois se défendre de ses effets prédateurs sous fond de capitalisme outrancier des médias, les enfants et les adolescents sont vite emportés par la fascination qu'exercent sur eux leurs programmes bien souvent loin des réalités de la vie quotidienne et des contextes propres à chacun des téléspectateurs. Ainsi, pour certains auteurs, les médias jouent un rôle primordial et irréfutable dans l'acquisition des connaissances (UNESCO, 1998 ; Porcher, 2006). Elles permettent de développer de nouvelles compétences dans les domaines de l'éducation et de la formation. Ainsi, selon l'IUE (1999, p.213), la technologie peut faciliter l'apprentissage de nouvelles compétences plus qualifiées, nécessaires dans un monde qui se globalise et qui devient un espace planétaire. Donc, elle peut servir les jeunes en leur procurant le savoir et l'aptitude dont ils ont besoin. Mais, bien que ces technologies soient importantes pour l'éducation et pour la formation des jeunes, elles présentent également des risques (Tisseron, 2003). C'est ce qui a motivé d'autres auteurs à formuler de multiples reproches à leur encontre. En effet, Rondeau (1997) remarquait que les images et les scènes que suivent les jeunes sont rarement éducatives et sont responsables de la violence et de la délinquance. Tall (1997), quant à lui, a montré son inquiétude par rapport aux dangers que représentent les TIC pour notre société. Pour lui, lorsque les technologies s'imposent au sein des sociétés depuis longtemps habitées par d'anciennes technologies, il en résulte des anxiétés de toutes sortes.

Les mass-médias présentent aussi bien des avantages que des inconvénients pour ceux qui les utilisent. Les adolescents, étant les plus attachés à ces technologies (Corroy, 2008), sont alors inévitablement influencés par elles. Dans une étude portant sur l'analyse des émissions et des programmes de la télévision béninoise, Davakan (1993, p.59) a fait remarquer une prédominance d'émissions importées et donc d'images qui n'ont souvent aucun lien avec la culture locale. Il a fait le constat d'une dépendance chez les adolescents par rapport à ces feuilletons. Dah-Lokonon (2005, p.47) a conclu que : « *les adolescents sont envoutés par les médias spécifiquement la télévision à travers les téléfilms étrangers* ». Il ressort que les médias et les feuilletons peuvent représenter un réel danger pour l'éducation et pour les études des élèves (Bey et Gérard, 2001). En effet, ils favorisent le goût de l'exotique, le contexte de créolisation des cultures africaines et fait que l'Afrique est un marché facile pour cet empire de vente de charmes et de modes.

3. Méthodologie

La méthodologie est de type mixte (qualitatif et quantitatif). La population d'enquête est composée des élèves du premier cycle des lycées et des collèges de la ville de Porto-Novo (12 à 18 ans) parce qu'ils sont, en effet, les plus attirés par les feuillets et se laissent facilement influencer par ces derniers.

Nous avons choisi deux (2) lycées publics, deux (2) collèges publics et deux (2) collèges privés. La proportion plus importante des établissements publics par rapport aux privés a été ainsi respectée. Un quota de 30 enquêtés a été rigoureusement affecté à chacun des six établissements. D'où, le nombre total de 180 participants formant l'échantillon.

Pour collecter les données, nous avons élaboré à la fois un questionnaire, un guide d'entretien et une grille d'observation. Les instruments ont fait l'objet d'un pré-test sur un échantillon de 22 élèves du Lycée Toffa 1^{er} et du Lycée Béhanzin.

Le questionnaire a été administré aux élèves afin de recueillir des informations quantitatives relatives aux objectifs de recherche. Il comporte des items spécifiques à l'accessibilité des apprenants aux médias et aux feuillets ; la proximité avec un poste téléviseur, la fréquence de présence devant le poste téléviseur ; les émissions préférées à la télévision ; les avis ou jugements sur la gestion de la télévision à l'approche des devoirs et des examens ; l'appréciation des effets des feuillets sur les études, les raisons qui les poussent à suivre les feuillets, etc. Les responsables d'établissement ont été mis à contribution dans le cadre de l'opérationnalisation de l'enquête, ce qui a permis de ramasser en même temps les questionnaires après remplissage directement en classe. Ainsi, le nombre de questionnaires administrés correspond, à chaque étape, au nombre après ramassage.

Un focus group de 30 apprenants parmi les 180, répartis en trois groupes de dix, a permis d'approfondir davantage les données. Ainsi, les informations qualitatives recueillies, à cette occasion, ont complété les données issues du questionnaire.

En ce qui concerne les techniques de traitement des données, les questionnaires, une fois récupérés, ont été numérotés. Les données ont été introduites dans le logiciel Excel pour obtenir les graphiques.

Quant aux éléments audio, ils ont été systématiquement transcrits sous forme de verbatims. S'en est suivie une lecture minutieuse des différents discours qui, à leur tour, ont été structurés en unités de sens.

4. Résultats

Les résultats sont présentés par rapport aux données quantitatives et aux données qualitatives.

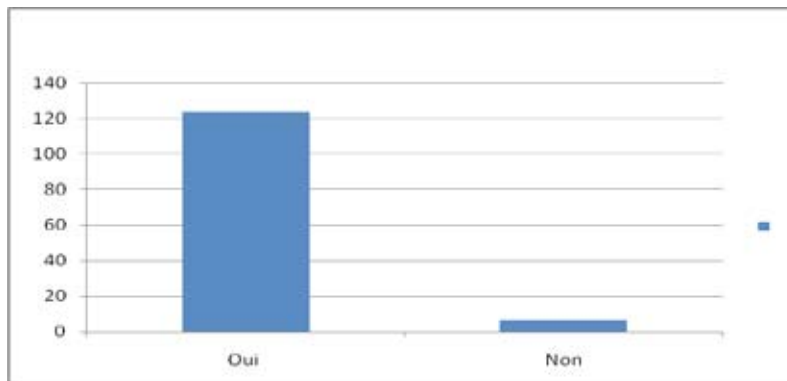
4.1 Postures des élèves face aux médias et aux feuillets : d'intéressantes découvertes

Les résultats dévoilent des informations sur l'attitude des élèves face aux médias en général et aux feuillets, en particulier.

4.1.1 Accessibilité des élèves à la télévision

La figure 1 montre que presque tous les élèves questionnés ont accès à la télévision, soit 174 (95,3%) sur les 180, contre seulement 6 qui n'y ont pas accès (4,8%).

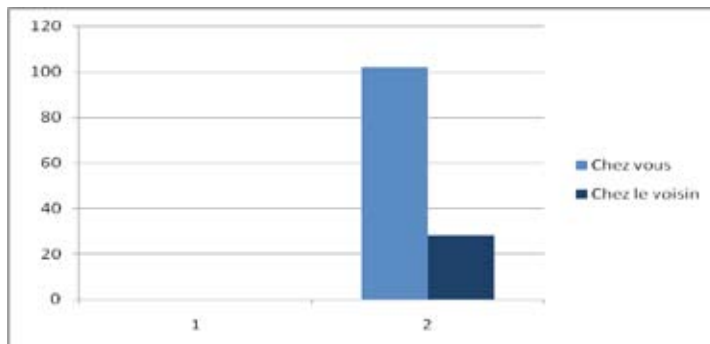
Figure 1 : Accessibilité à la télévision



Source : Enquêtes de la présente recherche

4.1.2 Proximité des élèves à un poste de téléviseur

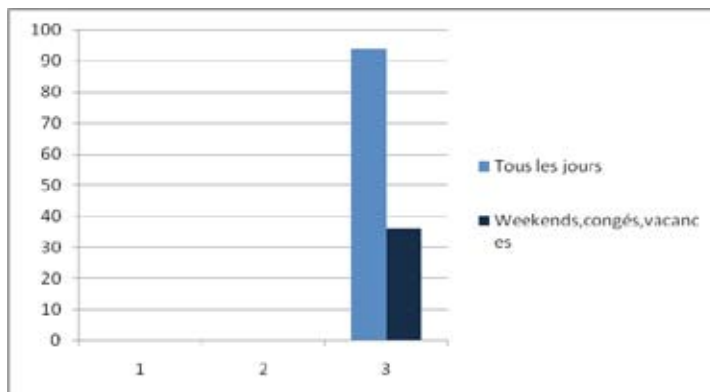
La figure 2 montre que sur les 180 élèves interrogés, 152 suivent la télévision directement dans leur chambre (78,4%), contre 28 qui la suivent dans la chambre du voisin (21,5%).

Figure 2 : Proximité à un poste de téléviseur

Source : Enquêtes de la présente recherche

4.1.3 Fréquence des élèves devant le poste de téléviseur

La figure 3 indique que sur les 180 élèves questionnés, 152 suivent la télévision tous les jours (78,4%), contre 28 qui ne suivent la télévision qu'en weekends, pendant les congés ou pendant les vacances (21,5%).

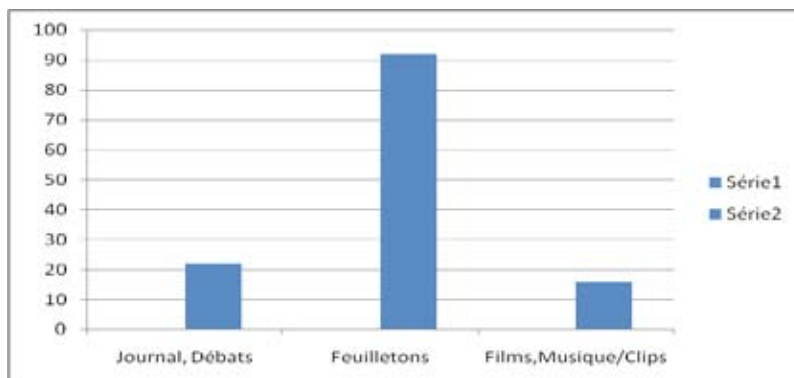
Figure 3 : Fréquence devant le poste de téléviseur

Source : Enquêtes de la présente recherche

4.1.4 Émissions préférées des élèves à la télévision

La figure 4 montre que les feuilletons emportent la préférence de la majorité des enquêtés (n=142), soit 70,7%, suivis du journal et des débats (n=22), soit 16,9% et, en dernière place, la musique et les clips (n=16), soit 12,2%.

Figure 4 : Émissions préférées à la télévision

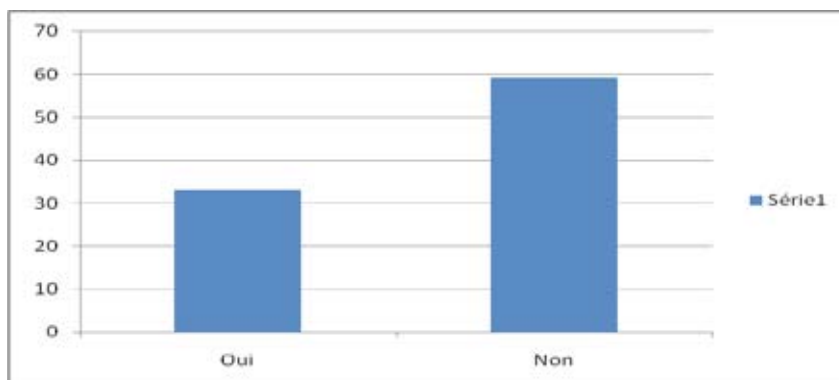


Source : Enquêtes de la présente recherche

4.1.5 Opinion des élèves par rapport aux feuilletons à l'approche des devoirs ou des examens

La figure 5 montre que sur les 142 élèves préférant prioritairement les feuilletons à la question précédente (figure 4), 109 déclarent s'en abstenir à l'approche des devoirs ou des examens, soit un pourcentage de 64,1%, contre 33 qui affirment conserver l'habitude de regarder la télévision même à l'approche des compositions, soit (35,8%).

Figure 5 : Opinion à l'approche des examens



Source : Enquêtes de la présente recherche

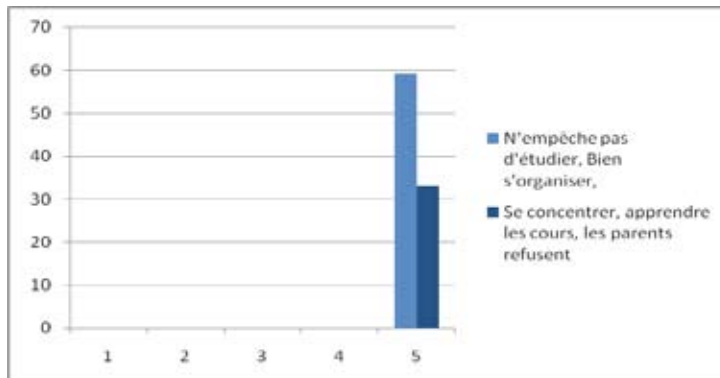
Les résultats de ces cinq premiers graphiques montrent que les élèves ayant participé à l'enquête ont accès à la télévision avec une fréquence régulière. Ils ont hissé en tête des émissions préférées les feuilletons et la majorité de ceux-ci déclare aussi s'en priver à l'approche des examens. Quelles sont les raisons proprement dites qui poussent les élèves à s'attacher aux feuilletons ?

4.2 *Appréciation des élèves de l'effet et de l'utilité des feuilletons sur les études*

4.2.1 **Appréciation de l'effet des feuilletons sur les études**

La figure 6 indique que sur les 142 élèves priorisant les feuilletons, 109, soit 64,1%, ont confié qu'ils savent s'arrêter pour se concentrer sur leur apprentissage de gré ou avec l'intervention des parents. En revanche, 33 déclarent suivre les feuilletons même à l'approche des devoirs et des examens (soit 35,8%), car cela ne les empêche pas d'étudier, ils disent s'organiser en conséquence.

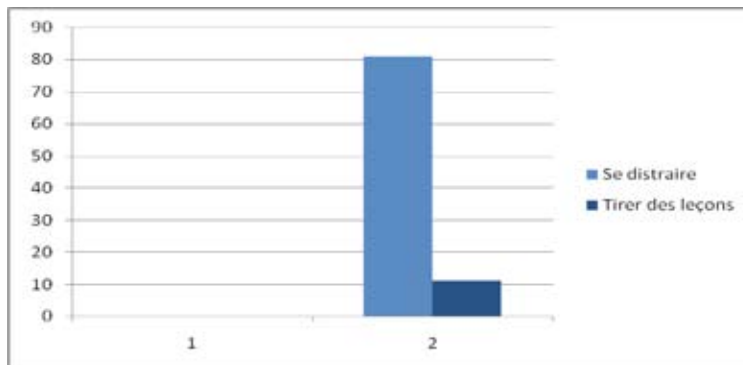
Figure 6 : Appréciation de l'effet des feuilletons sur les études



Source : Enquêtes de la présente recherche

4.2.2 **Motivations des élèves pour les feuilletons**

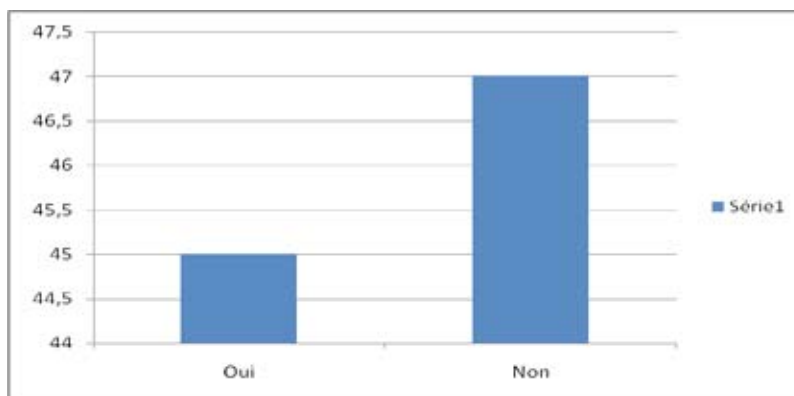
La figure 7 montre que les raisons motivant les apprenants à suivre les feuilletons sont principalement pour se distraire selon 132 enquêtés (89,1%) sur les 142 concernés. Donc, seulement 10 ont déclaré le faire pour en tirer des leçons (10,8%).

Figure 7 : Motivation pour les feuillets

Source : Enquêtes de la présente recherche

4.2.3 Appréciation par les élèves de l'utilité des feuillets pour les résultats scolaires

Ici, les résultats (figure 8) montrent que sur les 142 élèves ayant marqué leur préférence pour les feuillets, les $\frac{3}{4}$ ont répondu par le négatif à l'utilité pour les résultats scolaires, contre seulement le $\frac{1}{4}$ qui a répondu par l'affirmatif.

Figure 8 : Appréciation de l'utilité des feuillets pour les résultats scolaires

Source : Enquêtes de la présente recherche

Chaque camp avance à l'appui ses arguments synthétisés dans le tableau 1 ci-dessous.

5.3 *Éléments du focus group*

Tableau 1 : Justifications de l'utilité ou non des feuillets pour les résultats scolaires

Avis positif (arguments)

Développement de la conscience ; amélioration du niveau en français ; meilleure connaissance du monde extérieur et des civilités, meilleur style d'observation, amélioration de la capacité d'argumentation, ouverture d'esprit, amélioration de la capacité d'analyse, maturité d'esprit, sens de responsabilité, autonomisation, gestion des crises, aptitude aux activités collaboratives.

Avis négatif (arguments)

Culture de la paresse scolaire, ambition démesurée ; somnolence en classe ; perte des valeurs ; perte des richesses culturelles, abrutissement, risque d'imitation des héros et héroïnes, école buissonnière, dégoût pour les études, tricherie, violence et pagaille en classe, échec scolaire.

A la question « Selon vous, quels impacts les feuillets peuvent-ils avoir sur les études ? », la majorité des répondants a soutenu que les feuillets auront un impact négatif sur les élèves qui s'y attachent plus qu'à leurs leçons. Selon eux, il y a une banalisation des valeurs morales. Mais ce dont ils s'étonnent, c'est que les jeunes voient très bien que ceux qui jouent ces rôles dans les feuillets finissent souvent mal et, pourtant, ils cherchent à les imiter.

A la question « Qu'est-ce que les feuillets peuvent-ils apporter aux apprenants ? », ils ont répondu majoritairement que les feuillets peuvent permettre aux apprenants de se distraire après les longues heures de cours. Pour d'autres, ils peuvent permettre d'argumenter dans le cadre des sujets de dissertation.

A la question « Ces feuillets complètent-ils les enseignements dispensés en classe ? », les avis sont négatifs pour ce qui concerne les cours de mathématiques et de SVT. En revanche, les cours de français, d'anglais, d'histoire et de géographie ont reçu des avis positifs.

5. Discussion

Plusieurs constats se dégagent des résultats :

5.1 *Une grande liberté d'accès des élèves à la télévision*

A travers les résultats recueillis, il apparaît clairement que les élèves, dans leur quasi-totalité, ont accès à la télévision. En effet, 95,3% des élèves interrogés ont accès à la télévision (Figure 1). Aussi, leur fréquence d'accès à la télévision est très élevée : 78,4% des élèves regardent la télévision tous les jours. Il ressort de l'analyse des résultats que les élèves qui ont un poste de télévision chez eux sont plus tentés

de le suivre tous les jours et à tous moments que ceux qui vont chez le voisin. On peut déjà noter là des facteurs susceptibles de perturber leur éducation et leurs résultats scolaires. En effet, tous les auteurs ont souligné, dans la recension des écrits, que les enfants qui passent trop de temps devant la télévision sont exposés aux conséquences néfastes de celles-ci sur leur éducation et risquent l'échec scolaire.

5.2 *Un grand attachement des élèves aux feuilletons*

En ce qui concerne les émissions que suivent les élèves à la télévision, les résultats ont montré (figure 4) que les élèves sont plus intéressés par les feuilletons (70,16%) que par le journal et les débats (16,92%), de même que par les films et les musiques/clips (12,23%). Ceci montre leur attachement aux feuilletons au détriment des émissions plus instructives. En effet, les élèves suivent plusieurs feuilletons dont ils maîtrisent les titres et les chaînes qui les diffusent. Ce qui révèle que les élèves manifestent un grand intérêt et un profond attachement à ces feuilletons. Un élève suit jusqu'à sept (7) feuilletons sur différentes chaînes dans la même semaine. L'attachement des élèves aux feuilletons s'explique également par le fait qu'ils suivent les rediffusions bien qu'ayant suivi au préalable les diffusions. De ce fait, on pourrait comprendre que, quelle que soit l'heure à laquelle ces feuilletons sont diffusés, ils restent en éveil pour les suivre. De quel temps disposeront-ils alors pour étudier ou pour faire leurs exercices avant d'aller au cours le lendemain et quels résultats scolaires ont-ils alors? La dépendance aux feuilletons télévisés dresse le lit à la paresse et conduit à de mauvais résultats scolaires. Ici aussi, on peut parler d'un facteur à risque pour l'éducation et pour les résultats scolaires. Ce ne sont pas des comportements à encourager.

5.3 *Besoin de distraction comme raison essentielle de l'attachement des élèves aux feuilletons*

Il ressort clairement des résultats que 89,1% des élèves suivent les feuilletons pour se distraire (figure⁶). Les autres intérêts (apprendre à bien parler le français, ouverture sur le monde, etc.) viennent seulement après le souci de se distraire. C'est un indicateur à prendre au sérieux par tous les acteurs du système éducatif notamment les parents. Ainsi, comme le préconise Gilly (2008), il faut savoir proposer aux enfants des jeux alternatifs à la télévision. Et Dagnaud (2003) parle d'éduquer les enfants aux médias en famille. C'est donc intéressant de noter que les élèves, dans leur majorité, ne suivent pas les feuilletons à l'approche des devoirs ou des examens (figure⁷).

5.4 *Les élèves manifestent un esprit critique sur l'influence des feuilletons télévisés sur l'éducation et sur les résultats scolaires*

Les résultats ont montré que 51% des élèves pensent que les feuilletons ne sont pas utiles à leur éducation. On pourrait donc déduire que, bien qu'en s'intéressant aux feuilletons, ils reconnaissent qu'ils ne sont pas utiles à leur éducation. En effet, ils leur ont trouvé des influences négatives sur l'éducation et sur les résultats scolaires comme la culture de la paresse scolaire ; l'ambition démesurée ; la somnolence en classe ; la perte des valeurs ; la perte des richesses culturelles, l'abrutissement, le risque d'imitation des

héros et héroïnes, l'école buissonnière, le dégoût pour les études, la tricherie, la violence, la pagaille en classe et la sexualité précoce. La psychiatre Lurçat (2002, p.74) fait remarquer que « les images violentes ont des effets très différents des autres images. Ces images provoquent des émotions désagréables telles que l'angoisse, la peur, la honte, la colère ». En sommes-nous toujours conscients ?

Comme le dit Balle (2004), la télévision est un défi pour les maîtres et pour les parents. Nous sommes dans un monde de plus en plus sous l'influence des images (Djénati, 2001). L'impact des images (Henno, 2004) sur nous est une réalité. Il nous faut en prendre conscience. D'où, la nécessité d'éduquer aux médias en famille (Gilly, 2008) et à l'école.

6. Conclusion

Les films feuilletons venus de l'Amérique latine, de l'Inde et d'autres pays occupent une place de plus en plus importante dans les programmes de télévision. Ils sont dans toutes les langues officielles. Si leur potentiel de distraction est évident, force est de reconnaître qu'ils peuvent causer des dégâts sur les jeunes apprenants et compromettre leurs résultats scolaires. Ce travail a tenté de rechercher et d'analyser les effets des médias et des feuilletons sur l'éducation et sur les résultats scolaires auprès d'un échantillon restreint d'élèves. Il en ressort que les médias et les feuilletons deviennent nuisibles si nous leur consacrons trop de temps. Il s'agit également d'amener les jeunes apprenants à apprivoiser les médias et à apprendre à les connaître, à appréhender leurs richesses comme leurs dangers et à comprendre qu'ils doivent respecter certaines règles.

7. Bibliographie

- Aubert, J. & Michel, A. (1997). *Quels repères donner à nos enfants dans un monde déboussolé?* Paris: Editions Albin Michel SA. 225p.
- Awohoui, G.D. (2011). *L'évaluation des apprentissages en sciences de la vie et de la terre au second cycle du secondaire en contexte d'approche par compétence*. Mémoire à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo
- Balle, F. (2004). *Les médias*. Paris : PUF.
- Becchetti-Bizot, C. et Brunet, A. (2007). *L'éducation aux médias : Enjeux, état des lieux, perspectives*. Paris : Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Bermejo Berros, J. (2007). *Génération télévision : la relation controversée de l'enfant avec la télévision*. Bruxelles : De Boeck.
- Bey, J-Y et Gérard J-M. (2001). *Ecole et médias : regards croisés*. Nancy : PU de Nancy.
- Bloch, E ; Depret, E. & al (1997). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Vol.1. Paris : Larousse-Bordas.
- Bremond, J. & Galedan, A. (1990). *Dictionnaire économique et social*. 4^{ème} édition, Paris : HATIER, 419p.
- Bufflier, I. (2007). De la vulnérabilité de l'enfant face aux médias, *Legicom*, 37, 1.

- Centre International de l'Enfance (CIE). (1991). *La relation enfant télévision : implications physiques, psychologiques, éducatives et sociales*. Paris : PUF.
- Corroy, L. (dir.). (2008). *Les jeunes et les médias : les raisons d'un succès*. Paris : coédition Vuibert/CLEMI/INA.
- Dagnaud, M. (2003). *Médias et violence : l'état du débat*. Paris : La documentation française.
- Dah-Lokonon, Y. (2007). *Effet des téléfilms étrangers sur l'éducation sexuelle des adolescents à Abomey-Calavi*. Mémoire de maîtrise. FLASH, UAC, Bénin.
- Davakan, C. (1993). *La diffusion de l'information dans les pays d'Afrique noire : l'audience de la presse nationale*. Mémoire de maîtrise. FLASH, UAC.
- de Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. 1^{ère} édition. PUF, Paris.
- Djenati, G. (2001). *Psychanalyse des dessins animés : ce que voient les tout-petits et leurs aînés*. Paris. L'Archipel.
- Gilly, P. (2008). *Zap l'écran, vive la vie ! GSM, télé, ordi : comment les maîtriser ?* Bruxelles. Couleur livres.
- Henno, J. (2004). *Les enfants face aux écrans. Pornographie : la vraie violence*. Paris. Editions SW-Télémaque.
- Henriot J.J. (1982). *L'enfant, l'image et les médias*. Edition Dammarie les lys
- Herskovits, M. J. (1952). *Les bases de l'Anthropologie culturelle, traditionnelle.fr*, Paris, Payot.
- Hounnou, D. (2005). *Contribution de la télévision à l'éducation informelle des adolescents du Bénin : Cas de la commune de Cotonou*. Mémoire de fin de second cycle universitaire. INJEPS, Porto-Novo.
- IUE. (1999). *Apprendre à l'âge adulte et les enjeux du XXI^e siècle*. Druckerei Seeman, Hambourg.
- Jacquinet G. (dir.). (2002). *Les jeunes et les médias : Perspectives de la recherche dans le monde*. Paris : L'Harmattan.
- Jehel, S. et David, F. (2006). Des deux côtés de l'écran : les droits de l'enfant à la télévision, *Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux*, 5.
- Jost, F. (2009). *Comprendre la télévision et ses programmes*. Paris. Armand Colin.
- Jouët, J. et Pasquier, D. (dir.). (1999). Les jeunes et l'écran, *Réseaux* 92-93.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (Eds). (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, édition du CRP.
- Kondo, A. (1998). *Dictionnaire encyclopédique*. Larousse- Bordas, vol1, Paris.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et Concept de Soi*. Sillery : Presse de l'Université du Québec.
- Lalou, E. (1999). *Regards neufs sur la télévision*. Edition du Seuil, PUF, Paris.
- Le Thank Koi, (1991). *L'éducation : cultures et sociétés*. Publication de la Sorbonne, Sorbonne.
- Leif, J. (1974). *Philosophie de l'éducation*. Vol 4. Delagrave.
- Lurcat, L. (2002). *La manipulation des enfants, de nos enfants face à la violence des images*. Edition du Rocher, Espagne.
- Meirieu, P. (2005). *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*, en collaboration avec Jacques Liesenborghs. Bruxelles : Labor.

- Melon-Martinez, E. (1969). *La télévision dans la famille et la société moderne*. Editions sociales françaises, Paris.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Porcher, L. (2006). *Les Médias entre éducation et communication*. Paris : Clemi, Vuibert, Ina.
- Quivy, R. & Campenhoudt, V. (1995). *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Dunod, Paris.
- Rondeau, J. C. (1997). *L'impact des NTIC sur la famille, l'école et les églises*, in [http : // agora.qc.ca](http://agora.qc.ca). (consulté le 8/05/2013)
- Thall, N. (1997). *L'identité culturelle et les NTIC*. In *rapport sur les aspects culturels des inforoutes* (par J. LANTEIGNE). In [http : //agora.qc.ca](http://agora.qc.ca). (consulté le 15/04/2012)
- Tisseron, S. (2003). *Enfants sous influence*. Paris : 10/18.
- UNESCO. (1998). *Rapport mondial sur l'éducation : les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*, Paris, le monde de l'éducation, Hors-série, mars 1998.
- UNESCO. (2007). *L'éducation aux médias : avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald : vers un changement d'échelle*. Paris : Unesco et commission nationale française.

1.3

Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies

Aziz **RASMY**, Université Abdelamaalk Saâdi : ENS de Tétouan - Maroc
Thierry **KARSENTI**, Université de Montréal - Canada

Résumé

De nombreux auteurs mettent en évidence l'importance de la motivation des enseignants dans le développement professionnel continu. Le but de cette recherche est d'étudier les déterminants de la motivation dans le développement professionnel continu des enseignants en se basant sur la théorie de l'autodétermination. L'analyse des données collectées à l'aide d'un questionnaire à questions ouvertes et fermées indique que le soutien à l'autonomie, à l'accomplissement et à l'appartenance sociale, de même que la pertinence des activités de formation sont proposés comme déterminants principaux de la motivation dans le développement professionnel des enseignants.

Introduction

Plusieurs études (Coulibaly et Karsenti, 2013; Deaudelin, Dussault, Brodeur, 2002; Ross, Johnson et Ertmer, 2002; Karsenti, Peraya, Viens, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007) montrent que la motivation des enseignants est un facteur important dans la formation continue liée à l'intégration des TIC. Dans la même perspective, Day et Gu (2007) soutiennent que la motivation des enseignants à s'engager dans leur apprentissage professionnel est essentielle quant à l'efficacité des dispositifs de développement professionnel. Dans leur étude qui porte sur les obstacles à l'usage des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, Hennessy, Ruthven et Brindley (2005) mentionnent que la qualité de la formation et la motivation des enseignants à intégrer les TIC sont les principaux obstacles à l'intégration des TIC. D'ailleurs, du point de vue de la recherche sur l'effet des réformes curriculaires, celles-ci échouent souvent dans leurs efforts de modification des pratiques des enseignants parce que la motivation et l'engagement

sont occultés (Fullan, 2011). Il est donc intéressant de connaître les activités et les conditions favorisant la motivation des enseignants dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC.

Le présent article a pour objectif de cerner les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies.

Cadre conceptuel

Dans cette section, nous présentons le cadre qui sous-tend cette recherche ayant comme base la théorie la motivation autodéterminée de Deci et Ryan (2000).

La motivation joue un rôle crucial dans la formation continue et le développement professionnel des enseignants. « In addition to the focus on teacher knowledge and practices, there are urgent calls to examine the role of teacher motivation in professional development » (Schieb et Karabenick, 2011). La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000), met en évidence les déterminants de la motivation dans la formation et l'apprentissage (Assor, Kaplan, Feinberg, et Tal, 2009). En effet, cette théorie stipule que la satisfaction de trois besoins psychologiques, liés au besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, sont des sources primordiales à la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000).

Le besoin d'autonomie, concept central de cette théorie, réfère au désir d'être à l'origine de ses propres comportements et de ressentir une cohérence entre ses valeurs et ses comportements (deCharms, 1968; Deci, 1975). En effet, le contrôle de l'apprenant et sa responsabilité face à ses apprentissages sont au cœur de plusieurs autres courants de recherche et de pratique très actuels : l'éducation centrée sur l'apprenant (Work Group of the American Psychological Association's Board of Educational Affairs, 1997; Lambert et McCombs, 1998), l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage (Jonnaert et Van der Borgh, 1999), la pratique réflexive popularisée par Schön (1983/1994; 1987). Le besoin de compétence correspond au désir d'interagir de manière efficace avec son environnement afin d'atteindre les objectifs désirés (White, 1959). Le besoin d'appartenance sociale réfère au désir de se sentir lié à un milieu donné (Baumeister & Leary, 1995).

Méthodologie

Dans cette partie seront exposés les participants à la recherche, les instruments de collecte de données et la démarche d'analyse des données.

Participants

Le choix des participants correspond à un échantillonnage de convenance constitué d'individus ayant participé au cours des cinq dernières années à une activité de formation continue en intégration des TIC. Les participants à cette recherche sont des enseignants du primaire et du secondaire au Québec dont

81,2% sont issus de la région de Montréal. Au total, 64 enseignants ont rempli le questionnaire, dont 44 femmes (69,0%) et 20 hommes (31,0%). La moyenne d'âge de ces professionnels est de 38,3 ans et la moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 12,6 ans. Ils se répartissent presque également entre le primaire et le secondaire.

Instruments de collecte de données et procédures

Les données recueillies pour la rédaction de cet article ont été récoltées dans le cadre d'une étude doctorale au cours de la période du 4 juin au 29 octobre 2013 auprès de 64 enseignants du primaire et du secondaire de la région de Montréal au Canada dont 44 femmes (69,0%) et 20 hommes (31,0%). La moyenne d'âge de ces professionnels est de 38,3 ans et la moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 12,6 ans. Ils se répartissent presque également entre le primaire et le secondaire. L'échantillon est constitué d'individus qui répondent à une seule condition, celle d'avoir participé au cours des cinq dernières années à une activité de formation continue en intégration des TIC. Les participants ont été invités, sur une base volontaire, à remplir notre questionnaire.

La collecte de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire composé de dix-neuf questions fermées et d'une seule question ouverte. Le questionnaire était divisé en quatre sections: Dans la première section, les participants ont répondu aux sous-échelles à l'aide d'une échelle de type Likert à six entrées allant de 1 (*tout à fait en désaccord*) à 6 (*tout à fait en accord*). Quatre sous-échelles différentes ont été utilisées afin de mesurer les déterminants de motivation. L'échelle présente une bonne consistance interne : 0,826 pour la dimension du sentiment d'autonomie, 0,697 pour le sentiment de compétence, 0,903 pour le sentiment d'appartenance sociale et 0,835 pour la pertinence des activités de formation. En sciences sociales, la valeur minimale attendue pour le coefficient alpha est de 0,60 (Garson, 2011).

Procédure de collecte des données

Le questionnaire qui vient d'être décrit a été administré en ligne. Les données ont été récoltées au cours des mois de mai et juin 2013. La durée requise pour remplir le questionnaire est de 30 minutes. Mentionnons que nous avons effectué une relance auprès des sujets ayant été déjà sollicités une première fois. Les participants ont également été informés qu'il pouvait se retirer de l'étude en tout temps et que toutes les données étaient confidentielles.

Démarche d'analyse des données

La méthode des statistiques descriptives à l'aide du logiciel SPSS a été retenue pour analyser les données recueillies. À la lumière des résultats satisfaisants de la consistance interne (le coefficient alpha) de notre instrument de mesure, nous avons calculé les scores moyens des énoncés pour chacune des dimensions afin d'apprécier celles-ci (Durand, 2003).

L'analyse des données qualitatives des réponses aux questions ouvertes est effectuée par la méthode d'analyse de contenu manifeste. Le contenu manifeste est « ce qui est dit ou écrit explicitement dans le texte », en opposition au contenu latent, « qui réfère à l'implicite, à l'inexprimé, au sens caché » (Landry, 2000). Les réponses obtenues à l'aide des questions ouvertes a permis de constater que 36 % des répondants (23 répondants) ont fourni des commentaires aux questions ouvertes. Cela a donné un matériel utilisable d'environ 4271 mots. L'analyse de ces réponses est effectuée manuellement.

Résultats

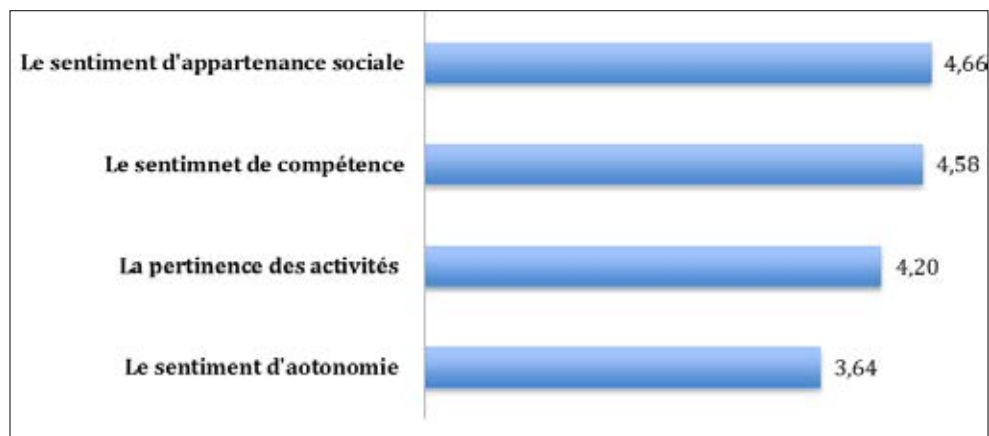
Cette section présente les résultats découlant du traitement des données obtenues au moyen du questionnaire. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats des réponses des participants aux énoncés fermés concernant les quatre dimensions liées aux déterminants de la motivation des participants (le sentiment d'autonomie, de compétence, de l'appartenance sociale et de la pertinence des activités de formation). Ensuite seront exposés les résultats liés aux questions ouvertes.

Résultats quantitatifs

Résultats liés aux déterminants de la motivation

De façon générale, l'examen des moyennes des quatre déterminants de la motivation en contexte de la formation continue en TIC (figure 1) montre que les enseignants sont plus satisfaits à l'égard de leur besoin lié au sentiment d'appartenance sociale, ensuite vient le sentiment de compétence et la pertinence des activités de formation, par contre, les participants sont moyennement satisfaits de leur besoin lié au sentiment d'autonomie des activités de formation continue liée à l'intégration des TIC.

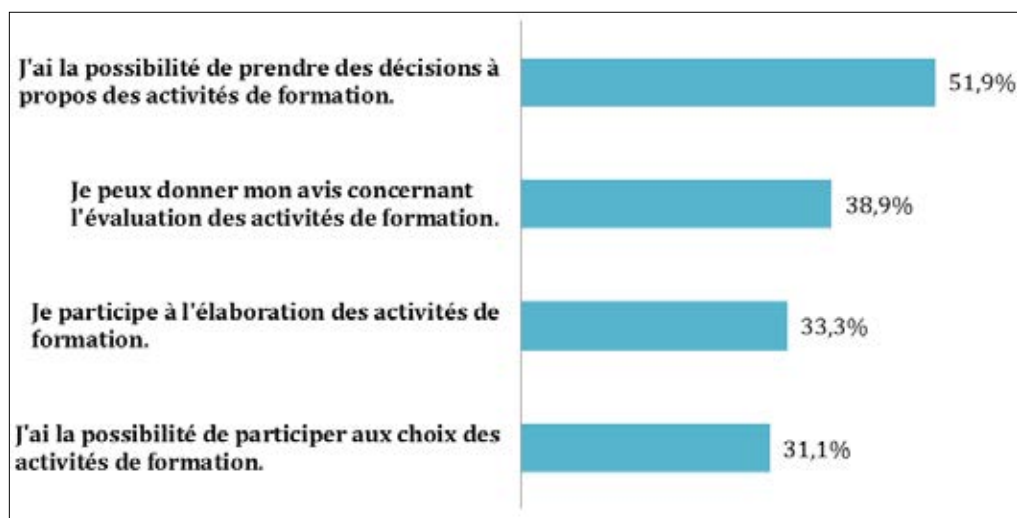
Figure 1 : Score moyen sur une échelle de six des quatre déterminants de la motivation dans la formation continue



Satisfaction concernant le besoin du sentiment d'autonomie

Comme indiqué dans la figure 2, on constate que seulement 33,3% des participants affirment participer à l'élaboration des activités de formation, 38,9% peuvent donner leur avis sur les contenus de formation et un peu plus de la moitié (51,9%) ont la possibilité de prendre des décisions par rapport à la démarche de la formation professionnelle.

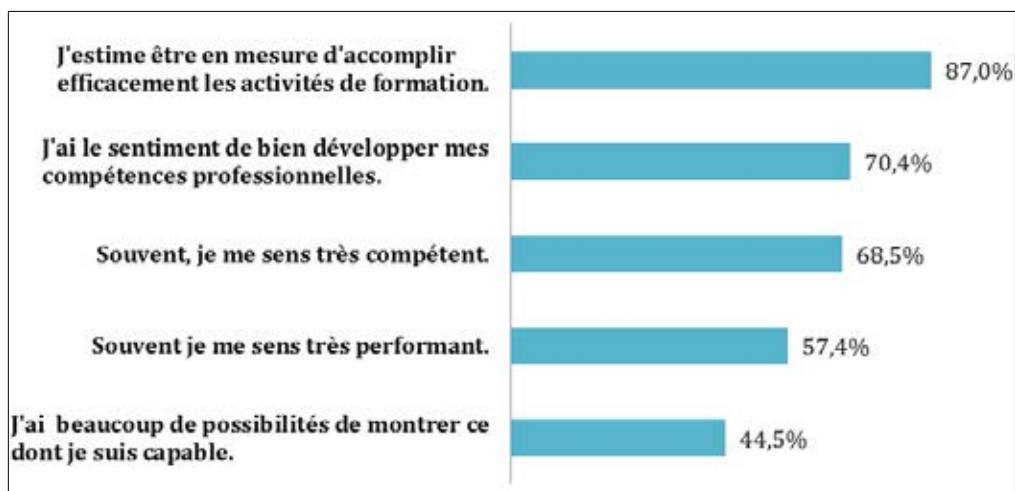
Figure 2 : Pourcentage des répondants qui se déclarent « plutôt en accord ou tout à fait en accord » à l'égard de la satisfaction du sentiment d'autonomie



Satisfaction concernant le besoin du sentiment de compétence

L'examen des résultats présentés à la figure 3 révèle qu'un peu plus de deux tiers des répondants (70,4%) estiment bien développer leurs compétences professionnelles concernant l'intégration des TIC. Presque la majorité des répondants (87,0%) affirme être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation continue. Par contre, seulement 44,5 % des participants rapportent avoir des occasions de montrer ce dont ils sont capables

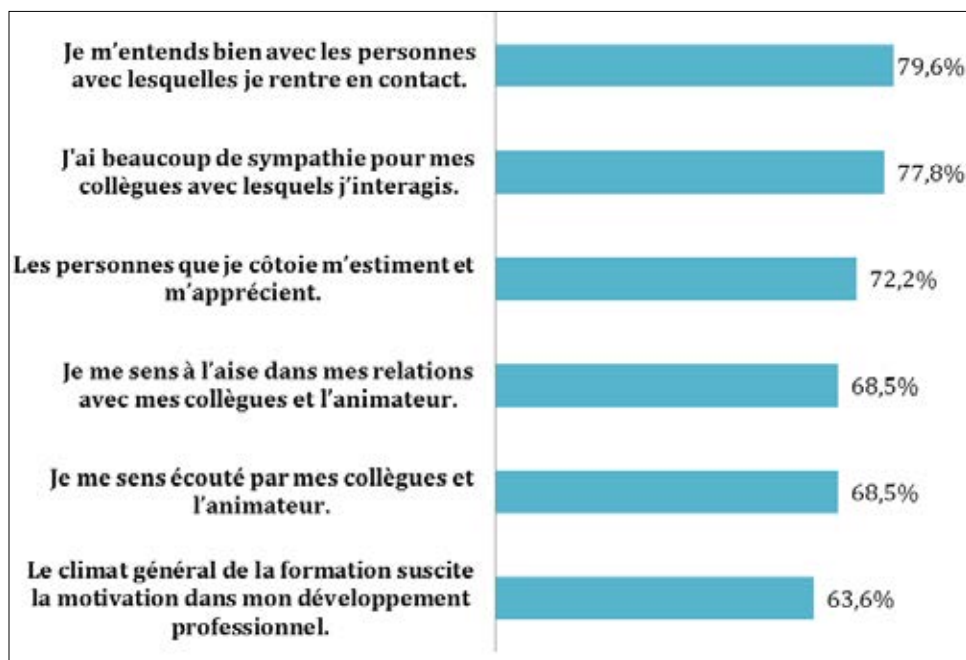
Figure 3 : Pourcentage des répondants qui se déclarent « plutôt en accord ou tout à fait en accord » à l'égard de la satisfaction du sentiment de compétence



Satisfaction concernant le besoin du sentiment d'appartenance sociale

La figure 4 montre que les répondants sont assez nombreux à prétendre avoir de bonnes relations avec les personnes en formation (79,6%). Plus des trois quarts des répondants (77,8%) estiment avoir une relation sympathique avec les participants. Un peu moins des trois quarts des répondants (72,2%) affirment que leurs collègues les estiment et les apprécient.

Figure 4 : Pourcentage des répondants qui se déclarent « plutôt en accord ou tout à fait en accord » à l'égard de la satisfaction du sentiment d'appartenance sociale



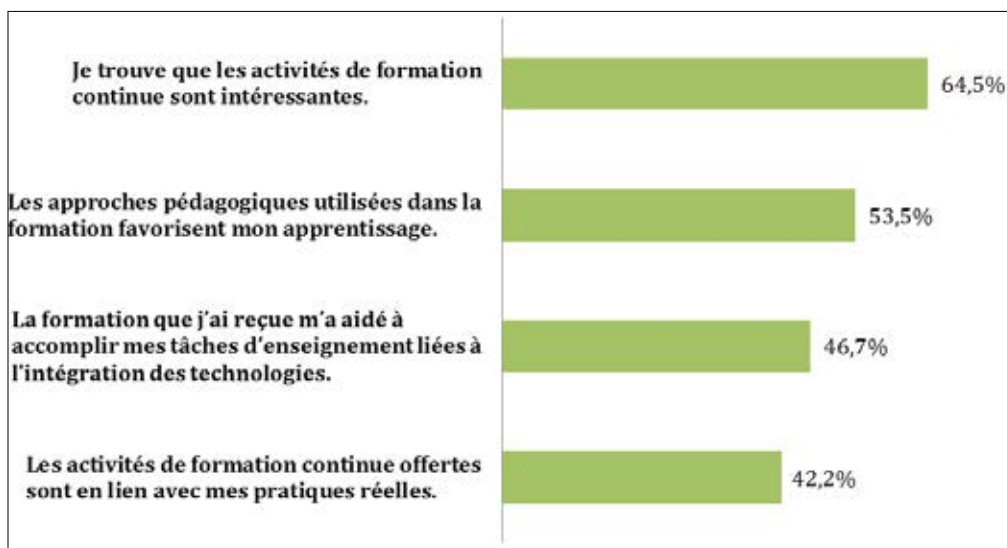
Somme toute, les résultats montrent un niveau de satisfaction élevé quant au sentiment d'appartenance sociale.

Satisfaction concernant la pertinence des activités de formation

Nous avons aussi examiné la perception des enseignants quant à la pertinence des activités de formation continue. Les résultats qui ressortent de l'analyse des données illustrées à la figure 5 montrent que seulement 42,2% des répondants trouvent que les activités de formation continue sont en lien avec leurs pratiques professionnelles.

Les résultats indiquent aussi que 46,7% des répondants estiment que les activités ont des effets positifs sur leurs pratiques professionnelles. Un peu plus de la moitié des répondants (53,5%) affirment que les approches pédagogiques favorisent leur apprentissage professionnel. Enfin, 64,5% des répondants estiment que les activités de formation sont intéressantes.

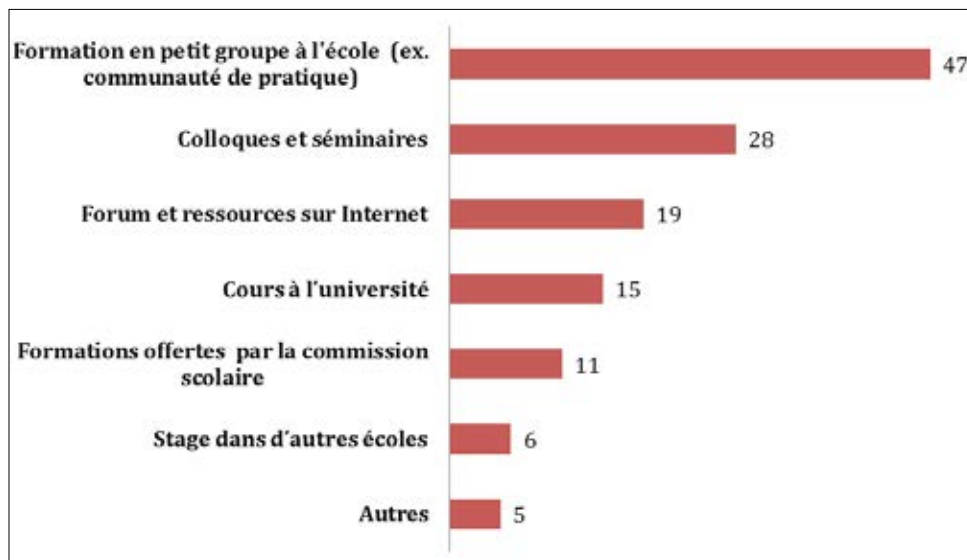
Figure 5 : Pourcentage des répondants qui se déclarent « plutôt en accord ou tout à fait en accord » à l'égard de la pertinence des activités de formation



Intérêt des enseignants relatif aux types de formation continue

À la question des types de formation continue qui peuvent inciter les enseignants en exercice à s'impliquer dans leur développement professionnel, les répondants ont choisi en premier lieu les formations organisées dans le cadre des projets d'école en petit groupe (47 participants sur 64) puis les colloques et les séminaires (28 répondants).

Figure 6 : Types de formation continue qui peuvent inciter les enseignants en exercice à s'impliquer dans leur développement professionnel



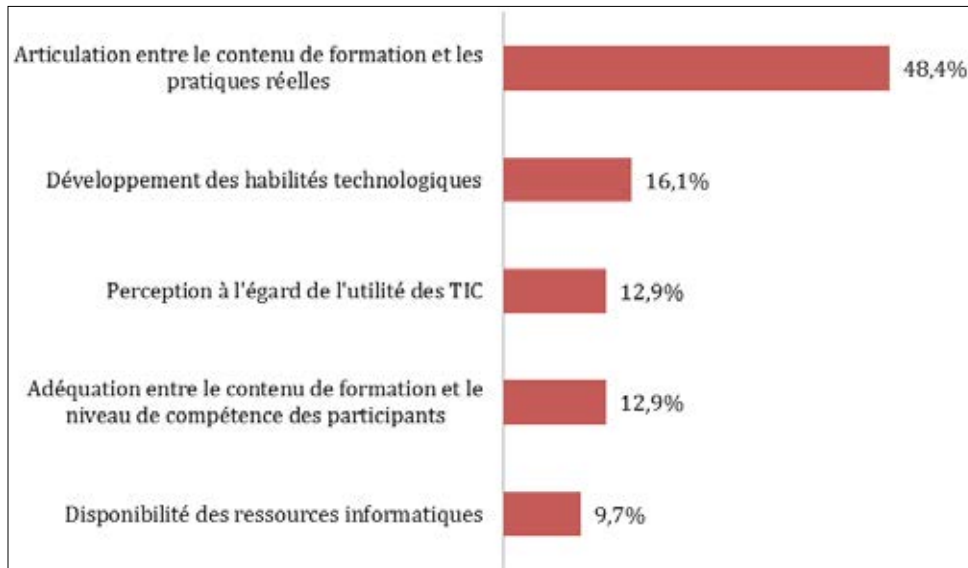
Par contre, les cours à l'université, les formations offertes par la commission scolaire et les stages dans d'autres écoles sont les structures de formation professionnelle moins appréciées par les répondants.

Résultats qualitatifs

Rappelons que les données qualitatives concernent la question ouverte liée aux éléments qui suscitent la motivation dans la formation continue en intégration des TIC. La figure 3 ci-dessus illustre la fréquence des commentaires des répondants relativement à ces éléments.

D'emblée on constate que les propos les plus rapportés par les participants se rattachent à l'articulation des continus de formation aux pratiques réelles des enseignants. À ce propos, 48,4% des répondants estiment que les contenus de formation sont très théoriques et ne sont pas ancrés dans les pratiques des enseignants. Par exemple, un répondant affirme : « *Quand on offre une formation, elle est plus souvent peu adaptée aux besoins. Les enseignants sont négatifs quand vient le temps de suivre des formations. Ils ont été échaudés et considèrent que c'est une perte de temps* ». Un autre participant mentionne : « *Très peu d'activités en lien avec des applications réelles, beaucoup de belles choses qui ne s'appliquent pas vraiment* ».

Figure 7: Fréquences des thèmes abordés relativement aux déterminants de la motivation dans le développement professionnel continu



Ensuite, c'est l'acquisition des habiletés technologiques qui est la plus rapportée par les participants (16,1%). Ainsi, les participants rapportent un intérêt à développer leurs compétences relatives à l'utilisation des logiciels et des applications technologiques. Par exemple, un participant rapporte : *« J'aimerais avoir des formations pour mettre mes connaissances à jour, ne serait-ce que pour apprendre à utiliser Dropbox, Google Form, Hotpotatoes, Google Drive, Symbaloo, Giigo, etc. J'en entends parler durant mes formations, j'apprends à en utiliser quelques applications et plusieurs fois, je frappe un mur, car personne autour de moi ne peut m'aider à continuer ma formation »*.

Le problème d'adéquation entre les objectifs de formation et le niveau de compétence des apprenants ressort aussi des commentaires des participants (12,9%). Par exemple, un participant rapporte : *« Ce qui rend parfois difficile ce genre de formation est que les enseignants ne sont pas tous aussi à l'aise avec les technologies, ce qui crée des fossés importants qui peuvent ralentir tout le groupe »*.

Pour sa part, le facteur personnel lié notamment à la perception à l'égard des TIC constitue également une source de motivation (12,9%). Selon un répondant, l'avènement des TIC dans le monde de l'éducation comme l'implantation des tableaux blancs interactifs (TBI) dans son milieu scolaire encourage les enseignants à mettre leurs énergies en commun afin d'intégrer cet outil dans leur enseignement et apprentissage. Un participant mentionne trouver un intérêt à poursuivre sa formation continue lorsqu'il s'est rendu compte que les TIC favorisent l'apprentissage des élèves : *« les activités de formation me permettraient de mieux développer mes compétences professionnelles, donc ça enrichissait mon enseignement »*.

Les enseignants soulèvent aussi le manque de ressources technologiques disponibles dans leur milieu scolaire (9,7%). Par exemple, un participant rapporte : « *Nous avons accès à des formations, mais nous n'avons pas accès à des outils afin de mettre en pratique ce que nous apprenons, ce qui enlève la motivation à participer à des formations* ». Dans le même sens, un participant précise : « *la planification n'est pas toujours adéquate, par exemple pour le TBI, j'ai suivi la formation il y a deux ans, mais je n'ai reçu le TBI qu'en octobre dernier. J'avais déjà tout oublié, car je ne m'en suis pas servi tout de suite.* »

Discussion

Cette section a pour objectif de mettre en perspective les résultats obtenus en fonction de notre objectif visant à étudier les déterminants de la motivation dans le contexte de développement professionnel continu des enseignants du primaire et du secondaire.

Les déterminants de la motivation dans la formation continue se composent de plusieurs dimensions, dont les plus importantes examinées dans la présente étude sont le sentiment d'autonomie, de compétence, d'appartenance sociale et la pertinence des activités de formation. Le sentiment d'autonomie a été analysé sous l'angle de la responsabilité donnée à l'enseignant dans son développement professionnel, la liberté d'action, la possibilité d'exprimer son opinion. Les résultats obtenus indiquent que le sentiment d'autonomie est le moins satisfait parmi les autres composantes de la motivation considérée dans la présente recherche. Ce résultat est inquiétant dans la mesure où le besoin d'autonomie est mis au premier plan parmi les déterminants de la motivation autodéterminée dans la formation et l'apprentissage, notamment chez les adultes (Brien, M. (2011).

La deuxième partie des résultats liés aux déterminants de la motivation dans le développement professionnel continu porte sur la perception des participants à l'égard de leur sentiment de compétence. Plusieurs chercheurs (Deci & Ryan, 2000; Vallerand & Blanchard, 1998) affirment que le sentiment de compétence est important dans le soutien à la motivation contextuelle. Les résultats de la présente recherche indiquent que les participants sont peu satisfaits de leur besoin lié au sentiment de compétence. Les participants rapportent avoir peu de possibilités de montrer ce dont ils sont capables. Ces résultats vont dans le même sens que les conclusions de plusieurs études indiquant le manque de sentiment de compétence dans un contexte de développement personnel des enseignants en TIC (Coulibaly & Karsenti, 2013). Comme le soulèvent aussi Lessard et Tardif (1999), la problématique de la reconnaissance est l'une des plus grandes sources d'insatisfaction pour les enseignants et les enseignantes. Dans cette perspective, Dionne & Savoie-Zacj (2011) notent que la présentation des réalisations et l'apport personnel dans une communauté de pratique sont, pour les enseignants en formation, des éléments susceptibles de contribuer à leur satisfaction personnelle, à leur accomplissement et à leur sentiment de compétence.

La troisième partie des résultats porte sur le sentiment d'appartenance sociale. Tel que mentionné plus haut, il ressort de l'examen des données que les répondants sont satisfaits de leur besoin lié à d'appartenance sociale. Les répondants affirment avoir de bonnes relations avec les collègues et font état d'un climat propice à la collaboration et au partage des expériences.

Un autre élément qui pousse l'enseignant à s'engager dans la tâche serait la pertinence et l'intérêt qu'il lui accorde. Les résultats de l'analyse des données montrent que les répondants ont jugé moyenne la pertinence des activités de formation. Selon les commentaires des répondants, les activités de formation continue sont très théoriques et suscitent peu l'intérêt et la motivation des enseignants. En effet, il a été démontré que plus l'enseignant considère une activité comme intéressante et liée à sa pratique professionnelle, plus il s'engage. Les répondants suggèrent que les activités de formation soient ancrées dans leurs pratiques professionnelles et répondent à leurs besoins. Cela vient d'ailleurs confirmer les résultats des recherches consultées en ce qui a trait à l'intérêt des enseignants pour des formations en lien avec leurs pratiques réelles (Karsenti, Peraya & Viens, 2002).

Les conditions organisationnelles sont aussi des facteurs qui peuvent influencer la motivation et l'engagement des enseignants au sujet de leur développement professionnel. À ce propos, la majorité des répondants ont choisi en premier lieu les formations organisées dans le cadre des projets d'école en petit groupe, puis vient la participation aux colloques et les séminaires. Les journées de formations organisées par les commissions scolaires à l'extérieur du lieu du travail et les cours à l'université sont les formes de développement professionnel les moins appréciées par les enseignants.

Conclusion

L'objet de la présente recherche était d'étudier la perception des enseignants à l'égard de leur motivation dans un contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des TIC. Les résultats de cette recherche démontrent que les enseignants sont peu satisfaits de leur besoin lié au sentiment d'autonomie, concept central dans la motivation autodéterminée de Déci & Ryan (2000). En ce qui concerne le sentiment de compétence, les enseignants rapportent une satisfaction moyenne. Il ressort des données une appréciation positive des enseignants à l'égard de la collaboration. Ils jugent aussi qu'ils ont des occasions de partager des pratiques. La pertinence des activités de formation est un autre élément qui peut influencer la motivation dans la formation. Les participants souhaitent que les activités de développement professionnel continu répondent à leurs besoins réels et qu'elles soient adaptées à leur niveau de maîtrise de compétences technologiques. À la lumière de ces résultats, il semble important de soutenir la satisfaction des besoins d'autonomie et le sentiment de compétences des enseignants par des activités qui suscitent l'activation des comportements autonomes, s'articulent autour de leurs pratiques professionnelles et s'actualisent dans des projets d'école en petit groupe.

Bibliographie

- Berry, B., Daughtrey, A. & Wieder, A. (2010). *Preparing to Lead an Effective Classroom : The Role of Teacher Training and Professional Development Programs*. Hillsborough, Angleterre: Center for Teaching Quality.
- Brien, M. (2011). La satisfaction des trois besoins fondamentaux peut-elle contribuer à la performance? L'apport de la santé psychologique. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Cave, A., & Mulloy, M. (2010). How do cognitive and motivational factors influence teachers' degree of program implementation?: A qualitative examination of teacher perspectives. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-26.
- Coulibaly, M. & Karsenti, T. (2013). Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger à l'égard de l'ordinateur. *McGill Journal of Education*, 48(2), 1-20.
- Day, C., & Gu, Q. 2007. Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 423-43.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York, USA: Plenum.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Brodeur, M. & Richer, J. (2002). Validation de l'échelle du sentiment d'efficacité des enseignants à l'égard de l'intégration des TIC en classe (SETIC). *Mesure et évaluation en éducation*, 25(2-3), 1-10.
- Fullan, M (2011). *The Moral Imperative realized*. Thousand Oaks, CA. : Corwin Press; Toronto : Ontario Principals Council.
- Garson, G. D. (2011). Statnotes: Topics in Multivariate Analysis. Retrieved. Récupéré de : <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm>
- Grove, C. M. (2009). The importance of values-alignment within a role-hierarchy to foster teachers' motivation for implementing professional development. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69(7A).
- Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (2), 155-192.
- Karsenti, T., Peraya, D., & Viens, J. (2002). Conclusion : Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 459-470.
- Kao, C-P, Wu, Y-T. & Tsai, C-C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 406-415.
- Landry, R. (2000). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (3e éd.) (p.329-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., & Loisel, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34 (1).

- Ministère de l'Éducation du Québec, du loisir et du sport (2008). *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économiques OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Ross, E., Johnson, T., & Ertmer, P. (2002). Technology integration and innovative teaching through collaboration, reflection and modelling : Research results from implementation of a staff development model.
- Schieb, L. J., & Karabenick, S. A. (2011). *Teacher Motivation and Professional Development: A Guide to Resources. Math and Science Partnership – Motivation Assessment Program*, University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.
- Solar, C. (2001). Variations sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée, la formation continue. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin, D. Martin (Éds.), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (p. 9-42). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vallerand, R.J., & Blanchard C. (1998). Motivation et éducation permanente: Contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, 136, 15-36.

1.4

L'école numérique : injonctions et résistances de l'institution

Patrick **LANNEAU**, Professeur de Lycée Professionnel Lettres-Histoire ;
Formateur ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès - France

Patrick.lanneau@gmail.com

L'idée du numérique à l'école n'est pas nouvelle en France et autant les injonctions de l'état que sa politique volontariste sont franches depuis le milieu des années 1970. Le chef de l'état, lors de sa prestation télévisée de novembre 2014, est encore une fois revenu sur la question en promettant à tous les élèves de classes de cinquième, dès la rentrée 2015, une tablette numérique.

La demande est forte depuis maintenant quarante ans. Si l'on considère cette longue période, ne faut-il pas se poser des questions ? L'état veut faire entrer l'école dans le numérique depuis quarante ans... N'est ce pas le signe que l'école a bien du mal à faire cette révolution ?

Nous avons interrogé d'une part le discours officiel, d'autre part des pratiques réelles dans l'école, en particulier dans l'enseignement secondaire.

En comparaison avec le discours officiel, les pratiques réelles sont souvent bien différentes sur le terrain. Résistances au niveau de la facilitation de l'usage des TICE, au niveau de la mise en place technique, au niveau des pratiques des enseignants. L'usage des TICE reste encore marginal à l'école alors qu'il a déjà envahi l'espace sociétal. Cette incapacité à entrer de plain-pied dans l'espace des TICE n'est-il pas une des raisons des difficultés de l'école en France ?

Une préoccupation ancienne et constante de l'institution au niveau de l'état

L'état a vu très tôt l'importance de l'informatique dans le développement économique du pays. Dès 1964, il lançait le « Plan Calcul »² (une analyse de l'époque³), une politique volontariste pour le développement au plan national de technologies informatiques. On a beaucoup critiqué ce plan, mais il est indéniable que notre pays a été l'un des pionniers des nouvelles technologies. Ainsi, le premier « micro ordinateur » est

2 http://fr.wikipedia.org/wiki/Plan_Calcul

3 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_1268-7251_1968_num_19_1_5042

français, le Micral du constructeur RZE⁴ qui développe pour lui l'un des premiers systèmes d'exploitation, « Prologue ».

Cette épopée industrielle va rapidement se doubler d'une politique nationale volontariste pour former les générations de l'informatique à travers une succession de plans scolaires.

Une succession de politiques volontaristes

De grandes impulsions ont été lancées au niveau national depuis plus de 40 ans.

L'expérience des 58 lycées

Après le lancement du Plan Calcul, et avec la volonté de l'état de développer un savoir-faire informatique, l'éducation nationale décide de former des informaticiens. Elle crée une filière informatique dans les lycées généraux (la filière H). Elle lance une formation lourde d'enseignants en informatique (formation d'un an, dans des entreprises actrices, puis, dans des centres ad hoc).

« Les quatre premiers lycées, à proximité des quatre premiers centres de formation « lourde », sont équipés en 1972-1973 ; 11 autres en 1973-1974, 23 en 1974-1975 et 20 en 1975-1976. Alors, l'expérience devient celle des « 58 lycées », mais 60 % d'entre eux partagent leurs locaux avec un collège et plus de 20 % reçoivent régulièrement des élèves de l'extérieur (enquête d'avril 1977 et supplément au bulletin de liaison n° 14). »⁵

Le plan IPT, Informatique Pour Tous

En 1984, le gouvernement Fabius lance le plan IPT, Informatique Pour Tous. La fonction de ce plan est double, comme celle du plan des 58 lycées. Mais, cette fois, l'objectif n'est pas de soutenir l'activité des constructeurs de mini-ordinateurs, mais celle d'un constructeur grand public français qui décide de suivre le mouvement initié aux USA par de jeunes sociétés comme Apple, Commodore ou Tandy en produisant des micro-ordinateurs. Il s'agit de la société Thomson, qui va fournir à l'éducation nationale des machines organisées en réseau.

Le plan est ambitieux puisqu'il va doter chaque collège, chaque bassin scolaire, d'un nano réseau équipé de 8 ordinateurs T05 et d'une tête de réseau de type IBM-PC (les machines seront de fabrication française).

Chaque école primaire, y compris les plus petites, seront dotées d'au moins une machine.

4 <http://fr.wikipedia.org/wiki/Micral>

5 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/28/40/85/HTML/>

On consultera les textes afférents sur le site Portice⁶. Voir aussi le bilan qu'en tire Jean-Pierre Archambault « 1985, vingt ans après... »⁷

Parallèlement à la fourniture de machines, on dote les établissements d'une « Valise » logicielle qui touche la plupart des disciplines.

Le volet apprentissage de la programmation est présent avec le langage LSE (Langage Symbolique Enseignement, un langage interprété, en français, qui espère lutter contre l'omniprésence du BASIC anglophone dans la micro-informatique naissante) et, surtout, l'introduction du langage révolutionnaire proposé par Seymour PAPERT, le LOGO et sa tortue robot.

On sait ce qui advint de cette dotation massive de machines. Nombre d'entre elles ne furent jamais déballées. Quant aux autres, elles furent utilisées pendant quelques années, mais vite abandonnées car frappées d'obsolescence par les progrès technologiques rapides.

Les « formations lourdes »

Les premières « formations lourdes » d'enseignants (des formations d'une durée d'un an) réalisées dans les entreprises du domaine de l'informatique concernaient surtout les enseignants des domaines scientifiques et technologiques ainsi que les enseignants du domaine comptable. Les rectorats vont rapidement mettre en place des centres de formation spécifiques plus axés sur les questions pédagogiques.

L'EPI⁸, en particulier, une association, joue un grand rôle dans le développement de l'informatique à l'école et des centres de formation à l'informatique qu'ouvrent les rectorats⁹.

On y forme des enseignants de toutes disciplines, même si ceux des domaines scientifique et technologique sont dominants.

Ces formations sont plutôt centrées sur l'apprentissage de la programmation plutôt que sur l'utilisation des ressources informatiques. Cela explique peut-être pourquoi ce premier développement de l'informatique à l'école va peu à peu se tarir jusqu'à la suppression de ces programmes en 1997.

L'introduction de l'utilisation d'Internet dans les programmes des matières générales

En fait, c'est à cette époque qu'Internet s'introduit à l'école avec, tout d'abord, la création de sites disciplinaires académiques. Ainsi, dès 1997 apparaît le premier site disciplinaire d'histoire géographie dans l'académie de Toulouse. Il est encore très expérimental et développé directement en HTML, écrit avec

6 <http://www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/TextesIPT/index.html>

7 <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0509a.htm>

8 Association Enseignement Public et Informatique : <http://www.epi.asso.fr/accueil.htm>

9 <http://www.epi.asso.fr/revue/histosom.htm>

un simple éditeur de texte. Il faudra attendre 2001 et la diffusion de SPIP (un CMS, Système de Gestion de Contenu en français), pour passer à un site géré par base de données.

C'est vers cette époque que se généralisent les sites académiques.

Le B2I¹⁰, une certification des compétences informatiques assurée par l'institution selon un référentiel de compétences, est créé en 2001 et intégré dans les programmes d'enseignement dès 2002 dans le primaire. En collège, on crée son pendant à l'Université, le C2I (Certificat Informatique et Internet). En 2003, on lance l'expérimentation du B2I en lycée. En 2004, on généralise le C2I.

En 2007, le B2I est généralisé et étendu au lycée, le C2I « métiers de l'enseignement » est généralisé. Ainsi, aucun enseignant ne doit plus sortir de sa formation sans maîtriser la pratique professionnelle des TICE. Nul élève ne doit plus sortir d'un cycle d'enseignement sans avoir validé son certificat de compétence informatique. Il est obligatoire pour la validation de l'examen de fin de collège (le Diplôme National du Brevet que l'on passe vers 16 ans après 9 ans d'école obligatoire). Officiellement, plus rien ne s'oppose à l'utilisation généralisée des TICE à l'école.

Ces nouvelles compétences ne doivent maintenant plus être « expérimentales » et le B2I devient partie intégrante du diplôme national du brevet dès 2008 avant qu'il ne soit intégré au Socle Commun de Compétence¹¹ en 2009-2010.

On pourrait donc penser que la machine est désormais en route et que les TICE font partie du quotidien des élèves.

Des résistances multiples

Cependant, lorsqu'on va au-devant de la réalité des établissements, on ne peut que se demander où sont passées ces injonctions de l'institution, où se sont enlisées les ambitions des enseignants et de l'école. On ne cesse de parler de l'école numérique, mais l'école a-t-elle changé dans la mesure où la société a elle-même changé ? Certes, les TICE sont bien entrées à l'école, mais enseigne-t-on réellement différemment ?

Un état des lieux trop souvent en retrait face aux besoins

Prenons l'exemple de l'équipement du lycée B en Midi-Pyrénées. C'est un lycée polyvalent, le plus grand de l'académie, qui dispose de sections d'enseignement général, d'enseignement technologique et d'enseignement professionnel. On y trouve les classes de la seconde à la terminale, mais aussi de nombreuses sections de BTS (Brevet de Technicien Professionnel, formation Bac + 2) et même des licences professionnelles en alternance. Il regroupe environ 2300 élèves.

10 Brevet d'Initiation à l'Informatique, <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/b2ic2i/introduction/vue-ensemble1/dates-reperes>

11 <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

Il est assez bien doté en machines (1065, y compris celles utilisées par l'administration et le personnel de direction), mais l'équipement est disparate. Près de la moitié a plus de 6 ans, un tiers est encore sous XP, système dont Microsoft a cessé le suivi et la maintenance. Les autres machines sont sous Seven.

Les machines les plus modernes sont réservées aux technologies industrielles où les élèves travaillent sur des logiciels de DAO (Dessin Assisté par Ordinateur) et pilotent des machines à commandes numériques. La plupart des machines sont équipées au minimum. 195 machines disposent d'un Megaoctet ou moins de mémoire vive, 870 (80% du parc) disposent de moins de 4 Megaoctet de mémoire vive.

Les machines à la disposition des élèves sont essentiellement utilisables dans des salles spécialisées pour l'enseignement professionnel ou technologique. Les salles réservées à l'enseignement général disposent d'une seule machine, choisie dans le parc le plus ancien, et d'une seule connexion réseau. Elles sont essentiellement destinées à l'utilisation des logiciels de gestion des élèves (appel, cahier de texte, etc.) par l'enseignant.

La gestion et la maintenance sont assurées par un enseignant disposant d'heures de décharge et par un Assistant d'Education (AED). Il va sans dire que ceci est largement insuffisant.

Le gestionnaire réseau s'efforce de limiter l'accès des élèves à Internet car il juge la bande passante largement insuffisante.

Dans la plupart des établissements de l'académie, la gestion réseau et la maintenance est assurée de la même façon par un enseignant déchargé de quelques heures de cours.

L'institution elle-même est bien consciente du retard de la France en matière d'équipement¹².

La France est à la traîne du reste de l'Europe en ce qui concerne l'équipement informatique à l'école. En 18^e position pour l'école et en 13^e pour le collège, les élèves disposent en moyenne de :

- **12** ordinateurs pour 100 élèves de l'école primaire en 2012 ;
- **18** pour 100 élèves de collège ;
- **30** pour 100 élèves de lycée d'enseignement général et technologique ;
- **42** pour 100 élèves de lycée professionnel. Mais dans ce cas, l'essentiel de l'enseignement professionnel passe par des machines (pilotage de machine à commande numérique, logiciels du domaine tertiaire, etc.)

Les craintes sociétales

Les TICE, oui, mais... On continue à donner la priorité aux pratiques d'avant les TICE. On veut bien des TICE, mais en plus. C'est la cerise sur le gâteau... Encore faut-il arriver au dessert... On se justifie en s'appuyant sur les vieilles certitudes que ce qui a marché dans le passé ne doit pas disparaître. On veut bien utiliser les machines, mais, d'abord, apprenons comme dans l'école du bon Jules FERRY...

12 <http://www.education.gouv.fr/cid79032/le-numerique-educatif-un-portrait-europeen.html#Chiffres-clés>

A part pour certaines disciplines de l'enseignement professionnel où la pratique des logiciels est au cœur du référentiel, les TICE restent confinées à une pédagogie traditionnelle et frontale. L'équipement rêvé est le vidéoprojecteur, le nirvana est le tableau blanc interactif (TBI), offert par les départements et par les régions comme un produit de luxe.

Ces équipements sont certes fort utiles, mais ils ne conduisent pas au changement de paradigme, ils amènent tout juste à un toilettage de l'enseignement frontal.

Ainsi, on se garde de trop changer, d'inquiéter en changeant de paradigme.

Le refus d'assumer les coûts

Les TICE, oui, mais avec quel argent ? On attend les subventions spécifiques pour s'équiper, on n'investit pas.

Les investissements suivent avec du retard les avancées technologiques. On a câblé les établissements tardivement, on a prévu un câblage qui reste sur un paradigme d'enseignement centré sur l'enseignant : il n'y a en général qu'une prise réseau par salle, il n'y a évidemment pas de prises électriques pour les machines personnelles éventuelles des élèves.

On crée parfois des situations absurdes. Ainsi, en Midi-Pyrénées, la région propose à tous les élèves entrant en seconde (10^e année, 16 ans) un ordinateur portable largement subventionné en fonction des revenus familiaux. Mais au lycée B., on recommande aux élèves de ne l'utiliser que chez eux. Le prétexte : les questions de sécurité !

Et si certains élèves, à la demande d'enseignants, veulent amener leur machine en classe, il n'y a pas de possibilité d'accès réseau. On a parlé de mettre le wifi, mais, pour le moment, cela n'a pas été possible. Parce que ce peut être dangereux, que certains parents risquent de s'inquiéter, que ce serait techniquement compliqué et que, de toute façon, la bande passante du réseau de l'établissement ne le supporterait pas !

Dans l'académie de Montpellier, où la région offre cet ordinateur portable à tous les élèves de seconde, on leur interdit de l'amener en classe. Ce qui provoque en début d'année scolaire un afflux d'ordinateurs portables sur le site « Le bon coin »¹³.

L'institution investit, mais, sur le terrain, on stérilise cet investissement en le rejetant hors de l'école. . .

La résistance aux changements de posture

Ces dernières années, beaucoup d'établissements ont développé l'équipement en vidéoprojecteurs et privilégié comme investissement lourd les Tableaux Blancs Interactifs. Ces équipements favorisent l'enseignement traditionnel, frontal, magistral, où la place centrale est donnée au maître plutôt qu'à l'activité des élèves.

13 Un site de petites annonces français particulièrement populaire : <http://www.leboncoin.fr/>

Ainsi, on utilise les TICE, mais le paradigme ne change pas !

Pourquoi ces résistances ?

Quelques hypothèses

La représentation du numérique

Le numérique est considéré rationnellement comme important, mais essentiellement en tant que « plus ». C'est la cerise sur le gâteau et l'institution accorde la priorité au gâteau, c'est-à-dire aux préoccupations traditionnelles et classiques qui lui apparaissent comme fondamentales sinon fondatrices.

La société civile n'est pas en reste lorsqu'on entend ses déclarations intempestives sur l'école d'autrefois où l'on s'attachait aux fondamentaux : les dates en histoire, l'orthographe, et pourquoi pas les départements !

Les contraintes matérielles

L'institution gère les moyens. Elle les distribue en fonction de ce qui lui semble prioritaire pour son fonctionnement. Eventuellement, elle fait un effort ponctuel, parfois important (plan IPT, dotations en machines par les régions), sur une injonction forte et visible, mais elle gère au jour le jour le maintien en l'état des moyens classiques. Elle est habituée à une distribution des moyens qu'elle a du mal à réorganiser.

La réalité des enseignants

Par leur recrutement, par leur formation et par leur tradition, les enseignants restent encore à l'écart du numérique. Ils y entrent lentement et plutôt moins vite que dans les autres professions car on continue à privilégier dans leur recrutement des profils disciplinaires classiques. Il n'est qu'à voir les concours de recrutement où c'est le savoir qui est privilégié plutôt que la capacité à rechercher l'information et à la traiter. On les a recrutés sur le mythe de la transmission et ils aspirent à transmettre, en voyant dans les TICE une concurrence déloyale qui pourrait les mettre hors-jeu.

L'angoisse des enseignants devant le changement de paradigme

Tout le monde s'accorde à prôner l'innovation à l'école, mais, en même temps, ces innovations restent trop souvent de surface et chaque fois que l'on aborde le changement de paradigme (du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage), les objections sont multiples au nom de la prudence.

Bruno Devauchelle lève ce lièvre dans son article de blog « Après les TBI, la fin des tablettes, le retour de la craie et des claviers ? »¹⁴ :

« Quel est l'avenir des tablettes dans les établissements scolaires ? Il est probable qu'elles subiront le même sort que le TBI du côté des pratiques enseignantes. Par contre, davantage que les tablettes, la possession, et l'usage, par les élèves des TPMC (Terminaux Personnels Mobiles Connectés) de toutes sortes (Smartphones, tablettes, note book etc. . .) est le véritable changement, non voulu par l'institution mais que sont en train de commencer à affronter les établissements. »

L'école en tant qu'institution a tendance à rester dans son état d'équilibre traditionnel, mais elle est bousculée aujourd'hui par la vague des pratiques générationnelles des élèves.

Devauchelle termine ainsi :

« Car l'enjeu est là : tant que c'est l'institution qui a la main sur l'introduction des technologies, la scolarisation de celles-ci se fait presque de manière automatique. Mais dès lors que ce sont les élèves qui prennent la main, en venant en classe et en utilisant leurs propres moyens techniques, alors la déstabilisation guette. »

L'angoisse de la « Triche »

Malgré ses résistances, l'école a bien conscience du développement souterrain des TICE par les pratiques générationnelles. Si elle s'efforce de l'ignorer lors du processus d'apprentissage, elle sait bien que le problème est présent lors des évaluations, et surtout lors des évaluations terminales, lors des examens. Mais au lieu de changer ses pratiques, elle mène un combat d'arrière garde en interdisant tour à tour les outils de communication ou d'accès à l'information. Depuis longtemps, la calculatrice est interdite au bac dans les matières non scientifiques. Avec l'apparition des Smartphones, on les a explicitement interdits, et voici que, en 2015, on interdit officiellement les montres connectées. . . Mais quelle différence entre une montre connectée et une montre normale ?

En fait, comme les TICE ont modifié l'accès au savoir, on doit modifier les pratiques d'évaluation des apprentissages.

Peut-on sortir de cette inertie ?

Ce constat doit-il nous plonger dans le plus profond pessimisme ? Quelques faits nous laissent percevoir l'espoir que les choses peuvent avancer. . .

Un devoir obligatoire : sauver les Petites Poucettes

Michel Serres, dans son essai « Petite Poucette »¹⁵, soulève l'importance de l'enjeu des TICE dans la formation des nouvelles générations. Ce sont des petites poucettes qui sont en train de grandir parmi

14 <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=1653>

15 SERRES Michel, Petite Poucette, ed. Le Pommier, coll. Manifestes, 2012

nous et nous devons à tout prix leur éviter l'angoisse de l'abandon. Car nos enfants, comme les enfants du bucheron qui n'arrivait plus à nourrir sa progéniture, ont l'angoisse que leurs parents ne puissent plus les élever dans un monde qui les dépasse. Ils ont l'angoisse de ne pouvoir s'approprier le monde et d'être dévorés par l'ogre. C'est à l'école de leur apprendre à utiliser les bottes de sept lieux pour courir dans le cyberspace...

L'école débordée par les pratiques générationnelles

Face à l'inertie de l'école, il y a heureusement la dynamique du corps social et, singulièrement, des élèves. Alors que l'école s'obstine à rester égale à elle-même, les élèves avancent dans le courant générationnel. A l'école, on utilise trop souvent à minima les TICE, mais, pour leurs usages générationnels, les élèves s'équipent tous de Smartphones. Et, pendant que l'enseignant continue à enseigner de la même manière, ils développent des pratiques sous le pupitre. Pour répondre aux questions posées, pour rédiger leurs travaux, ils usent et abusent de l'accès illicite au réseau et pallient ainsi les défauts de l'institution... Ils font entrer les TICE dans l'école par la porte de derrière pendant que, sur l'estrade, les enseignants continuent comme autrefois. Ils mettent au point des stratégies nouvelles pour réussir à l'école en minimisant les efforts, et les maîtres, quand ils en prennent conscience, s'insurgent plutôt que de mettre en place des pratiques enseignantes nouvelles.

Une nouvelle génération d'enseignants « Digital Natives »

Face à cette école qui résiste au changement, il faut compter sur le renouvellement des enseignants qui, même s'ils essaient de ressembler aux enseignants qui furent les leurs jadis, ont baigné dans les pratiques des TICE de leur environnement. De plus en plus d'enseignants seront des « digital natives » qui auront associé à leur formation académique les pratiques générationnelles.

Le seul point négatif en cela, c'est que l'école devrait avancer en vedette dans les nouvelles pratiques, alors qu'elle se limite à suivre le mouvement de l'environnement social.

Bibliographie et webographie

- PAPERT Seymour, « Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage » Flammarion, 1981
- ARCHAMBAULT Jean-Pierre, « 1985, vingt ans après... Une histoire de l'introduction des TIC dans le système éducatif français », *Medialog*, n°54, juin 2005, <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0509a.htm>
- ASSUDE Teresa, « Changements et résistances à propos de l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement mathématique au primaire. », colloque TICE Méditerranée, 2007, <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd29/ASSUDE.pdf>
- DERO Moïse, « Quelles explications à la faible intégration des TICE ? », journée d'étude « pratiques d'enseignement et représentations », recifes, maison de la recherche, université d'Artois, 2 décembre 2009 – ARRAS <http://moise.dero.free.fr/cv/spip.php?article44>
- DEVAUCHELLE Bruno, « Après les TBI, la fin des tablettes, le retour de la craie et des claviers ? », 2014, <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=1653>
- DIMET Bernard, *Informatique : son introduction dans l'enseignement obligatoire 1980–1997*, Éditions L'Harmattan, Collection « Logiques Sociales », février 2003, <http://www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/index.html>
- GIEDO Custers, *Le Web 2.0 dans l'enseignement des langues?*, université de Louvain, 2010, http://alliancefrlece.xoom.it/virgiliowizard/sites/default/files/sp_wizard/docs/Custers,%20Interc.%2014.doc
- JARRAUD François, « Si le B2i était conté aux enseignants et aux éducateurs. . . », *Le café pédagogique*, 2013, http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2013/142_5.aspx
- LAFERRIERE Thérèse, BENOIT Jean, « Apprendre à enseigner : quand la pédagogie de projets et l'utilisation des TIC modifient le rôle et les responsabilités de l'enseignant et des élèves. » in « Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : quelle formation ? Quels savoirs ? Quelle pédagogie ? » sous la direction de DESBIEN Jean-François, CARDIN Jean-François, MARTIN Daniel, Presses de l'université de Laval, 2004.
- LECLERE Philippe et Al, « Les freins à l'intégration des TICE en classe », colloque TICE Méditerranée, 2007, <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd29/LECLERE.pdf>
- SERRES Michel, Petite Poucette, ed. Le Pommier, coll. Manifestes, 2012.
- Enquête TICE du ministère de l'éducation nationale : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/07/5/DEPP-RERS-2014-2.10-technologies-information-communication-ecoles-etablisements-publics_345075.xlsx
- Enquête EURYDICE, 2004, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/048FR.pdf
- Enquête PROFETIC 2011, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC/93/7/Enquete_PROF_et_TIC_2011_synthese_201937.pdf
- Le numérique éducatif : un portrait européen : <http://www.education.gouv.fr/cid79032/le-numerique-educatif-un-portrait-europeen.html#Chiffres-clés>

1.5

Le numérique éducatif dans l'EPSP¹⁶ : enquête sur l'usage des supports de formation par les apprenants dans l'IFADEM Katanga

Narcisse **KALENGA NUMBI**, Université de Lubumbashi – République Démocratique du Congo

Cette étude s'intéresse à l'utilisation des supports écrits de formation (les livrets) dans le processus d'autoformation (Ifadem). L'enquête, menée sur 50 instituteurs, révèle de graves difficultés dans l'utilisation de ces supports et une fracture frappante entre l'enthousiasme de ces derniers à se former et le non usage des supports mis à leur disposition. Cette situation est la conséquence des trois facteurs suivants :

- la non éducation des apprenants au besoin d'information et à l'autonomie ;
- le rapport difficile des apprenants avec les contenus de formation proposés dans les livrets ;
- le cadre de travail contraignant des apprenants, cadre dépourvu des moyens et des supports d'autoformation.

Introduction

Cette étude se situe dans le prolongement des activités des formations à distance des enseignants du primaire au Katanga¹⁷ dans le cadre du projet IFADEM¹⁸. Deux études importantes ont découlé de cette initiative, l'une en 2012 et l'autre en 2014. Les résultats de ces études ont fait l'objet des communications lors des colloques organisés par RIFEFF. En 2012, l'étude s'est focalisée sur la présentation de l'initiative au lendemain de la signature de la convention entre les partenaires impliqués dans la mise en œuvre de l'IFADEM (Kalenga Numbi & Ngoy Fiamia Bitambila, La formation des formateurs à distance : mise en oeuvre du projet Ifadem en RDC, 2012), la province administrative du Katanga ayant été choisie pour abriter la phase expérimentale. En 2014, l'étude a porté sur l'expérimentation d'initiatives au Katanga interrogeant le processus d'autoformation de 600 instituteurs dans un contexte dominé par l'oralité et par peu d'ancrage dans les NTIC. S'appuyant sur une approche qualitative, l'étude donne des éclairages concernant l'adoption d'IFADEM par les enseignants en lien avec leurs milieux naturels de travail, les

16 EPSP (Enseignement primaire, secondaire et professionnel) : <http://www.eduquepsp.cd/>

17 Le Katanga (<http://www.katanga.gouv.cd/>) a été découpé en 4 provinces administratives (Haut-Lomami, Haut-Katanga, Lualaba, Tanganyika).

18 Consulter le site web de l'initiative pour plus de détail : www.ifadem.org

activités d'autoformation réalisées et la perception de leur propre formation, du soutien reçu, des pratiques émergentes consécutives à la formation suivie, de l'organisation logistique de la formation, de l'exploitation des espaces numériques, des difficultés rencontrées et de la probabilité de stabilisation et d'extension de IFADEM au Katanga (Kalenga Numbi & Galekwa, Regards croisés sur le processus d'autoformation des instituteurs du KAtanga par le dispositif Ifadem, 2014).

Le point de départ de cette étude est la question soulevée dans cette deuxième étude de 2014 relative à l'adaptation des supports de formation à l'environnement des apprenants. Il s'agit notamment des livrets¹⁹, d'un dictionnaire, d'une grammaire, des ressources disponibles en ligne, des fichiers audio et des tuteurs. Rappelons au passage que l'environnement congolais est dominé par l'oralité, peu habitué à l'écrit et à l'autoformation. Nous avons interrogé les instituteurs intégrés dans l'initiative à partir du mois d'août 2014, des instituteurs habitant la périphérie de la ville de Lubumbashi, à Kipushi et à Likasi. L'objectif des entretiens organisés était de nous faire une idée sur leur rapport à l'écrit et aux livrets. L'ensemble de leur appréciation, de leur ressenti et de leur représentation aiderait modestement à des ajustements et, s'il le faut, à des supports adaptés à leurs attentes.

L'architecture de la formation IFADEM au Katanga

Jusqu'en 2014, l'IFADEM s'est déployée dans deux provinces éducationnelles (Katanga 1 et Katanga 4) sur les quatre que comptait l'ancienne province du Katanga. Les deux provinces éducationnelles restantes seront couvertes à partir du mois d'août 2015. Pour lancer la formation, une préparation sérieuse est menée sur tous les plans (logistique, financier et humain). Les supports de formation sont apprêtés et acheminés sur les lieux des regroupements. En août 2014, trois cent apprenants étaient convoqués à Likasi (Province éducationnelle Katanga 1) et le même nombre à Kolwezi (Katanga 4). Les équipes sont également mobilisées pour l'accueil et l'installation des instituteurs. Durant trois jours, ils sont initiés à l'utilisation et au bon usage des livrets et des supports humains (tuteurs). Cette présentation est assurée par les animateurs, des enseignants de français dans le secondaire recrutés localement. Organisés durant les vacances d'été, ces regroupements ont pour objectif d'avoir une même compréhension des supports et de relever les difficultés éventuelles que présente leur utilisation. L'autoformation se déroule pendant la période active de l'enseignant, entre septembre et décembre et entre janvier et juillet. L'idée ici est d'amener l'enseignant à confronter sa pratique de transmission de connaissances aux élèves avec ses lectures personnelles et de dégager ainsi quelques améliorations. Durant l'auto-formation et en cas de blocage, l'enseignant a trois possibilités de solution : le recours à ses pairs, le recours au tuteur et le recours aux ressources électroniques disponibles en ligne. Les enseignants concernés étant du degré terminal (5^e et 6^e primaires), il arrive que, dans certaines contrées, les rencontres entre pairs soient inenvisageables,

19 Six livrets ont été élaborés pour cette auto-formation (Tenir compte des variations linguistiques et culturelles ; développer les compétences de compréhension et de production orales ; développer les compétences de compréhension et de production écrites ; organiser le travail en classe ; enseigner le français pour les mathématiques et pour les mathématiques) et un mémento. Pour plus de détail : consulter <http://www.ifadem.org/fr/pays/rdc/katanga/ressources-educatives> ;

les distances étant importantes entre enseignants ne disposant pas, en plus, de moyens de communication téléphoniques. L'Internet étant indisponible, le recours aux ressources en ligne n'est pas non plus envisageable. C'est pourquoi les tuteurs organisent mensuellement une ou deux rencontres d'échanges appelées « mini-regroupement » pour aborder les différentes questions que suscite l'autoformation.

D'où la question sur le rapport au contenu qu'ont les apprenants. Ces derniers utilisent-ils utilement les supports écrits ; les comprennent-ils pour en faire un bon usage ? Les apprenants respectent-ils le triangle pédagogique (autoformation – pratique de classe – amélioration des compétences des élèves) ? Quelles sont les limites des supports papiers dans le contexte congolais ?

Récolte de données

Les données ont été récoltées entre octobre 2014 et avril 2015 lors des entretiens libres organisés avec 50 enseignants sur les 120 couverts par l'IFADEM dans la périphérie de la ville de Lubumbashi repartis sur cinq axes : Likasi, Kasumbalesa, Kafubu, Kipushi et Kasenga. Nous sommes dans la province éducationnelle Katanga 1. Sur le plan technique, et dans un rayon moyen 60 km, les apprenants disposent alternativement de l'Espace numérique²⁰ IFADEM de Likasi et du Campus Numérique Francophone de Lubumbashi pour s'entraîner au numérique éducatif, pour échanger par mail ou pour consulter les ressources électroniques.

Axes	Femme	Homme
Kafubu	5	13
Kasenga	2	5
Kusumbalesa	2	8
Kipushi	1	7
Likasi	2	5
	12	38

Le protocole d'entretien comportait 5 points : La présentation de l'apprenant, les livrets, l'auto-formation, les difficultés et les propositions d'amélioration. Dès le début de l'entretien, l'apprenant est invité à se présenter brièvement, en déclinant son identité, en donnant un bref aperçu de sa carrière d'enseignant avec quelques dates clés et en précisant sa classe, son école et sa province éducationnelle d'attache. Ensuite, l'apprenant devait commenter librement les 6 livrets et dire celui qu'il trouvait le mieux élaboré et le plus pertinent. Au sujet de l'autoformation, l'apprenant exposait la stratégie de sa propre formation, alliant la pratique de classe, les obligations familiales et les autres occupations comme la culture des champs, la pêche ou le commerce le cas échéant. Aussi, l'apprenant devait-il évoquer les difficultés éventuelles rencontrées par le fait d'apprendre ou lors de la formation. L'entretien se terminait sur les suggestions d'amélioration de l'apprenant à l'endroit de l'Initiative.

20 Un troisième espace numérique a été aménagé à Kipushi vers en décembre 2015.

Résultats obtenus

Il ressort de l'analyse des données récoltées les résultats suivants :

- Les enseignants interrogés sont tous fonctionnaires de l'Etat et professionnels de l'éducation. La majorité a une longue expérience dans le domaine et affirme avoir déjà participé à une formation dans le passé, formation organisée par les partenaires de l'éducation. La moyenne d'âge dépasse la trentaine. Malgré les instructions des autorités de l'éducation interdisant le mouvement des agents, on constate des affectations récentes des enseignants venant des autres degrés (moyens et élémentaires) vers le degré terminal. Ce qui met en mal les acquis IFADEM pour les enseignants déplacés d'un degré à l'autre.
- Les apprenants ne font pas usage des livrets comme prévu par le dispositif. Cela découle de trois facteurs : l'absence d'éducation au besoin d'information à l'autonomie, le rapport difficile des apprenants avec les contenus proposés et le cadre professionnel contraignant pour les apprenants ne permettant pas de mettre en pratique les théories IFADEM apprises. La majorité des personnes interrogées affirme avoir peu exploité les 6 livrets durant la période active et de pratique de classe. La plupart des enseignants apprécient les séances de regroupements et les mini-regroupements. L'essentiel, selon eux, se passe lors de ces séances de présentation. Ils aiment suivre, « entendre » des exposés sur les livrets et non les lire et les exploiter.
- L'autoformation reste méconnue dans la pratique de classe des instituteurs impliqués dans l'Initiative ?
- Les séances de formation à l'informatique sont insignifiantes et ne conduisent pas à des compétences. Il faut ajouter à cela la distance à parcourir pour se rendre au campus numérique ou au Centre numérique pour s'entraîner et le manque de temps des enseignants étant donné leur emploi du temps trop chargé.
- Dans les suggestions, la majorité revient sur les problèmes non couverts par le projet, notamment le problème de salaire et des moyens de transports. Nous avons noté peu de suggestions allant dans le sens d'améliorer les livrets. Les apprenants n'ont pas un esprit critique pour apprécier objectivement les supports de formation.

Le distanciel et le présentiel en Afrique

Le mode distanciel dans l'enseignement et la formation a fait son chemin en Occident et a été une réponse adéquate aux difficultés affichées par le présentiel confronté à la double contrainte de temps et d'espace, notamment pour des travailleurs. Ainsi, les cours par correspondance et par radio sont vieux de plus de cent ans aux Etats-Unis d'Amérique, en Amérique du Nord et en Europe. L'interactivité a longtemps souffert dans ce mode d'enseignement. Les NTIC ont progressivement atténué la difficulté d'interaction entre apprenants et enseignants dans un dispositif donné. Les solutions proposées dénotent d'une ingéniosité et d'une efficacité étonnante. Aujourd'hui, les apprenants et les enseignants échangent en

différé ou instantanément sur les contenus enseignés. Les réseaux sociaux ou les services connexes aux services mails ont réussi à recréer les espaces et les classes virtuelles.

A l'origine de la mise en œuvre de l'IFADEM en RDC, le dispositif s'appuie fortement sur le numérique. Une plateforme²¹ offre aux apprenants différentes initiations complémentaires. Le site web institutionnel²² offre un panel d'informations et d'orientations utiles à l'autoformation. Sur place, un blog - soutenu par l'AUF à travers le CNF de Lubumbashi- livre la trame de l'initiative au quotidien dans les deux provinces éducationnelles (Katanga 1 et Katanga 4). Et cela sans compter les pages Facebook²³ et les sites web des partenaires²⁴ qui consacrent des pages entières à l'initiative. Ces ressources ne sont nullement utilisées par le public cible de l'initiative, les instituteurs. Plusieurs raisons peuvent être avancées. Le temps insignifiant de formation à l'informatique et à l'Internet est un exemple. Les apprenants ne disposant d'aucune compétence en informatique ne peuvent malheureusement tirer profit des ressources électroniques disponibles. Même dotés des compétences informatiques avérées, une deuxième limite concerne la pratique aléatoire, la majorité ne disposant pas d'outil informatique personnel ou institutionnel.

Par ailleurs, l'absence remarquable d'autonomie chez le chef des apprenants présente trois inconvénients :

- au niveau de l'usage de l'information contenue dans les supports pédagogiques. La conséquence est logique : toutes les ressources disponibles sont inutilisées ;
- au niveau des compétences psycho-cognitives observables à travers le manque de créativité, de technicité, d'abstraction ; l'absence de critique et d'évaluation des ressources, etc.
- au niveau des compétences transversales des apprenants à travers la lecture, l'écriture et la prise de parole en public.

L'autonomie des instituteurs est un enjeu majeur et un atout pour la réussite de l'initiative. La formation native des instituteurs s'est faite sur le modèle du mode présentiel avec prédominance du transmissif. Ce mode ne favorise pas les apprentissages personnels et l'autonomie ; il néglige les capacités et les réflexes de repérage et de l'utilisation des ressources documentaires.

21 <http://moodle.ifadem.org/>

22 <http://ifadem.org/fr>

23 On peut signaler ici deux ressources : <https://www.facebook.com/IFADEM.ORG> et <https://fr-ca.facebook.com/EspaceNumeriquelfademKolwezi>

24 Il faut signaler ici les cas de l'APEFE (<https://www.apefe.org/>), de l'AUF (<http://www.auf.org/>) et de l'OIF (<http://www.francophonie.org/>)

Savoirs enseignés et le besoin d'information

Notre enquête a révélé un rapport difficile entre les apprenants et les savoirs enseignés contenus dans les six livrets. Cela est la conséquence d'une difficulté de transformation des savoirs savants proposés à travers les différentes lectures en savoirs enseignés comme le suggère Rey Bernard et autres.

Les contenus des livrets ont été, certes, élaborés par les experts congolais assistés par les experts belges et français. Cependant, certaines illustrations et certains symboles utilisés ne collent pas avec le milieu naturel et les représentations des apprenants. Les sens portés par ces illustrations sont loin d'atteindre leur objectif.

L'enquête a également révélé l'absence du besoin de l'information (Maurizio, 2004) lors du déploiement de l'autoformation. Celle-ci se concrétise après le regroupement et le mini-regroupement. L'apprenant se limite à la lecture des livrets sans chercher à aller plus loin en lisant ou en prospectant d'autres ressources. Sans une permanente confrontation entre ce qu'on connaît sur une matière et ce qu'on devrait connaître, il est difficile d'acquérir des nouvelles connaissances. Dans le contexte précis d'autoformation, le besoin d'information découle des prescriptions faites dans les livrets par le ministère de tutelle. Ainsi, il y a, d'une part, le besoin de celui qui cherche et, d'autre part, l'attente de celui qui prescrit (le ministère de tutelle). La concordance entre les deux n'est pas toujours évidente. Il faut dire que c'est le degré de maîtrise d'un savoir détenu dans un domaine donné qui dicte la portée du besoin d'information et de sa recherche. L'absence du besoin est la conséquence de la non articulation entre l'autoformation des instituteurs et les informations contenues dans les supports. Cet état des choses place les apprenants (ici les instituteurs) dans une position qui ne leur permet pas de maîtriser les matières proposées dans les différents livrets. En effet, les livrets ont été conçus à partir de savoirs disciplinaires spécifiques. Ils contiennent des informations que les apprenants devraient transformer en savoir grâce aux pratiques de classes spécifiques et contextuelles. Cette transformation des informations en savoir se bute au programme national dont le contenu, le temps imparti par leçon et le nombre d'élèves souhaité ne sont pas en adéquation avec la démarche de l'IFADEM. A titre d'exemple, le livret 4 qui propose d'organiser, pour certaines matières, la classe en petits groupes et de disposer de plus temps que les 30 minutes prévues au programme national. Une telle disposition de l'IFADEM ne peut pas être mise en œuvre, le cadre légal de l'enseignement de l'autorisant pas.

Conclusion

La pédagogie et la didactique induites par la pratique « IFADEM » dans l'enseignement primaire sont des innovations indéniables et indiscutables. Cependant, elles nécessitent un accompagnement des instituteurs (Cosnefroy) en ce qui concerne les modalités d'utilisation des ressources et des supports de formation. L'enquête révèle le nombre important des difficultés rencontrées (Loiret, 2013, pp. 45-66) par les apprenants sur les plans technique et matériel. La majorité des apprenants ne sont absolument pas

familier avec les concepts d'outil informatique et de numérique éducatif. Pour se former à l'ordinateur, les instituteurs doivent parcourir des longues distances pour rejoindre un espace numérique. Et cette opportunité est réservée aux seuls enseignants-apprenants habitant dans les périphéries des centres urbains (Lubumbashi, Likasi et Kolwezi). La majorité des apprenants ne maîtrise pas les applications bureautique de base et les abc d'Internet.

Les personnes interrogées sur les supports de formation ne se considèrent pas comme des acteurs principaux de l'initiative. Ils estiment que l'intérêt et les effets du projet sont bénéfiques aux concepteurs et au porteur du projet, le gouvernement de la RDC. Ceci démontre, d'une certaine manière, qu'ils n'ont pas été associés à l'origine du projet. Or, la réussite de projets de formation en mode distanciel repose sur la volonté des apprenants de participer au travail collaboratif (Levan, 2004). En proposant de former les enseignants sur les approches IFADEM, on décide de modifier significativement l'environnement et les modalités des pratiques de classe. Plusieurs facteurs méritent d'être pris en compte : la formation au besoin de l'information, la formation au rapport entre le savoir savant et le savoir enseigné, et le cadre légal de travail des apprenants.

Bibliographie

- Anonyme. (2015). *Le Numérique, une chance à saisir pour la France. 4 études et 33 propositions pour une France numérique*. Paris: CGL.
- Audran, J. (2007). Le dispositif ne fait pas la situation: heurs et malheurs des formations en ligne. Dans B. Charlier, & D. Peraya, *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 173-188). Bruxelles: De Boeck.
- Audran, J., & Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *Journal of distance education*, 23 (1), 1-18.
- Aumont, B., & Mesnier, P.-M. (2005). *L'acte d'apprendre* (éd. 3ième). (C. R.-a. sociales, Éd.) Paris: L'Harmattan.
- Cerquiglioni, B. (2013). *Le livre blanc de l'Agence Universitaire de la Francophonie sur le numérique éducatif dans l'enseignement supérieur*. Paris: AUF.
- Cosnefroy, L. p.
- Faerber, R. (2003, Avril 15, 16 et 17). Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. 199-210. (Actes du colloque EIAH, Éd.) Strasbourg, <http://archive.eiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/>, France.
- Grosjean, S. (2006, Décembre, n° 169). La dynamique de la relation tutorale: du lien social en construction. *Education permanente «Pédagogie et numérique: Contradiction? Convergences?*, pp. 89-107.
- Hertig, P. (2011). Le développement durable : un projet multidimensionnel, un concept discuté. *Formation et pratiques d'enseignement en question* (13), pp. 19-38.
- Kalenga Numbi, N., & Galekwa, J.-R. (2014). Regards croisés sur le processus d'autoformation des instituteurs du KAtanga par le dispositif Ifadem. Dans T. KARSENTI, *La francophonie en question* (pp. 76-87). Montréal: Rifeff.

- Kalenga Numbi, N., & Ngoy Fiam Bitambila, B. (2012). La formation des formateurs à distance : mise en oeuvre du projet Ifadem en RDC. Dans T. KARSENTI, *La formation des formateurs et des enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance* (pp. 232-239). Montréal: Rifeff.
- Levan, S. K. (2004). *Travail collaboratif sur internet. Concepts, méthodes et pratiques des plateaux de projet*. Vuibert: Paris.
- Loiret, P.-J. (. (2013). *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992-2012*. Paris: AUF - Editions des Archives Contemporaines.
- Maurizio, C. (2004). *La recherche d'information*. Paris: Armand Collin.
- Mélanie, J. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un pontiel à optimiser*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Moiraud, J.-P. (2011). Utilisation des espaces numériques dans les processus d'apprentissage, perturbation du temps et de l'espace. Dans F. Poyet, & C. Develotte, *L'éducation à l'heure du numérique: Etat des lieux et perspectives* (pp. 93-104). France: ENS de Lyon-INRP.
- OCDE. (2001). *Les nouvelles technologies à l'école: apprendre à changer*. Paris: OCDE; Enseignement et compétences.
- Pache, A., Bugnard, P.-P., & Haerberli, P. (2011). Education en vue du développement durable. Ecole et formation des enseignants : enjeux, stratégies et pistes. *Formation et pratiques d'enseignement en question* (13).
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: Le campus virtuel. *Hermès, Le Dispositif: entre usage et concept* (25), pp. 153-167.
- Rey, B. (2003). *Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'université et dans les hautes écoles. rapport final*. Bruxelles: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Rey, B. (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés. Rapport final*. Bruxelles: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique.
- Sauvé, L., & al. (2002). *Etude évaluative des impacts de SAMI-DPS*. Bureau des technologies d'apprentissage.
- Sauvé, L., Nadeau, J.-R., & Leclerc, G. (1993). Le profil d'apprentissage des étudiants inscrits dans un certificat de cycle offert à distance et sur campus: Une étude comparative. *Revue de l'Éducation à Distance*, 8 (2), pp. 19-35.
- Université de Nimes. (2013, septembre 13). *Histoire et origines. Origine du développement durable*. Récupéré sur Université de Nimes: https://www.unimes.fr/fr/util/developpement_durable/histoire-et-origines.html

1.6

L'activité Test de Moodle pour inciter les étudiants à s'investir avant et pendant les cours : un exemple de collaboration enseignant/ingénieur pédago

Marie Paule **BONICOLI**, Neoma Business School - France
David **REIS**, Neoma Business School - France

Introduction

L'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans l'enseignement supérieur, dans les années 2000, s'est accompagnée de promesses. Les TICE modifieraient le rapport enseignant-apprenant avec le développement de pédagogies actives et le passage d'un enseignement de type transmissif à un apprentissage centré sur l'apprenant.

Quinze ans après, les TICE se sont implantées dans les établissements du supérieur sous la forme de plateformes pédagogiques (LMS), de tablettes numériques, de ressources numériques, etc. Cependant, les plateformes pédagogiques sont à ce jour majoritairement utilisées par les enseignants pour déposer des supports de cours et des exercices, et par les étudiants pour télécharger ces documents ou déposer des travaux. L'environnement de formation est basé sur un modèle transmissif plutôt que constructiviste (Hodges et Repman, 2011). Des recherches montrent qu'il existe un écart important entre les changements pédagogiques attendus, une approche constructiviste de l'apprentissage et les pratiques actuelles (Oliver, 2005).

Pour appréhender la question des usages des TICE dans leur contexte, des auteurs (notamment Orlikowski, 1992) se sont appuyés sur la perspective « structurationniste » développée par Giddens.

Orlikowski (2000) propose de considérer les technologies comme des structures faites de règles et de ressources. À travers l'usage de la technologie, les utilisateurs s'approprient ces structures. Les propriétés des structures s'institutionnalisent avec la récursivité des actions et entrent dans un processus de structuration qui devient durable.

L'utilisation des plateformes pédagogiques comme support d'un enseignement transmissif par les enseignants renforce cette approche et la rend durable. L'action de l'enseignant et son utilisation du LMS sont conditionnées par ses représentations de l'apprentissage et du savoir, par ses croyances quant à la place de l'apprenant et de l'enseignant dans le processus enseignement/apprentissage. L'appropriation des TICE par les enseignants n'est pas en elle-même un facteur de changement du modèle pédagogique, mais, à contrario, un changement de méthode pédagogique peut influencer l'utilisation des TICE par les enseignants. Ce n'est pas l'outil qui structure l'action des enseignants, mais les enseignants qui structurent l'outil à travers l'utilisation qu'ils choisissent d'en faire (Bonicoli, 2012).

C'est dans l'action que ce changement des représentations est possible. Maor (1999) suggère que les enseignants doivent expérimenter de nouveaux environnements d'apprentissage par eux-mêmes afin de mettre en œuvre des changements dans leur approche pédagogique.

Cette contribution présente le développement d'un environnement d'apprentissage progressif conçu à partir d'un processus itératif continu et de la collaboration entre un enseignant et un gestionnaire TICE. Le gestionnaire TICE, à la croisée de la technique et de la pédagogie, est chargé d'accompagner les enseignants dans leur appropriation des technologies éducatives.

Méthodologie

Ce travail s'appuie d'une part sur l'analyse de l'évolution d'un cours de 2003 à 2012 (voir Annexe), d'autre part sur des entretiens réalisés auprès d'un responsable de la cellule TICE et d'un gestionnaire TICE.

Contexte du cas

Aujourd'hui, deux tendances peuvent s'observer dans les établissements d'enseignement supérieur. D'une part, une hétérogénéité plus grande du profil des étudiants, d'autre part, la réduction du nombre d'heures en présentiel. En réaction à ces changements, les écoles proposent des ressources pédagogiques numériques pour soutenir le travail personnel des étudiants entre les cours.

L'intégration de ressources numériques dans un cours évite ainsi à l'enseignant de consacrer du temps en classe pour présenter des concepts de base que les étudiants peuvent acquérir à leur rythme, par eux-mêmes.

Le temps de travail réalisé par les étudiants entre les cours est une des composantes du cours : ce temps est pris en compte dans la détermination du nombre d'heures total du cours et est associé à un nombre de crédits (ECTS). Ainsi, pour une heure de cours, le système ECTS prévoit deux heures de travail personnel pour les étudiants.

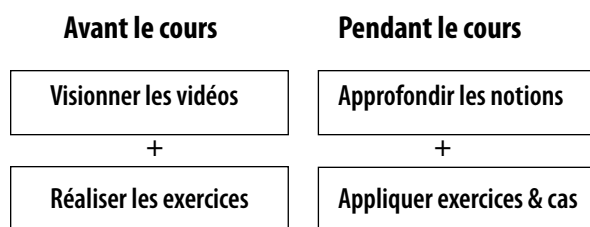


Figure 1 : Organisation d'une séance de cours en théorie

En théorie, cette approche est séduisante, elle se rapproche de la méthode d'enseignement anglo-saxonne dans laquelle l'étudiant est censé avoir lu à l'avance le chapitre traité (Drillon, 2002).

Cependant, dans la pratique, le travail n'est pas toujours réalisé par les étudiants. En effet, ce mode d'apprentissage nécessite une grande maturité et une importante autonomie de leurs parts (Drillon, 2002).

En 2007, une plateforme pédagogique est mise en place dans l'établissement et une cellule TICE est créée. Différentes actions de formation sont proposées aux enseignants pour les inciter à utiliser la plateforme.

En 2009, le responsable de la cellule TICE regrettait n'avoir réussi à mobiliser que les enseignants déjà intéressés. Seulement dix pourcent des enseignants l'avaient rencontré.

Il explique ce résultat par un discours non adapté aux enseignants, trop orienté vers la technique et par une représentation des TICE et de la pédagogie très différente pour les enseignants et pour les techniciens chargés de l'accompagnement des utilisateurs.

« Il me vient tout de suite à l'esprit que le discours n'était pas adapté aux gens, il y avait des besoins et des façons de faire personnels, mais aussi situationnels, qui ne correspondaient pas à ce que l'on proposait et il y avait finalement des représentations sur la pédagogie et les TICE très différente. »

Depuis cette date, entre 2009 et 2014, les membres de la cellule TICE ont cherché à adapter les formations en prenant en compte les rétroactions des enseignants. Ces derniers ne trouvaient pas le temps de participer aux formations proposées et étaient rebutés par le principe du paramétrage associé à chaque activité.

Un format plus court de 45 minutes a donc été proposé et des fiches de procédures par activité ont été créées sous la forme de tutoriels de type PDF pour ne présenter que les paramétrages les plus courants.

En 2015, le nombre de cours accessibles sur Moodle a officiellement augmenté. Cependant, l'usage effectif par les professeurs n'a pas particulièrement changé. La plateforme n'est utilisée que pour améliorer la logistique du cours : elle favorise les échanges enseignants-étudiants avec le dépôt et/ou le téléchargement des documents. Les enseignants peuvent ainsi contrôler les rendus des étudiants, la date de remise, et, si nécessaire, utiliser un outil anti plagiat.

La plateforme favorise les corrections avec la correction automatique de tests ou avec la centralisation des fichiers. Les enseignants peuvent également créer des grilles d'évaluation pour faciliter la correction lorsqu'elle est réalisée par plusieurs correcteurs.

Cet usage simplifié des possibilités de la plateforme soutient une approche transmissive de la formation et ne représente pas une innovation pédagogique. Reprenant l'expression de Marcel Lebrun (2015), ces innovations restent plus des innovations de maintien que des innovations disruptives.

Le cas de la formation aux logiciels informatiques

En 2003, la réduction du nombre d'heures en présentiel du cours informatique a été compensée par l'achat d'un ensemble de modules de formation aux principaux logiciels de bureautique : Word, Excel, PowerPoint, MediaPlus. Ces modules conçus par un éditeur de ressources pédagogiques sont accessibles via une plateforme dédiée.

Chaque module se compose d'un ensemble de vidéos, chaque vidéo est suivie d'un exercice sur une des fonctionnalités présentées dans la vidéo. Les exercices sont directement réalisés dans le logiciel accessible en arrière-plan. Les étudiants doivent réaliser des modules avant le cours pour préparer ce dernier.

En cours, les enseignants proposent aux étudiants un ensemble d'exercices progressifs, d'entraînement, d'intégration et de synthèse. Ces exercices créés par les enseignants de l'établissement s'appuient sur les contenus abordés en auto-formation. Les étudiants appliquent ainsi leurs nouvelles connaissances. Les plus avancés réalisent les exercices avec très peu d'interventions de l'enseignant, qui peut ainsi se consacrer à un accompagnement personnalisé des étudiants qui rencontrent des difficultés.

Cette organisation, lorsqu'elle est bien comprise par l'enseignant et lorsque l'étudiant a réalisé les parcours en amont, rend possible un accompagnement individualisé de l'apprentissage. C'est le principe de la classe inversée (flipped classroom).

Trois problèmes rencontrés

1) utilisation partielle du produit par les étudiants

Chaque point de progression d'un module de formation est associé à une leçon et à un exercice. L'étudiant visionne une leçon abordant plusieurs éléments puis réalise un exercice. Cependant, cet exercice

n'aborde qu'un seul élément de la leçon. Ainsi, s'il se limite à réaliser uniquement l'exercice, l'étudiant n'aura étudié qu'une seule des notions couvertes par la leçon.

2) **évaluation identique à la formation**

L'application dispose d'un outil d'évaluation. Cependant, les exercices utilisés dans l'évaluation sont identiques à ceux de la formation. Il n'est donc pas possible de distinguer les étudiants qui ont réalisé les leçons et les exercices de ceux qui n'ont réalisé que les exercices. Ils obtiendront un même score à l'évaluation, mais la connaissance des fonctionnalités des logiciels ne sera pas de même niveau.

Ce type d'évaluation ne permet donc pas aux étudiants qui n'ont pas réalisé les leçons de remettre en cause leur mode d'apprentissage.

3) **préparation des cours, un problème récurrent**

Contrairement au modèle traditionnel de l'enseignement (cours magistral pendant le cours, exercices et cas pratiques à domicile), avec le principe de la classe inversée, l'étudiant est plus actif, aussi bien avant le cours que pendant le cours.

L'enseignant prépare et organise sur la plateforme pédagogique les ressources nécessaires à l'acquisition des nouvelles connaissances et les étudiants utilisent ces ressources à leur rythme avant la classe.

Cependant, les enseignants retrouvent avec les ressources numériques le même problème que lorsqu'ils demandent aux étudiants de préparer un cours à partir d'une ressource papier (chapitre d'ouvrage, texte à lire) : le travail n'est pas toujours réalisé par des étudiants.

Ces étudiants rencontrent alors des difficultés pour réaliser les exercices lors des séances avec l'enseignant. Ils ont besoin d'aide pour aller au même rythme que les autres étudiants. Ils font alors appel à l'enseignant pour demander des explications sur des notions qu'ils auraient pu travailler seul avec les ressources à leur disposition. Les autres étudiants doivent attendre plus longtemps que l'enseignant se libère. Les objectifs atteints étaient donc en deçà de ce qu'il aurait été possible d'obtenir si la majorité des étudiants avait préparé le cours.

Les enseignants ne pouvaient que regretter ce manque d'apprentissage et reprenaient les fondamentaux en cours.

2007–2009 Mise en place et prise en main de la plateforme

En 2007, l'institution met en place la plateforme pédagogique Moodle (Learning Management System, LMS). De 2007 à 2009, les exercices sont centralisés sur la plateforme par les enseignants afin de faciliter la gestion des exercices. De même, pour chaque séance, les modules MediaPlus à réaliser sont affichés sur l'espace du cours.

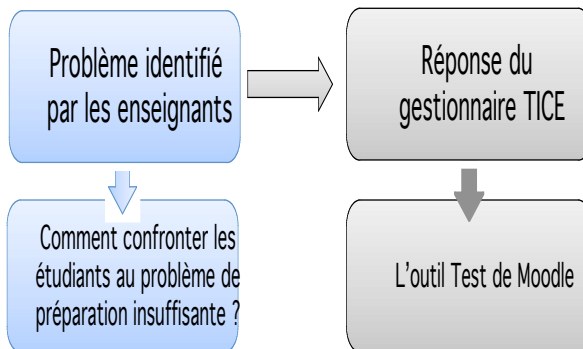
C'est donc une utilisation *a minima* de la plateforme qui ne peut être qualifiée d'innovation pédagogique : les enseignants déposent des ressources, les étudiants téléchargent ces ressources.

Première étape vers une utilisation plus avancée

Pour contrôler le travail réalisé par les étudiants avant le cours, le gestionnaire TICE propose l'outil Test de Moodle. Les enseignants construisent des banques de questions pour réaliser ensuite des QCM sur le travail à préparer. La correction est immédiate et la note s'affiche à la fin du QCM. Si l'étudiant conteste sa note, il est possible de croiser celle-ci avec les informations extraites de la plateforme MediaPlus (temps passé, réussite aux exercices, fractionnement de l'apprentissage, etc.).

Pour l'étudiant, le résultat du test est un indicateur de la qualité du travail fourni. Si le cours n'est pas préparé, la sanction est immédiate. C'est, pour ce dernier, l'occasion d'en prendre conscience.

Pour l'enseignant, le résultat du test lui permet d'orienter les étudiants vers l'exercice adapté et de regrouper les étudiants en fonction de leur « niveau ». Cette organisation nécessite des qualités d'animation de groupe et la connaissance du paramétrage de l'activité test.



L'activité Test est alors uniquement utilisée comme outil de contrôle, les TICE restent des outils qui optimisent le temps de correction de l'enseignant mais ne modifient pas sa pratique.



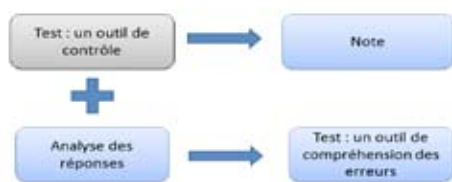
Contrôle

Deuxième étape : passage d'un outil de contrôle à un outil d'analyse

À l'issue d'un QCM, l'enseignant a accès à un ensemble de rapports qui lui permettent d'afficher et de trier les réponses des étudiants. Il a ainsi la possibilité de les analyser pour faire des hypothèses sur l'origine des erreurs.

L'erreur peut être imputable à l'étudiant (manque de travail de sa part, non compréhension d'une partie du cours) ou à l'enseignant (concept pas suffisamment abordé, difficulté mal évaluée, pas suffisamment d'applications) Il a ainsi la possibilité d'identifier les parties du cours qui posent des difficultés aux étudiants pour les reprendre et/ou proposer à nouveau des exercices sur ces points.

Cet outil d'analyse des réponses des étudiants est une réelle plus-value pédagogique de l'activité Test.



Une nouvelle fonctionnalité

**DE LA NOTE À L'ANALYSE DES
RÉPONSES → 2^{ÈME} ÉTAPE**

Troisième étape : du test à l'exercice autocorrigé... évoluer d'une activité de contrôle à une activité de formation

En associant l'activité test à un exercice Excel, les professeurs et le gestionnaire TICE ont l'idée de créer des exercices autocorrigés.

L'étudiant réalise un exercice dans Excel puis ouvre le test Moodle qui lui est associé. Il recopie alors des formules de l'exercice en suivant les indications de chaque question de l'activité Test. Les questions sont des questions de type « réponse courte ».

Les formules sont considérées par Moodle comme des chaînes de caractères. Excel accepte des espaces dans les formules, ce qui implique une multitude de possibilité quand les formules sont complexes. Chaque réponse est saisie en tant que proposition dans le formulaire de saisie de la question. Pour chaque question, toutes les réponses possibles doivent être ajoutées dans le formulaire.

Pour valider un exercice, le professeur doit pré visualiser les réponses des étudiants, les trier par type de réponse et analyser les réponses considérées comme fausses. Si l'une d'elle est correcte, elle est ajoutée dans le formulaire de saisie de la question. Il est possible d'attribuer qu'une partie des points à cette réponse si elle est partiellement correcte, erreur d'étourderie, de paramétrage.

Les étudiants déposent le classeur avec l'exercice sur la plateforme grâce à l'activité Devoirs de Moodle. Le professeur peut s'y référer pour comprendre l'origine des erreurs d'un étudiant.

Quatrième étape : des exercices d'auto-évaluation avec feedback

Il est possible, dans l'activité Test, d'associer des feedbacks aux questions et de choisir de les afficher ou non. En rédigeant un feedback pour chaque réponse, ces exercices d'évaluation peuvent alors être utilisés comme des outils d'auto-évaluation.

Avec l'Analyse des réponses, différents types d'erreurs ont été catégorisés : erreur de logique, de syntaxe, de paramétrage, erreur dans le choix de la fonctionnalité, de compréhension de l'énoncé, etc.

A une réponse ne peut correspondre qu'un feedback et qu'un nombre de points. Si l'enseignant veut pouvoir noter le travail différemment en fonction d'un objectif spécifique, par exemple choisir de pénaliser un type d'erreur (de logique, de syntaxe), il devra alors dupliquer la question pour lui associer un feedback adapté à son objectif ainsi qu'une note spécifique.

Le feedback peut prendre plusieurs formes :

- renvoyer l'étudiant vers le module et la leçon qui traitent du point non intégré ;
- pointer un élément spécifique de la formule ;
- reformuler la question ;
- ajouter une indication ;
- pointer le bon élément pour encourager l'étudiant à chercher l'erreur.

Si l'enseignant identifie que les difficultés d'un étudiant ne sont pas liées à la connaissance des fonctionnalités d'Excel, mais, par exemple, à des problèmes de logique, il pourra lui proposer des exercices axés sur cette difficulté. Il peut ainsi enrichir la base d'exercices en en créant de nouveaux en fonction des erreurs et des difficultés qu'il identifie avec l'analyse des réponses.

D'autre part, s'il note que des étudiants font des erreurs récurrentes et de même type, il pourra également regrouper ces étudiants dans un groupe Moodle afin de leur proposer des exercices spécifiques liés à leurs difficultés. Seuls les étudiants de ce groupe visualisent les exercices spécifiques.

Vers une activité d'auto-formation

Analyse des réponses



Option Feedback de l'activité test

Un processus itératif graduel



Application de cette approche à d'autres domaines

À partir de cette expérience d'utilisation des tests dans les cours d'informatique, nous avons développé cette approche dans un cours de conduite de projet. À l'issue de ce cours, les étudiants sont capables d'élaborer un cahier des charges fonctionnel et d'utiliser le logiciel MS-Project.

Avant chaque cours, les étudiants doivent réaliser un module de formation en ligne (CrossknoWledge) et lire un texte. Une banque de questions a été créée pour ce cours, les questions portent sur chaque module et sur chacun des textes.

Le même principe pour les exercices Excel est ici appliqué au logiciel MS-Project. Les étudiants, après avoir réalisé une application avec le logiciel MS-Project, copient les résultats de la planification dans un test Moodle. Les résultats sont automatiquement corrigés.

Nous considérons qu'avec quelques adaptations, cette approche est transférable à d'autres cours comme le contrôle de gestion, la comptabilité, etc.

Collaboration gestionnaire TICE / enseignant : quels bénéfices ?

Pour l'enseignant, cette collaboration a permis l'acquisition des compétences techniques et d'être autonome, mais également de formaliser ses demandes. Lorsque le gestionnaire TICE ne percevait pas l'intérêt d'une demande, l'enseignant était amené à argumenter pédagogiquement sa demande. Le gestionnaire TICE pouvait alors proposer l'activité et les paramétrages adaptés.

« Je suis capable de créer des groupes en fonction des activités que je souhaite organiser. Je peux ajouter des étudiants dans un groupe, je peux annuler le résultat d'un test pour permettre à l'étudiant de le refaire, je peux créer des tests, créer des forums, les associer à des groupes en particulier. Je sais masquer/afficher des activités. »

Pour le gestionnaire TICE, cette collaboration lui a permis de s'approprier des concepts pédagogiques, d'expérimenter des outils de la plateforme. Sa représentation de l'enseignement et des enseignants ont changé.

« Avant, les formations en direction des enseignants étaient centrées sur le « comment utiliser les fonctions de la plateforme ». J'abordais la formation sous un angle technique. J'imaginai qu'en ayant ces connaissances techniques, les enseignants seraient en mesure de faire le lien avec leurs besoins pédagogiques. »

« J'étais dans le transmissif. »

« Je suis passé du « comment utiliser les fonctions » au « pour quoi (faire) utiliser les fonctions » »

« J'ai compris que, pour arriver à un résultat souhaité et concluant, l'enseignant a besoin d'investir de nombreuses heures »

« Les enseignants ne peuvent pas faire de projections sur les usages possibles de la plateforme sans connaissances des fonctionnalités Moodle. Ils transfèrent leurs routines habituelles sur la plateforme, beaucoup restent basés sur le cours magistral par manque de base en pédagogie »

« Les enseignants manquent d'une vision globale sur les outils de la plateforme et des liens possibles entre ces outils. Ils manquent d'autonomie, ils n'arrivent pas à sortir des cadres, des exemples »

Mes besoins aujourd'hui

« Je dois résister à la tentation d'être dans la transmission. Je dois apprendre à faire émerger « le besoin » de l'enseignant, à ne pas être dans l'apport d'une solution qui serait ma vision. Je dois veiller à orienter mes formations en fonctions des besoins exprimés. »

« Comment y arriver ? Ça passe par ce type de collaboration et par une montée en compétence en pédagogie. »

Discussion

Des auteurs (Lebrun, 2004 ; Poisson, 2005) soulignent que les dispositifs qui utilisent les TICE peuvent s'avérer être encore plus transmissifs, normatifs et prescriptifs que des cours magistraux.

Les enseignants ne connaissent pas nécessairement toutes les possibilités offertes par une plateforme pédagogique et/ou par des approches pédagogiques autres que le cours magistral ou l'utilisation de cas pédagogiques, en particulier les méthodes basées sur le travail collaboratif à distance, les théories socio-constructivistes, le développement de l'autonomie, etc. En s'associant avec les enseignants pour développer des dispositifs de formation, l'ingénieur pédagogique capitalise une connaissance basée sur le retour d'expérience de ces dispositifs.

Il a une vue globale des activités intégrées à une plateforme comme Moodle et des différents paramétrages de chacune de ces activités. Ces paramétrages, souvent inconnus des enseignants, multiplient les possibilités d'usage de ces activités.

L'enseignant, en ayant une activité réflexive sur le déroulement de son cours, sur les réactions, sur les difficultés des étudiants, peut faire émerger des besoins. En s'appropriant les possibilités offertes par la plateforme, l'enseignant peut faire des propositions pour développer de nouvelles formes d'organisation de l'apprentissage des étudiants qui auraient été plus difficiles, voire impossibles à mettre en place sans les TICE.

Le risque de développer des dispositifs transmissifs, normatifs et prescriptifs augmente, d'autant plus que les enseignants et les ingénieurs pédagogiques travaillent indépendamment les uns des autres.

Le risque est que l'enseignant, sans l'ingénieur pédagogique, ne recrée avec les TICE que ce qu'il sait déjà faire. L'ingénieur pédagogique, sans le retour effectif de ce qui s'est passé en cours, proposera des services déconnectés de l'activité pédagogique.

Cependant, le développement de ces dispositifs, la concertation entre les acteurs, le développement de ressources, les expérimentations et les ajustements nécessitent du temps. Ce temps qui n'est pas pris en compte dans le plan de charge des enseignants est un frein au développement de nouveaux usages.

L'analyse des rétroactions des enseignants et du questionnaire TICE permet de souligner que la coréalisation des outils en réponse aux besoins des enseignants a dépassé le cadre d'une collaboration. Le terme d'interdépendance entendu comme l'interaction entre deux individus ou groupes d'individus qui vont s'influencer mutuellement serait ici plus adapté. C'est dans cette optique d'interdépendance que doivent se mettre en place les relations pédagogie/technique dans les établissements de l'enseignement supérieur pour faciliter le changement de pratiques et l'innovation pédagogique.

L'interdépendance de la pédagogie et de la technologie est un point de passage obligé qui est aujourd'hui sous-estimé. Cette interdépendance permet de produire de la connaissance en interaction avec des personnes qui n'ont pas le même regard

En reprenant l'image du triangle pédagogique (Houssaye, 1996) dans notre cas, les trois sommets seraient l'étudiant, l'enseignant, le gestionnaire TICE, l'objectif étant d'éviter que l'un des trois acteurs « ne fasse le mort ».

Références

- Bonicoli M.P. (2002). La pédagogie au service de l'innovation pédagogique. Georges-Louis Baron, Eric Bruillard, Vassilis Komis. Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques. Oct 2011, Patras, Greece. Athènes : New Technologies Editions, pp.49-55, 2011.
- Drillon, D. (2002). Transformation et rupture dans l'enseignement supérieur ? De l'enseignement traditionnel vers le «e-learning ; Gestion 2000, Volume 19 - numéro 3.
- Hodges, C.B. et Repman J. (2011). Moving outside the LMS: Matching Web 2.0 tools to instructional purpose. EDUCAUSE Learning Initiative, September.
- Houssaye J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye (dir.), (p. 13-24). *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris.
- Lebrun Marcel, (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation, International Journal of Technologies in Higher Education, 1(1), www.profetic.org/revue.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, 1(1), pp.65-78.
- Maor, D. (1999). A teacher professional development program on using a constructivist multimedia learning environment. Learning Environments Research, 2(3), 307-330.
- Oliver, R. (2005). Ten more years of educational technologies in education: How far have we travelled? Australian Educational Computing, 20(1), 18-23.
- Orlikowski, W.J. (1992). « The Duality of Technology: Rethinking the Concept of Technology in Organizations », Organization Science. (3), No. 3, Aug. 1992, pp. 398-427.

- Orlikowski W.J. (2000). "Using technology as a practice lens for studying technology in organizations", *Organization Science*, 11, July-August 2000, 404-428.
- Poisson Daniel, (2005). *Modélisation de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique*, CUEEP-USTL-TRIGONE.

1.7

Intégration de tablettes numériques dans la formation des futurs enseignants: une étude de cas

Noémie **JORIS**, Université de Liège - Belgique
Emmanuelle **PARLASCINO**, Université de Liège - Belgique

Introduction

L'intégration des nouvelles technologies en éducation, ce qu'on appelle aujourd'hui le numérique éducatif, est un sujet en plein essor dans les établissements scolaires mais aussi dans la recherche scientifique en Éducation. Plongés dans une société où la technologie prend une place grandissante et poussés par les objectifs du plan européen "Horizon 2020" visant, entre autres, à améliorer l'enseignement et la formation grâce à l'usage des nouvelles technologies, de plus en plus de projets se mettent en place dans les établissements scolaires. Ainsi voit-on apparaître, depuis plusieurs années, des recherches centrées sur l'utilisation des ordinateurs, des Tableaux Blancs Interactifs (TBI) et, plus récemment encore, des tablettes numériques. Ce nouvel outil, séduisant à bien des égards, fait l'objet de plusieurs études visant à mettre en lumière ses éventuelles potentialités pédagogiques.

Néanmoins, on observe que la plupart des expériences ou des recherches menées actuellement sur l'utilisation des tablettes en éducation se centrent sur l'enseignement obligatoire (élèves de 3 à 15 ans), mais peu sur la formation des futurs enseignants. Pourtant, ce sont eux qui sont les plus à même de diffuser les innovations pédagogiques. Il est à noter que, en Belgique francophone, la formation des futurs enseignants de l'enseignement obligatoire est une formation supérieure non universitaire de type court (trois ans) et est dispensée dans des établissements appelés des Hautes Écoles.

Nous présentons ici une étude de cas basée sur l'analyse de l'activité d'un enseignant en Haute École en lien avec deux de ses classes. La recherche a été rendue possible grâce au projet "École Numérique" dans lequel elle s'intègre. Son objectif est de mettre en évidence les objectifs, les difficultés, mais, surtout, les apports que peut amener l'intégration de tablettes numériques dans un cours disciplinaire chez des futurs enseignants.

Contexte

Revue de la littérature

Le présent travail se situe au croisement de deux thématiques de recherche actuelles, à savoir la formation initiale des enseignants et l'intégration des tablettes numériques en enseignement.

Former des enseignants "techno-compétents"²⁵

Le développement du numérique éducatif amène les formateurs et les chercheurs à se poser la question de la compétence et de la motivation des futurs enseignants à utiliser ces technologies efficacement. Déjà, en 2002, Karsenti et ses collaborateurs relevaient que deux types de compétences semblent nécessaires aux futurs enseignants : d'une part, des compétences technologiques ou techno-instrumentale et, d'autre part, des compétences technopédagogiques (Karsenti et al., 2002). Il apparaît donc que, pour former des enseignants "techno-compétents", il ne faut pas uniquement penser la formation en termes techniques, mais aussi en termes d'usages pédagogiques des outils. Diverses compétences doivent être développées chez l'étudiant. Une étude réalisée au Québec (Villeneuve et al., 2012) met en évidence, entre autres, que sur les six composantes de la compétence professionnelle à intégrer les TIC, une seule est généralement maîtrisée, à savoir la compétence visant à "exercer un esprit critique par rapport aux avantages et limites véritables des TIC [...]" (p. 93), quatre sont partiellement maîtrisées et une reste à développer, à savoir la compétence "communiquer à l'aide d'outils multimédia variés" (p. 93). Cela appuie le constat que la formation des futurs enseignants à l'usage et à l'intégration des technologies se met en place, mais qu'elle doit encore être approfondie.

En Belgique francophone, un cours spécifique du cursus des futurs enseignants concerne l'intégration des technologies en classe. Intitulé officiellement Apports des Médias et des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (AMTICE), ce cours est obligatoire dans la formation initiale des futurs enseignants de l'enseignement obligatoire à raison de 30 heures en deuxième année de bachelier et de 30 heures en troisième année de bachelier. Si cette initiative paraît favorable aux objectifs poursuivis par le projet "Horizon 2020", il apparaît qu'aucun curriculum de formation commun aux différentes Hautes Écoles n'existe (Fontaine & Denis, 2008), posant ainsi le problème du contenu dispensé lors de ces cours. De plus, aucun diplôme particulier n'est nécessaire pour être chargé de ce cours (Henry & Joris, 2013). Le formateur est donc libre de construire ce cours comme bon lui semble, selon son expérience personnelle ou ses connaissances de bases acquises de façon disparate. Dès lors, qu'en est-il de l'efficacité et des bonnes pratiques de cette formation?

Par ailleurs, il semblerait que le fait de suivre des cours intégrant les TIC entraînerait un changement de motivation chez les étudiants, futurs enseignants, ainsi qu'un changement sur le plan de leurs pratiques

25 Terme emprunté à Thierry Karsenti et ses collaborateurs.

pédagogiques en salle de classe (Karsenti, 2004). Cela peut faire aussi l'objet d'une piste d'action dans la formation des futurs enseignants.

Les tablettes numériques comme outil d'apprentissage

Les tablettes numériques s'invitent aujourd'hui dans de nombreuses classes, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Un grand nombre d'articles présentent des expérimentations mises en place dans des écoles primaires ou secondaires ainsi que les premiers résultats qui en ressortent. On observe, par exemple, que les facteurs organisationnels et pédagogiques sont très importants dans l'usage ou le non-usage des tablettes numériques fournies aux écoles (Villemonteix & Khaneboubi, 2012). Les recherches ont aussi permis de mettre en évidence les avantages perçus par les enseignants de l'intégration d'iPad dans les classes (Karsenti et Fievez, 2013). On recense ainsi 15 avantages effectifs de l'utilisation de cet outil.

Dans une autre perspective, plusieurs études s'intéressent aux attitudes et aux perceptions des acteurs de la formation par rapport à l'usage des tablettes numériques. Les résultats semblent mitigés. Chez des étudiants universitaires, il apparaît que la tablette devient rapidement un substitut de l'ordinateur, mais qu'elle permet de réaliser des tâches différentes que celles réalisées sur ordinateur. L'optimisme premier des étudiants à utiliser la tablette semble s'atténuer avec le temps, mais l'attitude positive quant à l'utilisation des technologies pour l'apprentissage reste intacte (Mang et Wardley, 2013). Les étudiants qui utilisent la tablette semblent avoir des perceptions à la fois positives et négatives des usages que permet la tablette numérique. Par exemple, l'accès à l'information est à la fois perçue positivement comme un moyen d'avoir accès à beaucoup de données instantanément et, négativement, comme une forme de distraction supplémentaire (Rossing et al., 2012). L'intégration des tablettes numériques dans l'apprentissage semble donc encore poser de nombreuses questions.

Projet "École Numérique"

Depuis plus d'une quinzaine d'années, la Belgique francophone a mis en place plusieurs plans TIC visant à favoriser l'utilisation des technologies comme levier de l'apprentissage dans les établissements scolaires et à lutter contre la fracture numérique. Comme le montre la figure 1, deux premiers plans se sont succédé entre 1997 et 2012, il s'agit du Plan "Cyberécoles" et du Plan "Cyberclasse". Tout deux visaient, avec leurs spécificités²⁶, à équiper les établissements scolaires de l'enseignement obligatoire de matériel informatique et principalement d'ordinateurs.

26 Projet Cyberclasse: <http://cyberclasse.wallonie.be>
Projet Cyberécoles: <http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,010,500,010>



Figure 1 : Historique des plans TIC en Belgique francophone

Le projet "École Numérique" fait, lui, partie du troisième plan nommé "Plan TIC pour l'Éducation" lancé en 2011. Ce plan se distingue de ses prédécesseurs dans le sens où il s'agit d'un plan d'équipement et de formation des (futurs) enseignants. À la suite des résultats d'une enquête participative concernant les attentes des enseignants en termes d'usage des TIC (Denis & Risack, 2011), les appels à projets "École Numérique" ont vu le jour.

Le projet École Numérique possède certaines spécificités. Tout d'abord, il s'adresse autant aux établissements de l'enseignement obligatoire qu'aux Hautes Écoles chargées de la formation des futurs enseignants. Par ailleurs, le matériel n'est pas fourni à toutes les écoles, mais bien à des écoles lauréates ayant remis un projet innovant d'intégration des technologies. De plus, les établissements reçoivent le matériel dont ils ont besoin pour mettre en place leur projet, le matériel proposé (ex: tablettes numériques, TBI, ordinateurs, etc.) est donc différent d'un projet à l'autre. Des formations sont mises en place à la demande des établissements lauréats et un accompagnement est assuré par des organismes extérieurs. Enfin, des recherches sont menées afin de réfléchir à l'intérêt et à l'impact de la mise en place de tels projets. L'accumulation des trois appels à projets a permis (ou va permettre) la mise en place de 310 projets innovants intégrant les outils numériques.

Méthodologie

Questions de recherche

Trois grandes questions ont guidé notre démarche:

- Les objectifs pédagogiques de l'enseignant via l'intégration des tablettes numériques correspondent-ils aux objectifs perçus par les étudiants?
- Quelles sont les difficultés perçues lors d'activités recourant aux tablettes numériques?
- Quels sont les apports de l'intégration de tablettes numériques dans un cours disciplinaire pour futurs enseignants?

Présentation du cas

Cette recherche s'est tenue dans la Haute École Charlemagne (HeCh). Nous avons suivi des étudiants dans la filière d'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur en Sciences Humaines (AESI - Sciences Humaines), visant à former les futurs enseignants en Histoire, Géographie et Sciences Sociales pour les élèves du secondaire inférieur²⁷. Comme indiqué sur le site de cette formation, « *chaque discipline fait l'objet d'une approche spécifique par l'acquisition de connaissances de base. Une approche interdisciplinaire est aussi abordée. L'étudiant apprendra à développer son esprit critique, scientifique, d'observation par l'analyse de phénomènes complexes en utilisant les nouvelles technologies* » (HECh, 2014).

Au sein de cette filière d'enseignement, nous avons suivi le professeur en charge du cours d'histoire. Cet enseignant, coordinateur du projet "École Numérique" de son établissement, intègre les tablettes dans ses cours depuis deux ans. Parmi les 32 étudiants ayant participé à la recherche, 22 se trouvaient en première année de bachelier (BAC1) au moment de la recherche et 10 en deuxième année de bachelier (BAC2). Il est à noter que les étudiants de BAC2 avaient eu cours l'année précédente avec le même enseignant et avaient, de ce fait, déjà participé à des cours intégrant les tablettes numériques.

Étapes de la recherche

Cette recherche, qui s'est déroulée sur une période de six mois, peut être divisée en cinq grandes étapes (voir figure 2). Les trois moments clés de la recherche ont été les observations de terrain, les entretiens avec les étudiants et les entretiens avec l'enseignant.



Figure 2 : Étapes de la recherche

Quatre observations ont eu lieu dans deux classes différentes. Il s'agissait de filmer le cours, de prendre des notes sur la base d'une grille d'observation, le tout sans intervention de la part du chercheur. À la fin de chaque observation, un court questionnaire était remis aux étudiants (ex: qu'avez-vous appris lors de cette séquence de cours?). À la suite du visionnage des vidéos, des extraits représentatifs du déroulement de l'activité ont été sélectionnés, ils ont servi de base aux entretiens. Ces derniers ont été réalisés, d'abord avec un petit groupe d'étudiants volontaires (3 à 4), ensuite avec l'enseignant. Les étudiants, confrontés aux séquences de cours qu'ils avaient vécues, ont été amenés à proposer un retour sur l'activité, sur leur vécu, sur ce qu'ils pensaient y avoir appris. Le travail préférentiel par groupe d'étudiants visait à favoriser les discussions entre étudiants, la diversité des expériences et le débat. Par la suite, l'enseignant a été amené à visionner les mêmes extraits que ceux montrés aux étudiants. Celui-ci a ainsi proposé un retour sur le déroulement de son activité et sur l'atteinte ou non des objectifs qu'il visait. Certains propos d'étudiants ont été énoncés à l'enseignant, de façon anonyme, afin de confronter leur représentation à la sienne.

Résultats

Nos propos sont structurés autour de nos trois questions de recherche. Pour chacune des sections, nous avons distingué trois catégories de réponses. En effet, les objectifs, les difficultés ainsi que les apprentissages réalisés pouvaient être relatifs soit au contenu disciplinaire, soit au développement professionnel²⁸ de l'étudiant, soit aux aptitudes liées à la maîtrise des technologies.

28 Nous entendons par développement professionnel toute aptitude et apprentissage lié au développement de son futur métier d'enseignant (gestion de la classe, méthodologie, etc.)

Objectifs (Q1)

Dans les tableaux 1 et 2 ci-dessous sont repris les objectifs poursuivis par l'enseignant et ceux perçus par les étudiants pour chacune des activités.

Enseignant	Étudiants
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Réaliser une capsule vidéo ➤ Présenter un auteur représentatif de l'Antiquité gréco-romaine ➤ Adopter une attitude de recherche et de curiosité intellectuelle ➤ S'approprier les contenus, concepts, notions, démarches et méthodes de chacun des champs disciplinaires. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliser la technologie (N=3) ➤ Utiliser de nouvelles applications (N=3) ➤ Apprendre et découvrir de nouvelles méthodes pédagogiques (N=4)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Réaliser une ligne du temps ➤ Retracer l'évolution de l'art grec antique (périodes archaïque, classique, hellénistique) ➤ Choisir des œuvres caractéristiques de ces courants ➤ Identifier les caractéristiques d'une œuvre par période ➤ Annoter le document ➤ Utiliser la technologie en prenant en compte la ou les plus-values dans l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Découvrir l'art en Grèce antique (N=3+4) ; une civilisation historique (N=1) ; la chronologie grecque ➤ Construction et reposer de s informations sur une ligne du temps (N=7+1) ➤ Maîtriser des savoirs généraux (N=1+2) ➤ Travailler en autonomie (N=1) ➤ Maîtriser la technologie (N=5) ➤ Utiliser l'i Pad de manière didactique et interactive (N=1) ➤ Utiliser une application pour créer une ligne du temps (N=1+4) ➤ Utiliser la technologie dans les classes = objectif principal du cours

Tableau 1 : Objectifs poursuivis et perçus dans la classe de BAC1

	Enseignant	Étudiants
	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Être capable de réaliser la compétence terminale 2 en Histoire (s'approprier les contenus et les démarches) ✎ Articuler les moyens didactiques et les besoins des élèves afin de créer une leçon mobilisant la compétence 2 ✎ Étudier une méthodologie à la manière du secondaire en isomorphisme, plus expliquer chaque fois les enjeux de la méthode et les étapes de la construction de la leçon et en plus rajouter de la matière 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Travailler par compétences (N=2) ✎ Construire une C2 (N=6) ✎ Réaliser les démarches propres à une compétence (N=2) ✎ Maîtriser les savoirs (N=2) ✎ Travailler une compétence en utilisant l'iPad (N=1) ✎ Utiliser d'autres supports que les supports habituels (N=1)
	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Réaliser une carte qui illustre un aspect du monde arabo-musulman de l'époque médiévale ✎ Dégager les étapes méthodologiques qui guident la réalisation d'une tâche de communication (C4) dans l'enseignement secondaire : être clair, propre, lisible, utiliser le produit créé comme support de présentation ✎ Élaborer une question de recherche sur base de deux documents contradictoires ✎ Situer un lieu sur une carte 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Maîtriser des savoirs relatifs au monde arabo-musulman au Moyen-Âge (N=2+1) ✎ Communiquer par carte (N=2) ✎ Synthétiser (N=2) ✎ Construire une problématique (N=1) ✎ Présenter le produit créé ✎ Développer une compétence (étapes) (N=3) ✎ S'intéresser à des éléments didactiques de la leçon (N=3) ✎ Faciliter la correction (N=2) ✎ Mettre l'outil numérique au service de l'activité (N=2)

Tableau 2 : Objectifs poursuivis et perçus dans la classe de BAC2

Contenu disciplinaire
Développement professionnel
Compétences technologiques

Du côté de l'enseignant, on observe que la priorité est accordée au développement de contenus disciplinaires et/ou au développement professionnel (dans des proportions variables en fonction de l'activité). Les compétences technologiques, quant à elles, occupent une place beaucoup plus marginale, voire inexistante dans les objectifs concernant les activités des BAC2.

La perception de ces objectifs par les étudiants ne rencontre pas exactement ce qui est énoncé par l'enseignant, même si la situation semble différente en fonction de l'année d'études. En effet, concernant les BAC2, les objectifs liés aux contenus disciplinaires et au développement professionnel sont toujours majoritaires et respectent la priorité accordée par l'enseignant (le développement professionnel pour la troisième activité et le contenu disciplinaire pour la quatrième). Les compétences technologiques sont mentionnées par seulement deux élèves. Les étudiants de BAC1, pour leur part, perçoivent davantage d'objectifs technologiques pour les deux activités vé- cues au détriment des objectifs liés au contenu et/ou au développement professionnel. Les BAC1 ont, semble-t-il, plus de difficultés à percevoir quels sont les objectifs poursuivis par l'enseignant.

Il pourrait paraître étonnant que les compétences technologiques jouent un rôle marginal dans les objectifs de l'enseignant alors que les activités avaient été choisies spécialement parce qu'elles intégraient les tablettes numériques. Cependant, cela s'explique d'un point de vue légal: le professeur se doit de rédiger ses objectifs en fonction de ceux édictés par le référentiel de compétences officiel. Or, dans la formation historique de l'AESI Sciences Humaines, aucune compétence n'est liée à la maîtrise pédagogique des tablettes numériques. Il ne peut donc poursuivre un objectif lié aux technologies et doit se limiter à une sensibilisation à ceux-ci. Néanmoins, les étudiants perçoivent des objectifs liés à la maîtrise des technologies, ce qui peut être un indicateur d'une sensibilisation réussie.

Pour terminer, on perçoit une évolution dans la définition des objectifs technologiques perçus par les étudiants. Si les BAC1 parlent d'une maîtrise générale des outils (*"mieux maîtriser les outils"*), pour les BAC2, il est question d'une utilisation pédagogique de ces mêmes outils (*"Montrer que grâce aux iPad la réalisation de l'exercice est plus simple"*).

Contenus disciplinaires	Méthodologie	Compétences technologiques
<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Concentration sur le contenu ⊙ Mémorisation du contenu ⊙ Prise de notes ⊙ Recherche d'informations ⊙ Précision des consignes ⊙ Savoir-faire 	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Gestion du temps ⊙ Gestion du groupe ⊙ Gestion de l'image de soi (lié à la vidéo) ⊙ Organisation des activités ⊙ Organisation matérielle ⊙ Liens entre les activités 	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Prise en main de la tablette ⊙ Résolution des problèmes techniques ⊙ Manipulation de la tablette ⊙ Utilisation spécifique d'applications ⊙ Peur de détérioration du matériel ⊙ Gestion d'une « flotte » de tablettes

Tableau 3 : Difficultés vécues et perçues

Difficultés (Q2)

Les difficultés vécues et perçues sont également des indicateurs importants du processus d'apprentissage. Comme le montre la figure 3, des difficultés sont rencontrées dans chaque domaine. Les difficultés technologiques sont de deux types. Le premier concerne la découverte et la prise en main d'un nouvel outil, ce qui demande un temps d'adaptation. En effet, nous nous rendons compte que les étudiants de BAC1 mentionnent davantage de difficultés d'ordre technologique que les étudiants de BAC2. Le second est lié à la gestion du matériel afin que l'utilisation soit optimale. Cette deuxième catégorie est un problème à gérer par l'enseignant et non par les étudiants/élèves, mais elle va influencer le déroulement des activités.

À propos des difficultés d'ordre disciplinaire et méthodologique abordées par les étudiants, il était nécessaire de distinguer les difficultés qui sont spécifiques à l'intégration des tablettes numériques à l'enseignement de celles qui sont liées aux situations d'enseignement plus générales. Ainsi, on observe que, sur le plan méthodologique, les étudiants soulignent qu'organiser des activités différentes recourant aux tablettes au sein d'une même leçon (chez les BAC1) ou des leçons de trop longue durée (pour les

BAC2) amènent des difficultés supplémentaires dans la gestion de la classe.

D'un point de vue disciplinaire, tant les étudiants de BAC1 que de BAC2 ont souligné une difficulté à prendre des notes complémentaires lors de l'activité réalisée sur la tablette. L'absence de notes entraîne une difficulté de concentration sur les contenus abordés et, de ce fait, une difficulté de mémorisation de la matière vue.

L'introduction de la tablette numérique dans ces situations a donc amené de nouveaux problèmes par rapport à des activités plus classiques. De plus, le problème majeur étant lié à la possibilité de garder des traces de l'activité, l'introduction de la tablette est donc interpellante quant au bien-fondé de son utilisation si l'attention des étudiants est détournée de l'objectif premier de la leçon, à savoir la transmission de contenus historiques.

Apports (Q3)

Les apports correspondent aux apprentissages réalisés par les étudiants lors des leçons intégrant les TIC.

C o n t e n u s d i s c i p l i n a i r e s	M é t h o d o l o g i e	C o m p é t e n c e s t e c h n o l o g i q u e s
<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Recherche d'informations historiques ⊙ Apprentissage de contenu historique ⊙ Analyse et synthèse de documents ⊙ Développement de la maîtrise de la langue ⊙ Communication 	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Apprentissage de nouvelles méthodes pédagogiques ⊙ Découverte d'outils pour l'enseignant ⊙ Sensibilisation positive et/ou négative à la réalisation d'activités intégrant les technologies ⊙ Réflexion sur le choix de compétences à développer chez les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Maîtrise des tablettes numériques ⊙ Maîtrise d'applications spécifiques ⊙ Création de vidéo

Tableau 4 : Apports mentionnés par les étudiants de BAC1

C o n t e n u s d i s c i p l i n a i r e s	M é t h o d o l o g i e	C o m p é t e n c e s t e c h n o l o g i q u e s
<ul style="list-style-type: none"> ⊙ S a v o i r s h i s t o r i q u e s ⊙ C o m p é t e n c e ⊙ S y n t h è s e ⊙ R e c h e r c h e ⊙ C o n n a i s s a n c e p a r t i e l l e d e s t h é m a t i q u e s 	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ C o n s t r u c t i o n d e l e ç o n ⊙ C h o i x d e d o c u m e n t s ⊙ P r é p a r a t i o n ⊙ C o m p a t i b i l i t é m é t h o d o - o u t i l ⊙ R e c h e r c h e a u t o n o m e ⊙ A d a p t a t i o n c o n s i g n e s - o u t i l ⊙ F o r m a t i o n p r é a l a b l e ⊙ S o l u t i o n a u x d i f f i c i l t é s (t r a c e s) ⊙ A l t e r n a n c e i P a d - p a p i e r ⊙ S e n s i b i l i s a t i o n p o s i t i v e à l ' i n t é g r a t i o n d e s t e c h n o l o g i e s e n c l a s s e 	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ M a î t r i s e d e l ' o u t i l ⊙ U t i l i s a t i o n d e l ' i P a d a u s e r v i c e d e l ' a c t i v i t é ⊙ A m é l i o r a t i o n d e l ' u t i l i s a t i o n d e l ' o u t i l ⊙ A d a p t a t i o n d e l a v i t e s s e d ' e n s e i g n e m e n t ⊙ O u v e r t u r e à u n e n o u v e a u t é

Tableau 5 : Apports mentionnés par les étudiants de BAC2

Les tableaux ci-dessus donnent à voir tous les apprentissages mentionnés par les étudiants. Nous ne développerons ici que certains d'entre eux. Les apprentissages étant fonction des activités suivies par les étudiants, les résultats seront donc traités par classe, l'étude ne permettant pas de généraliser les observations recueillies.

En BAC1, les étudiants ont rapporté avoir découvert des applications qu'ils pourraient eux-mêmes utiliser en tant qu'enseignant: ils envisagent de reproduire ce que l'enseignant a fait lui-même sans pour autant faire utiliser les tablettes par les élèves. Lorsqu'ils envisagent l'utilisation des tablettes par l'ensemble des élèves, les avis sont mitigés. Certains ont un regard assez négatif sur leurs possibilités d'intégrer la tablette en classe dans des situations similaires à celles qu'ils vivent eux-mêmes en tant qu'étudiant - « pour les étudiants, les élèves de 14 ans [...] demander un travail comme ça on va y perdre deux semaines parce qu'ils ne vont pas, ils vont rien faire, ils ne vont pas comprendre ». A contrario, d'autres ont émis des avis plus positifs quoique restreints à des situations d'enseignement particulières - « faire des tâches ponctuelles de grande envergure ». Pour l'un ou l'autre des étudiants interrogés, la tablette aurait sa légitimité dans la classe si elle n'est utilisée que quelques fois et pour des projets conséquents et non pour des petits exercices plus fréquents.

Pour les BAC2, les avis sont plus unanimes et les étudiants rencontrés se disent convaincus par l'utilisation des tablettes en classe. Ils rapportent avoir été sensibilisés à deux aspects qui favoriseraient une intégration réussie des tablettes. Premièrement, ils semblent conscients qu'un temps d'adaptation est nécessaire afin que l'outil soit réellement au service de l'apprentissage de leurs élèves. Deuxièmement, l'un d'eux a affirmé: « Si on utilise l'iPad, on aura dû être rôdé, on aura peut-être eu des formations ». Cette mention montre que la formation a un rôle à jouer dans l'intégration des tablettes à l'enseignement.

Cependant, cela est également surprenant, car il semblerait que l'étudiant n'envisage pas sa formation initiale et les cours dispensés par son enseignant comme une formation à cette intégration.

Enfin, les étudiants rencontrés ont réalisé un apprentissage lié à leur développement professionnel en envisageant des solutions pour remédier à leur difficulté à structurer les savoirs abordés. Ils indiquent ainsi que l'intégration de la tablette se doit d'être pertinente et qu'une alternance iPad-papier doit être privilégiée.

Discussion

Intégrer les tablettes numériques semble entraîner une augmentation des objectifs, ce qui empêcherait certains étudiants de percevoir la globalité de ce que poursuit l'enseignant au travers de sa leçon. La question est de savoir si cette multiplication a un effet positif ou négatif sur le développement d'apprentissage et de compétences professionnelles. De plus, les étudiants ont tendance à focaliser sur les objectifs technologiques au détriment parfois d'objectifs en lien avec la discipline ou le développement professionnel.

La plupart des difficultés sont d'ordre technique, ce qui paraît assez logique compte tenu de l'intégration d'une nouvelle technologie qu'il faut s'approprier alors que les écoles ne sont pas encore parfaitement équipées pour les recevoir. Cependant, ces difficultés sont moins souvent ressenties en BAC2 : les difficultés techniques semblent s'amenuiser quand les tablettes sont utilisées régulièrement.

Par ailleurs, l'introduction des tablettes numériques entraîne une difficulté liée à la rétention d'informations d'ordre disciplinaire. Malgré cela, les étudiants émettent un avis positif quant à l'utilisation des tablettes dans leur pratique professionnelle future. Cela paraît paradoxal. En effet, si les étudiants de Hautes Écoles, lors de ces leçons, ont la possibilité d'engranger des connaissances liées à leur développement professionnel, leurs leçons avec leurs futurs élèves se focaliseront, elles, principalement sur des objectifs concernant des contenus disciplinaires. De ce fait, une interrogation survient: pourquoi souhaitent-ils intégrer les tablettes à leur enseignement si ces dernières détournent leur attention des contenus historiques?

Perspectives

Si cette étude de cas nous permet de faire ressortir plusieurs résultats intéressants, elle nous amène aussi à nous poser d'autres questions et à envisager d'autres pistes de recherche. Ainsi, alors que cela n'était pas l'objectif poursuivi, nous avons pu observer que les résultats liés aux BAC2 étaient assez différents de ceux liés aux BAC1. On semble observer une évolution. Il serait dès lors intéressant d'approfondir cette intuition issue des résultats observés en interrogeant les étudiants de BAC1, BAC2 et BAC3 et de comparer leurs réponses.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche doivent être envisagés dans leur contexte et, de ce fait, ne peuvent pas être généralisés. Comme l'indique Karsenti et Fievez (2013), "il est possible d'affirmer le rôle central de l'enseignant dans l'intégration pédagogique réussie des technologies" (p. 5). On peut donc supposer que les résultats obtenus seront différents si on réalise la même recherche auprès d'autres enseignants, dans le contexte d'une autre Haute École. Il nous paraîtrait donc intéressant de réitérer la recherche dans d'autres contextes afin d'appuyer ou d'infirmer les résultats obtenus.

Enfin, nous avons pu observer que cette recherche a été bénéfique pour l'enseignant. Elle a été l'occasion pour lui de se former, de réfléchir sur sa pratique et sur ses activités afin de pouvoir l'améliorer par la suite. Il nous paraît intéressant d'observer le potentiel formateur de ce type de recherche. Nous pourrions envisager de proposer cette démarche comme un moyen de formation personnalisée et de combiner ainsi la recherche scientifique à la pratique de terrain, deux contextes qu'on oppose trop souvent à tort.

Bibliographie

- Denis, B. & Risack, Z. (2011). *Comment nos enseignants envisagent-ils l'école numérique du XXI^e siècle*. Rapport de l'enquête participative. Communication au colloque « Utilisation des TIC dans l'enseignement », 18 novembre 2011, Seraing, Belgique.
- Fontaine, P. & Denis, B. (2008). *Usages de l'ordinateur et apports des médias et des TIC en enseignement. Construction d'un curriculum de cours destiné aux futurs enseignants de la Communauté française de Belgique*. In Charnet, C., Ghersiau XXVe Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Le Défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme. Thème 2 (pp. 102-115). Montpellier, France : Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Retrieved from AIPU Montpellier Web site http://www.aipu2008-montpellier.fr/index2.php?special=fichier_page_inline&id=435
- Henry, J. & Joris, N. (2013). Maitrise et usages des TIC: la situation des enseignants en Belgique francophone in *Drot-Delange, B., Baron, G-L. & Bruillard, E. Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif*. Clermont-Ferrand, France. Retrieved from <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00875643v2/document>
- Hech [Haute École Charlemagne]. (2014). *Bachelier - AESI "Sciences humaines: géographie, histoire et sciences sociales"*. Retrieved from <http://www.hech.be/fr/formations/pedagogique/bachelier-en-sciences-humaines>
- Karsenti, T., Brodeur, M., Deaudelin, C., Larose, F. & Tardif, M. (2002). *Intégration des TIC dans la formation des enseignants: le défi du juste équilibre*, document préparé pour le colloque de Programme pancanadien de recherche en éducation 2002, Montréal, 30 avril-2 mai. Retrieved from http://www.cesc.ca/pceradocs/2002/papers/TKarsenti_OFR.pdf
- Karsenti, T. (2004). Impact des TIC sur l'attitude, la motivation et le changement dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. In M. Tardif & C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui* (pp.187-205). Québec/Belgique: Presses de l'Université Laval/De Boeck

- Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école: usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Montréal, QC : CRIFPE. Retrieved from http://karsenti.ca/ipad/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf
- Mang, C., & Wardley, L. (2013). Student perceptions of using tablet technology in post-secondary classes/Perceptions des étudiants quant à l'utilisation des tablettes électroniques dans les classes universitaires. *Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue Canadienne de L'Apprentissage et de la Technologie*, 39(4), 1-16. Retrieved from <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/726>
- Rossing, J.P, Miller, W.M, Cecil, A.K. & Stamper, S.E. (2012). iLearning: The Future of higher education? Student perceptions on learning with mobile tablets. *Journal of The Scholarship of Teaching & Learning*, 12(2), pp.1-26
- Villeneuve, S., Karsenti, T., Raby, C. & Hélène M. (2012). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents? Une analyse de la compétence professionnelle à intégrer les TIC. In *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1), 78-99. Retrieved from http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02.pdf
- Villemonteix, F. & Khaneboubi M. (2013). Étude exploratoire sur l'utilisation d'iPads en milieu scolaire: entre séduction ergonomique et nécessités pédagogiques *Revue STICEF*, Volume 20, 2013, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 31/03/2014, <http://sticef.org>

1.8 Enseignement universitaire en Algérie : Le français et les nouvelles technologies : entre défi et nécessité

Merad **SOUMEYA**, École Normale Supérieure de Constantine - Algérie

L'enseignement du français en Algérie est aujourd'hui au cœur des préoccupations des institutions de la formation continue et de la formation universitaire, notamment dans le cadre du nouveau contexte international qui favorise l'homogénéisation des diplômes dans une optique de transversalité des connaissances.

L'ampleur de ces changements introduits par la Réforme engage l'ouverture d'un énorme chantier. L'enjeu le plus important réside bien entendu dans la formation des enseignants, tant dans l'adaptation des formations initiales, relevant de l'enseignement supérieur (Écoles normales supérieures, universités), que des formations continues, relevant du ministère de l'Éducation nationale.

Il ne s'agit pas uniquement de réformer un programme d'enseignement selon des orientations nouvelles, mais bien de remettre à niveau un enseignement qui devra résolument s'engager du côté des nouvelles technologies. Il convient en effet de dépasser un enseignement souvent académique symbolisé par le cours magistral, trop ancré dans une didactisation mécanique et systématique, qui occulte de ce fait toute interaction relevant de la recherche et de l'innovation alors même que l'apprenant est le plus grand consommateur des formats numériques. Il faut encore aider l'enseignant à aller vers une pratique autonome et réflexive émanant du contenu plutôt que du contenant. Ce dernier se voit prisonnier d'une spirale de technicité imposée par le manuel qui prône essentiellement la lecture du texte et bloque toute initiative. Le défi est de taille. Alors que certains pays focalisent sur la technique, sur la mise en place des nouvelles technologies dans leurs établissements et réfléchissent aux différentes formations à ces outils, en Algérie, le projet stagne à l'état embryonnaire.

Quel sera l'avenir de l'enseignement du français en Algérie à l'ère des nouvelles technologies ? Comment, entre défi et nécessité, s'adapter aux attentes des jeunes ? Cet article nous permettra justement de porter un regard nouveau sur l'enseignement du français dans le contexte pédagogique et institutionnel actuel afin de s'interroger dans l'urgence sur ses besoins et ses attentes quant aux nouvelles technologies.

Il est temps d'accorder une réelle valeur et, tout spécialement, une réelle valeur pédagogique aux TICE, surtout dans le domaine universitaire. Ce n'est ni une fatalité et encore moins une révolution, car l'urgence

est belle et bien présente. À cet effet, G.L. Baron et E Bruillard (2011) définissent les TIC comme « composées, d'une part, de l'audiovisuel et, d'autre part, de l'informatique et de ses instruments notamment ceux qui comme la télématique gèrent des interactions à distance [...] il se constitue alors « un nouveau champ » fédérant autour des technologies courantes des actions trouvant autrefois place dans le champ éducatif et dans celui de l'informatique pédagogique » [1].

Nous devons, en temps qu'universitaire, réfléchir à ce virage technologique inévitable en éducation. Nous nous voyons de plus en plus confrontés à des étudiants connectés. En effet, il a bien été établi qu'on a affaire à des consommateurs potentiels d'outils technologiques. Le moindre petit doute ou la moindre petite recherche passe par ces moyens technologiques, l'urgence est justement de faire face à cette réalité et de récupérer ce qui pourrait améliorer la recherche et l'innovation dans ce contexte numérique.

Les TIC, ce défi

L'enseignement universitaire par les TIC ne doit pas se limiter aux Power points ou à des références sitographiques, il est temps de dépasser ces pratiques afin de laisser la place au pédagogique numérique. Et oui, pourquoi ne pas associer le numérique au pédagogique ?

Il est certain que les TIC présentent des avantages ainsi que des inconvénients en matière de pédagogie. De nombreuses recherches, partout dans le monde, ont pu démontrer que les nouvelles technologies, et/ou le multimédia, offrent de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage. L'acquisition des données se ne fait pas attendre. Elle est tout près, à un clic. Cependant, sa mise en œuvre reste à l'état embryonnaire, du moins pour l'Algérie. Ce que nous proposons dans cet article est d'insister sur l'urgence quant à la mise en place d'un dispositif numérique dans le domaine universitaire.

Expliciter les différentes démarches nécessaires à la mise en place de l'enseignement par les TIC revient à parler, d'une part, des réticences des enseignants universitaires par rapport aux usages pédagogiques des technologies, mais, d'autre part, à la mondialisation et à l'utilisation des langues. En effet, « la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif » [2]. Comme l'explique cette citation, l'utilisation du français en Algérie se positionne sur plusieurs critères entre les statuts officiel et officieux, l'utilisation fréquente de cette langue présuppose des complexes ethniques et des conflits socioculturels.

Nous constatons, de nos jours, que nos étudiants préfèrent s'exprimer en anglais plutôt qu'en français. L'apprentissage du français observe néanmoins une recrudescence avérée.

Rajoutons à cela la mondialisation des TIC qui, dans ce cas de figure, pourrait justement constituer un danger certain pour la langue française si elle n'est pas prise en charge, si la pédagogie ne se met pas au service de la technologie. Ces dernières jouent une fonction à la fois contraignante et libératrice. Ainsi,

Lebert avance cinq critères essentiels pour garantir la percée multilingue des outils informatiques et la mise en place d'un Web multilingue :

1. La popularisation des technologies de l'information. Ceci permettrait de sortir du carcan des élites techniciennes grâce aux interfaces graphiques et intuitives, d'échapper aux milieux élitistes des « haves » et d'atteindre les pouvoirs d'achat des « Have Nots », de se libérer des contraintes de l'ASCII anglo-saxon pour toucher une panoplie de langues. L'outil informatique subirait ainsi un effet de popularisation et d'universalité.
2. La concurrence sur le marché mondial. La popularisation a engendré le phénomène de l'universalité, ce qui a impliqué à son tour un effet de marketing et de concurrence économique pour l'occupation des marchés mondiaux. La localisation des logiciels et du matériel s'est alors révélée être un atout considérable dans cette course.
3. Les innovations technologiques. L'adaptation progressive des outils en fonction des profils linguistiques de la communauté cible est un facteur de réussite. Unicode est un exemple concret d'innovation qui a permis une extension massive de l'informatique dans des zones linguistiques initialement exclues par les limites linguistiques des outils informatiques d'antan : ASCII, ISO 8859-X.
4. La démocratie linguistique. Le fait de faire de la langue anglaise une langue officielle et exclusive à Internet, pour des raisons de primauté historique, est frustrant à l'égard de ceux qui ne maîtrisent pas cette langue.
5. Le commerce électronique. Tirant profit des systèmes ouverts des réseaux électroniques, la vente des produits et des services trouve sa voie dans Internet. Sur ce réseau, les opérateurs économiques et les vendeurs doivent souvent faire usage des langues de leurs clients multilingues. » [3]

Il est vrai que la mise en place d'un tel dispositif exige beaucoup de moyens, mais ce n'est pas le seul obstacle. La possibilité de mettre en place ce dispositif est confrontée à d'autres défis et l'un d'eux est justement l'accompagnement de l'enseignant universitaire. Comment sensibiliser, motiver et convaincre les enseignants d'instaurer toute une pédagogie numérique? C'est à ces défis délicats que se confronte la nécessité des TIC en éducation.

Dans les rangs des enseignants universitaires, la question des TIC est perçue comme un blocage supplémentaire à la pédagogie. De nombreux enseignants algériens refusent l'aventure et estiment que la pédagogie ne devrait pas correspondre à la mondialisation des TIC. Cependant, force est de constater que l'informatique, les télécommunications, le multimédia et l'audio-visuel ne sont plus un secret pour les nouvelles générations. Et si, au contraire, ces mêmes enseignants arrivaient à considérer les TIC comme le moyen didactique qui justement pourrait compléter leur pédagogie?

Il est évident que nous ne pourrions penser l'enseignement sans la pédagogie, comme il est aussi impensable, de nos jours, de penser la pédagogie loin de la technologie. Les TIC ne sont ni une révolution

ni une mode, mais bien une nécessité qui devrait apporter une ouverture vers le monde de la communication et de l'apprentissage dans une perspective de développement durable dans le domaine de la pédagogie universitaire.

« Nous vivons peut-être dans un monde hautement technologisé, mais il est concevable qu'il soit devenu ainsi selon une progression, plutôt qu'une révolution. Les jeunes font peut-être les choses différemment, mais il n'y a aucune raison de les considérer comme étant étrangers à nous. L'éducation a peut-être le défi de devoir changer, mais il n'est pas clair qu'elle soit rejetée [par les jeunes] » [4] .

C'est pour cette raison qu'il faut penser à développer ces techniques et à les mettre au service du savoir et de la pédagogie.

Pédagogie universitaire / pédagogie numérique

Noël Adangnikou pose comme problématique la question de la pédagogie universitaire en tant que champ d'investigation, concept complexe en soi. En effet, enseigner à l'université constitue un champ spécifique du système éducatif, par son public en voie de spécialisation dans la perspective d'une insertion professionnelle proche, par la double fonction des enseignants-chercheurs et par le statut particulier de l'institution universitaire, productrice à la fois de connaissances et de formations. Enseigner à l'université est actuellement l'objet de questionnements au sein desquels surgit la notion de pédagogie de l'enseignement supérieur, un champ d'investigation qui se trouve complexifié par la notion des TICE sur le terrain. Cela nous renvoie vers un terme un peu plus contemporain, à savoir la pédagogie numérique. À cet effet, Laure Endrizzi, auteur du dossier de l'IFé affirme « qu'il faudra, dans les années à venir davantage de recherches méta-analytiques, d'observations des pratiques technologiques dans et à l'extérieur des cours et des analyses en profondeur sur les changements que provoquent l'utilisation des TIC. Il sera aussi nécessaire que des chercheurs créent des dispositifs innovants pour la pédagogie universitaire » [5].

Cependant, et dans le cas de l'Algérie, les étudiants sont connectés à tout moment, les nouvelles technologies leurs apportent beaucoup, que ce soit sur le plan de la recherche ou sur le plan personnel. En revanche, si les enseignants ne récupèrent pas ces outils dans un contexte pédagogique averti, toute cette technologie constituerait un blocage dans le domaine de l'apprentissage et de la communication entre un monde numérique qui semble gagner un peu plus du terrain du côté étudiantin, mais qui semble, d'autre part, s'effacer du côté des professeurs. En effet, plusieurs expériences l'ont confirmé : les TIC améliorent l'enseignement chez un public d'étudiants connectés. Par exemple, grâce à une plateforme en ligne qui permet aux étudiants de rester en contact avec leurs enseignants, mais aussi de pouvoir être évalués et encouragés en continu ou même par le biais des réseaux sociaux. En Algérie, le manque de motivation de la part des enseignants, leur refus d'intégrer les TIC, la lenteur des responsables à mettre en place l'exploitation de telle ou telle plateforme, leur réticence à débloquer des fonds pour le lancement de ces dispositifs, sont les principales entraves à l'intégration des technologies. A cela s'ajoute la non

disponibilité des ressources numériques et le manque de formation, si ce n'est l'absence de formation, pour les enseignants universitaires. M. Lebrun, de son côté, affirme que:

« L'importance de l'information, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants est une priorité pour que les technologies catalysent réellement un renouveau pédagogique. Sans cela, les nouvelles technologies permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies. En d'autres mots, cela convient à dire que si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d'enseignement en utilisant un nouveau médium » [6].

Les enseignants universitaires doivent être en perpétuelle formation. Des ateliers doivent être créés dans cet objectif. Perrenoud aborde la question de la pédagogie numérique comme compétence pour enseigner. « Le vrai problème, cependant, me semble pédagogique. Il tient au fait qu'un usage aisé, intelligent et autonome d'Internet et des réseaux qui le remplaceront suppose des compétences très inégalement présentes au moment où l'on aborde ces médias et dont le développement sera tout aussi inégal » [7].

Conclusion

Il faut se rendre à l'évidence : les TIC ne sont ni une mode passagère ni une curiosité technologique. Elles sont là pour rester dans nos vies. Nos universités doivent non seulement s'y adapter, mais, surtout, utiliser ses capacités pour en faire un outil efficace et performant au service de l'acte d'enseigner. Les TIC occupent une place importante. La place de la pédagogie universitaire ne devrait plus être pensée sans y inclure le numérique. Il en va ainsi de la responsabilité du ministère de l'Enseignement Supérieur : de proposer aux universités et à ses enseignants, les moyens financiers et humains afin de les former, de les responsabiliser, et, surtout, de les familiariser à l'intégration de l'outil didactique numérique comme moyen pédagogique dans l'enseignement /apprentissage.

Référence

- [1] Georges-Louis BARON, Éric BRUILLARD, Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ?, Rubrique de la revue STICEF, Volume 15, 2008, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 29/05/2009, <http://sticef.org>
- [2] In Rabeh Sebaa: Culture et plurilinguisme en Algérie. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 13/2002. <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.
- [3] Le Multilinguisme sur le Web. <http://www.ceveil.qc.ca/multifr2.htm>. Visité le 20 septembre 2001.
- [4] BENNETT S., MATON K., KERVIN L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. British Journal of Educational Technology, Vol 39. (n°5), p. 783.

- [5] Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités », Laure Endrizzi, Dossier de l'IFé numéro 78, octobre 201.
- [6] 2004 - International Journal of Technologies in Higher Education, 1(1) www.profetic.org/revue.
- [7] Cyberdémocratisation Les inégalités réelles devant le monde virtuel d'Internet *Philippe Perrenoud* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1998 IN *La Revue des Échanges*(AFIDES), Vol. 15, n° 2, juin 1998, pp. 6-10

1.9 Savoirs signifiants, styles d'apprentissage et ludification

Richard **GAGNON**, Université Laval - Canada

Nous jouons tous, plus ou moins. Mais, d'expérience personnelle, nous savons qu'à moins d'y être obligés, nous laissons tomber les jeux qui nous ennuient, qui ne nous ressemblent sans doute pas suffisamment. En revanche, certains nous stimulent au point qu'il nous est difficile de cesser d'y jouer. Il y aurait un lien entre les caractéristiques que présentent ces jeux et les caractéristiques individuelles des joueurs. Lorsque ces jeux ont pour objectif de faire apprendre, les caractéristiques individuelles pertinentes deviennent celles qui définissent les styles d'apprentissage individuels. Elles conditionnent le degré d'affinité entre un joueur et un jeu donnés. Si, de surcroît, les apprentissages recherchés sont orientés vers le développement de l'autonomie, ce sont alors d'apprentissages signifiants qu'il nous faut traiter. La problématique de la ludification des apprentissages se complexifie ainsi et requiert la prise en compte systématique de plusieurs dimensions pour être résolue. C'est à l'intersection de ces dimensions, ne comprenant que les éléments communs entre elles, que se trouvent les plus belles promesses de succès.

Les caractéristiques essentielles de la ludification

Pour élaborer des dispositifs éducatifs ayant un caractère ludique marqué, on fait appel à divers éléments plus ou moins standards, mais pas forcément obligatoires, car les types de jeux sont multiples et en constante évolution. Parmi ceux que l'on trouve sous une forme ou sous une autre dans les écrits sur le sujet (Kapp, 2012, ch. 2; Salen et Zimmerman, 2003), nous retenons les suivants, particulièrement liés aux caractéristiques des utilisateurs de ces dispositifs en situation d'apprentissage :

- un *but* bien défini qu'il s'agit d'atteindre et qui signale la fin du jeu. Il présente un défi à la mesure du joueur, suffisamment difficile pour mériter d'être relevé mais surmontable avec les moyens dont celui-ci dispose ;
- des *niveaux d'excellence*, surtout si le jeu est complexe. Le joueur peut ainsi situer son degré d'excellence dans la pratique du jeu, progresser par étape et, à chacune d'elles, entreprendre un parcours à sa portée. Ces niveaux peuvent notamment correspondre à des degrés de difficulté particuliers, à des sous-ensembles significatifs de l'espace, figuré ou abstrait, couvert par le jeu ou à une combinaison de ceux-ci ;

- des *modalités de reconnaissance* de la réussite du joueur qui prennent des formes variées : points, prix, trophées, statuts particuliers, privilèges, tout ce qui peut donner au joueur le sentiment d'avoir accompli quelque chose de valable, pour lui-même ou pour les autres;
- des *règles* qui définissent les obligations du joueur et délimitent le champ d'autonomie et le cadre de son action. Ces règles peuvent toucher la nature des actions admises dans le jeu, les ressources auxquelles il est permis au joueur d'accéder, le temps disponible pour poser un geste, pour prendre une décision, pour franchir une étape, pour compléter le jeu, ou toute autre contrainte qui contribue à définir la dynamique du jeu ;
- des *relations inter-joueurs* de divers types, notamment de compétition, de collaboration, de grégarité ou de face-à-face avec soi-même, dont la fréquence et l'intensité dépendent de la nature du jeu et du nombre de joueurs. Certains jeux combinent plusieurs types de relation inter-joueurs;
- une *trame* qui détermine la fiction même du jeu, ce sur quoi il porte, son déroulement chronologique, le récit qu'il élabore, ce à quoi le joueur doit faire semblant de croire pour que le jeu ait un sens. C'est sans doute cette trame, de par la représentation que l'on s'en fait, qu'évoque, le plus souvent, le nom donné au jeu ;
- des *informations* pertinentes pour le bon déroulement du jeu (temps écoulé, position occupée, identification des participants, pointage, etc.) ou pour renseigner le joueur sur ce qui lui appartient de connaître (consignes, conseils, signalements d'erreur, etc.).

La combinaison appropriée de ces éléments produit le jeu souhaité, concrètement ou matériellement, mais il n'est véritablement au point que si cette combinaison induit l'*esprit de jeu* chez le joueur, cette attitude qui engage la personne dans l'activité, qui l'incite à vouloir atteindre le but visé et à offrir le meilleur de lui-même pour y parvenir, sans qu'il craigne pour sa sécurité. La manifestation de cet esprit de jeu par le joueur est sans doute le meilleur indicateur que l'essence du jeu se trouve dans l'amalgame des ingrédients, que la recette a fonctionné.

Le savoir signifiant et les styles d'apprentissage

Il y a plusieurs années, nous avons proposé la définition suivante d'un savoir signifiant (Gagnon, 2013, ch. II), dont le volet privé a été validé par Zourhhal (1998) et dont le volet public est d'une évidente plausibilité :

Un savoir est signifiant pour un individu dans la mesure où il est pertinent pour cet individu et valide à ses propres yeux, c'est-à-dire conformément à la position épistémologique qui est la sienne. Un savoir est signifiant pour une communauté d'individus dans la mesure où il est pertinent pour cette communauté et valide conformément à la position épistémologique de la communauté.

Or, la pertinence d'un savoir peut être liée aux concepts d'effort à fournir pour acquérir celui-ci et d'effet sur le contexte de l'apprenant (Sperber et Wilson, 1989), et la position épistémologique de l'apprenant peut,

en première approximation, être remplacée par son style d'apprentissage dominant selon la classification de Kolb (1984). Ce dernier soutient que l'apprenant perçoit préférablement le monde concrètement, par son corps et son affectivité, ou abstraitement, par son intellect, et qu'il transforme ses perceptions par la réflexion ou l'action. Cela génère quatre styles d'apprentissage plus ou moins démarqués, selon qu'ils partagent ou non avec un autre l'une ou l'autre des dimensions qui les caractérisent : le divergeur est concret et réflexif, l'assimilateur, abstrait et réflexif, le convergeur est abstrait et actif, tandis que l'adaptateur est concret et actif. Tous, nous maîtrisons et utilisons chacun de ces styles, mais très inégalement et dans des proportions extrêmement variées.

En conséquence, nous requerrons des dispositifs éducatifs ludifiés (DÉL) orientés vers le développement de savoirs significants :

- qu'ils calibrent l'effort exigé des utilisateurs à leur capacité de produire cet effort, afin qu'il ne soit ni trop faible, ce qui tuerait tout intérêt, ni trop important, ce qui rendrait inaccessible l'atteinte de l'objectif ;
- qu'ils fassent en sorte que les savoirs en cause produisent chez les utilisateurs des effets jugés positifs par ceux-ci, mais aussi par leur communauté d'appartenance, sociale ou professionnelle ;
- qu'ils visent le développement harmonieux de toutes les composantes du savoir signifiant, ce qui implique de satisfaire adéquatement aux conditions de pertinence et de validité de l'individu et de la communauté ;
- et qu'ils ajustent le processus d'apprentissage au style d'apprentissage dominant des utilisateurs, ce qui ne signifie pas, il s'en faut de beaucoup, qu'il faille s'y limiter, car tout ne s'apprend pas de la même façon, certains contenus sollicitant des styles particuliers pour être maîtrisés selon les normes admises (Gagnon, 2013, p. 150).

Les dispositifs éducatifs ludifiés idéaux

Qu'en est-il lorsque nous essayons de concilier les caractéristiques de la ludification, les styles d'apprentissage et le savoir signifiant? Sont-elles d'emblée compatibles, sinon, jusqu'à quel point le sont-elles ou sous quelles conditions le seraient-elles? *Les descriptions suivantes de DÉL destinés à des apprenants d'un seul et même style — d'où le terme « idéal » pour qualifier ceux-ci — nous en donnent un aperçu.*

L'idéal du divergeur

Le divergeur est réservé ; avant de s'engager, il a besoin d'avoir confiance, de se sentir en sécurité, accepté dans le groupe dont il fait partie, loin des jugements à l'emporte-pièce et dévalorisants, ce qui prend du temps. Et, lorsqu'il s'engage, c'est l'humain qui importe pour lui, le vivant, le réel dans ce qu'il a à ses yeux de concret, de vrai, de particulier, dans l'ensemble de son contexte. Le divergeur ne veut pas qu'on

le bouscule, qu'on l'oblige à poser un geste avant qu'il ne s'y sente prêt, à prendre une décision précipitée ni qu'on exige de lui une réaction précise, convenue. Il est créatif et original, il a besoin de s'exprimer ; il a une forte tendance à se perdre dans le superflu qu'il explore avec délices lorsqu'il en a l'occasion ; il doit être ramené à l'essentiel quand un résultat particulier est recherché. La compétition le rebute, il fuit l'avant-scène. Il pense par comparaison, par analogie, il réfléchit sur le réel dans sa totalité, il est holiste. L'utilité n'a pour lui qu'une importance secondaire, tout comme la théorie. Le jeu pour le jeu ne l'intéresse que s'il rapproche les joueurs les uns des autres.

Le DÉL idéal du divergeur reprend ces caractéristiques : une trame sous forme de jeu de rôle fait très bien l'affaire ; en petite équipe de personnes qui s'entendent et s'apprécient, se respectent mutuellement et acceptent leurs différences, dans le but d'explorer des situations réelles, de les vivre, de les observer, de les commenter, à portée humaine, avec tous les éléments contextuels qui s'y rapportent, procurant une connaissance approfondie des autres et de soi, une transformation intérieure des êtres si cela est possible, sans nécessité d'arrêter des conclusions définitives, et qui laisse une large place à l'intuition. Un aspect New Age, voire ésotérique, surnaturel ou surréal, est le bienvenu — la magie, la chiromancie, les horoscopes attirent les divergeurs —, mais aussi des décors soignés, artistiquement conçus, une mise en scène élaborée, pleine d'imagination. Pour pallier ses faiblesses, lorsqu'il s'agit notamment de satisfaire aux exigences de signifiante du savoir public, le divergeur trouve de l'aide dans son dispositif idéal : des algorithmes détaillés — qu'il ne sait pas construire — le conduisent pas à pas vers la destination, de nombreux exemples d'illustration de concepts leur donnent pour lui corps et sens, le bien procuré par le savoir en souligne l'utilité, et la pertinence de l'apprendre à ses yeux, mais avec doigté ! On informe le divergeur sur ses progrès en évitant de l'effrayer. Il est un parmi d'autres, tous égaux en valeur ; s'il le faut, on présente sans les comparer les résultats de chacun.

L'idéal de l'assimilateur

Tout aussi réservé que le divergeur, l'assimilateur a confiance en lui-même. Il recherche par ses propres moyens ce dont il a besoin pour apprendre, et il ne demande aux autres que s'il y est contraint. Le travail en équipe le rebute plutôt, il veut tout vérifier ; l'argument d'autorité ne contribue pas à son apprentissage. L'affectivité ne le trouble pas. Bien qu'il en reconnaisse l'existence, elle n'entre qu'abstraitemment dans ses considérations. L'intellect est son canal privilégié de contact avec le monde. Il en dépend pour comprendre avec précision et en détail. L'utilité l'ennuie et il oublie d'y penser. La vérification empirique de ses savoirs n'est pas pour lui obligatoire, il s'en méfie. La cohérence théorique lui suffit généralement ; à cet égard, il est exigeant. Patient, tolérant à l'ambiguïté, il a, bien évidemment, les défauts de ses qualités : souvent à son insu, il se montre critique du travail des autres et peu sensible à leurs besoins ; il serait sourd à leurs signes de détresse. Le jeu pour le jeu a cessé de l'intéresser.

Le DÉL idéal de l'assimilateur est dépouillé, à la limite austère. Il accentue résolument les concepts et les principes fondamentaux des savoirs en cause. Les liens logiques entre ceux-ci y trouvent place, ainsi qu'avec d'éventuelles situations qui les mobiliseraient, des liens de cause à effet, abstraits. La maîtrise

théorique de ces savoirs est poursuivie pour les utiliser ensuite en toutes sortes de circonstances si cela s'avérait nécessaire. Le jeu n'en est pas un, mais une occasion d'apprendre, le joueur-apprenant face à lui-même. Une trame allégorique serait appropriée, les objets d'apprentissage remplacés par des personnages, par l'apprenant lui-même : il est un électron dans un champ magnétique, une boule de billard, un aliment, il est un chèque dans une transaction commerciale, un extracteur de racine carrée. Pour jouer son rôle, il a intégré les propriétés de ces objets et les lois qui les gouvernent. Il les imite étroitement, les simule, se comporte comme eux. Ce faisant, il prévoit, identifie des causes, infère des conséquences. S'il y a plusieurs joueurs, qu'il n'en dépende pas, ou qu'ils soient virtuels. Les niveaux d'excellence sont peu nombreux. Ce qu'il néglige le force à passer par d'autres styles d'apprentissage que le sien, il lui faut un soutien imposé : des activités de prise de conscience de soi et des autres, en collaboration ; des vérifications empiriques de prédictions ; des explorations d'usages pratiques des savoirs.

L'idéal du convergeur

Le sang-froid du convergeur est remarquable. Personne d'actions théoriquement fondées, mais validées par l'expérience, il réalise à la lettre ce qu'il a résolu d'accomplir suivant une démarche qu'il veut optimale. Il répartit le travail comme si tous étaient lui, et il se comporte comme tel en le contrôlant. Il communique peu avec ses subordonnés, seulement ce qu'il pense qu'ils devraient connaître. Sous les ordres d'autrui, il obéit rigoureusement aux consignes qu'il estime sensées, mais il déteste l'indécision. Il n'a pas de temps à perdre. Le monde est pour lui clos, objectif, rationnel, il procède de ce qui se mesure et y retourne. Des 36 solutions à un problème, l'une d'elles est la meilleure, le convergeur la choisit. Elle passe préférablement par la technique et laisse peu de place au libre arbitre. Il adore l'automatisation. Les émotions, les sentiments ont la valeur du bruit de fond, il les écarte; le ressenti n'est rien de mieux qu'une illusion, une sorte d'erreur de mesure. Profondément compétitif, il joue pour gagner.

Le DÉL idéal du convergeur est un laboratoire. Il peut y tester des théories, réaliser des montages précis, effectuer des mesures sophistiquées, rédiger des rapports détaillés, modifier des variables, en étudier les effets, contrôler les incertitudes, atteindre des cibles de performance, les reproduire à volonté, etc. On y trouve quantité de modules et de sous-modules aptes à produire ces actions, mais sans fioritures, qui ne font que distraire. Les informations qu'il recherche sont à caractère opératoire et ne portent pas à confusion. Le convergeur peut prouver qu'il a raison dans ce dispositif. Adaptée aux contenus et aux objectifs éducatifs, une trame ouvertement orientée vers l'apprentissage, à gagnant unique, convient. Dès lors, les joueurs adverses sont des menaces, ses coéquipiers, des outils. L'émulation le stimule et les marques de reconnaissance deviennent des trophées qui attestent de son succès. Mais l'accueil de l'autre lui est difficile et la reconnaissance de sa contribution, maladroite. L'exigence spéculative du théoricien l'ennuie, elle n'est rien de moins qu'une tare. La critique est acerbe lorsque le résultat rate la norme; en cette matière, le suffisant ne suffit pas. Le DÉL idéal du convergeur pallie ces faiblesses, des activités spécifiques y sont consacrées.

L'idéal de l'adaptateur

L'adaptateur aime jouer et être récompensé. Il aime aussi rendre service pour être apprécié. Il ferait n'importe quoi s'il le pouvait, sans penser à lui. Il aime l'action, sans chichi, sans chercher midi à quatorze heures, souvent même en tournant les coins ronds. Il est profondément grégaire, sociable, et il participe spontanément aux activités quand on le lui demande. Il ne sait pas dire non. Il est aussi le premier à décrocher lorsqu'une chose se prolonge un peu trop à son goût, surtout quand ça ne bouge guère. Il apprécie la diversité, le mouvement, le changement, que le contexte soit réaliste ou non. Il vit au présent ; on distrait facilement l'adaptateur. Apprendre, pour lui, c'est associer un acte à son effet dans chaque situation particulière, et, pour y parvenir, essayer, se tromper, et puis réessayer, jusqu'à la réussite. Il n'y a pas de causes profondes aux phénomènes, il n'en cherche pas. Il se construit plutôt un répertoire de cas, avec pour chacun d'eux une façon de le résoudre. Et lorsque ses savoirs cessent d'opérer, que les conditions ont par trop changé, il recommence à tâtonner jusqu'à réussir de nouveau. À quoi bon perdre du temps à comprendre si ça fonctionne, se dit-il!

Le DÉL idéal de l'adaptateur est un jeu rempli de hasard où les apprentissages sont des éléments du jeu interchangeables, des prétextes. On y joue à plusieurs, réels et virtuels, en camarades. On y franchit de nombreuses courtes étapes et le passage de chacune d'elles est souligné par une marque de reconnaissance. On peut surtout y prendre des risques, tenter instinctivement le destin, et « ressusciter » en cas d'erreur fatale afin de réessayer. C'est le conditionnement opérant qui régule les interactions. Dans ce dispositif, les objectifs éducatifs sous-tendent des épreuves qui jalonnent le parcours du joueur-apprenant ; ils participent à la trame du jeu mais ne la structurent pas. Une course à obstacles ferait l'affaire, avec de nombreux échanges entre les participants. L'accent est porté sur des trucs qui fonctionnent, des raccourcis efficaces, des moyens qui ont fait leurs preuves, et sur les conditions de leur usage, sans obligation particulière de justifier ceux-ci, sinon par leur utilité pratique. Le dispositif éducatif est le maître qui sait, et le joueur, l'élève qui se fie au maître. C'est l'argument d'autorité qui prévaut. Mais quand l'adaptateur est loin de ses repères, et qu'il doit acquérir ce qui ne lui sert pas pour qu'on reconnaisse ses savoirs, craintif, c'est le guide qu'il recherche, protecteur, amical, présent et encourageant. Lui aussi fait partie du dispositif.

Comparées l'une à l'autre, ces quatre descriptions inspirent quelques remarques. D'abord, les DÉL idéaux sont à l'image des styles d'apprentissage qu'ils intègrent. Il fallait s'attendre à cela puisqu'ils ont été conçus spécifiquement dans cette perspective. On pourrait d'ailleurs faire de cette ressemblance un critère de validation des dispositifs. En particulier, ils héritent des propriétés des styles d'apprentissage qui leur correspondent et présentent entre eux les mêmes affinités et les mêmes incompatibilités que ceux-ci. Ils sont donc profondément opposés pour certains, mais semblables en partie et pour des raisons différentes pour d'autres. Aussi, un DÉL approprié aux quatre styles d'apprentissage de Kolb est-il nécessairement d'une grande complexité et il paraît plus facile de s'en tenir à un seul style. Toutefois, lorsqu'on veut incorporer la dimension publique du savoir signifiant au dispositif, le problème se complique. La

difficulté principale surgit lorsque la validation publique d'un savoir requiert de recourir à des styles d'apprentissage moins familiers à l'apprenant. Il y a alors conflit entre les modes de validation publique et de validation privée de ce savoir. Cela oblige à inclure dans le dispositif des activités pédagogiques adaptées à la validation de savoirs selon d'autres styles que celui qui y domine. Et, pour inciter l'apprenant à adopter ces autres styles et à fournir l'effort exigé, d'autres activités encore lui font entrevoir un effet contextuel positif à ses yeux. Par exemple, l'application de normes strictes, dans un protocole infirmier ou dans l'installation électrique d'un immeuble, fait manifestement appel à la convergence pour être socialement valide puisque des écarts à ces normes ne peuvent être tolérés. Mais l'individu divergeur en voit la pertinence selon ses propres critères, par empathie dans ce cas, en considérant les menaces à la santé et à la sécurité encourues par les personnes concernées dans ces situations ; l'assimilateur fait de même mais par la voie intellectuelle, il trouve logique et nécessaire d'appliquer les normes imposées ; l'adaptateur parvient à la même conclusion en espérant la reconnaissance d'autrui et moins d'ennuis s'il s'y conforme. Bien que secondaires dans le DÉL destiné à un seul style d'apprentissage, de telles activités sont néanmoins essentielles au développement de savoirs signifiants pour l'individu de ce style, et l'élaboration du dispositif s'en trouve par le fait même fortement complexifiée.

Conclusion

À considérer l'ensemble des dimensions liées au jeu, au savoir signifiant et aux styles d'apprentissage, mais surtout aux oppositions constitutives fréquentes et irréductibles de ces dimensions (pour plus de détails, voir Gagnon, 2015), on peut se demander si un dispositif éducatif ludifié un tant soit peu complet et cohérent est pratiquement réalisable. La preuve est certes à faire, car plusieurs conditions complexes doivent être satisfaites pour y parvenir. Il faut d'abord comprendre en profondeur chacune des dimensions pour en tenir compte adéquatement dans l'élaboration du dispositif, isolément et en relation les unes avec les autres, mais tout particulièrement selon les quatre styles d'apprentissage de Kolb, tâche éminemment ardue pour chacun d'entre nous et longtemps hors de notre portée tellement certains styles nous résistent. On a vu à quel point les caractéristiques du jeu dépendent des styles d'apprentissage des joueurs-apprenants ; ils conditionnent au plus haut point les choix à effectuer ; on doit les posséder. Une maîtrise élevée des approches pédagogiques et didactiques adaptées à chacun des styles d'apprentissage et des formules pédagogiques utiles pour les mettre en œuvre est aussi nécessaire. Cela implique que l'on sache quand et comment les utiliser, et qu'on soit capable de les adapter en fonction des spécificités du dispositif. Il est recommandé d'œuvrer en équipe réunissant les quatre styles d'apprentissage pour optimiser la pertinence des choix. Et pour incorporer adéquatement au dispositif chacun des éléments, un travail minutieux et systématique d'élaboration s'impose, de même qu'une expérimentation significative du résultat. Il faut tout particulièrement veiller à préserver les tensions entre les styles d'apprentissage opposés, car ils sont tous requis dans le dispositif, ils sont d'égale importance, et, entre les plans public et privé du savoir signifiant, ils sont tous les deux essentiels à son développement. Il serait désastreux de sacrifier les uns pour soutenir les autres. On conçoit dès lors

l'ampleur de la tâche et l'importance des ressources qu'il faudrait consacrer à la mise au point d'un DÉL complet et de qualité, et du temps qu'il faudrait y mettre pour y parvenir. Il convient donc de réduire nos exigences en commençant par un projet plus simple, car il est certain que des pas substantiels peuvent être faits dans la direction du dispositif complet esquissé ci-dessus. Par exemple : élaborer des dispositifs destinés à un seul style d'apprentissage, en ne tenant compte que de la dimension soit privée soit publique du savoir signifiant, adopter une approche pédagogique basée alternativement sur chacun des styles d'apprentissage selon le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb, ou adapter les formules pédagogiques classiques aux divers styles d'apprentissage, comme nous l'avons fait nous-mêmes (Gagnon, 2013, ch. IV), afin de rejoindre l'ensemble des apprenants avec chacune d'elles. Tout n'a pas à être fait d'un seul coup, mais petit à petit, en profitant des efforts des uns et des autres, au fur et à mesure du développement de pistes nouvelles. C'est dans cette perspective que l'élaboration d'un dispositif de formation destiné à des enseignants brésiliens de mathématiques au secondaire a été réalisée (Santos Ferreira, 2015). Dénommé SiGA, ce dispositif incorpore dans une forme simple la plupart des éléments du savoir signifiant, des styles d'apprentissage de Kolb et de la ludification. Il a été expérimenté auprès de trente enseignants. Les résultats obtenus, bien que parcellaires, confortent tout à fait l'analyse que nous avons faite de tels dispositifs. Un premier pas a été franchi.

Références

- Gagnon, R. (2013). *Enseigner après Carl Gustav Jung, suivi de Métaphores et autres vérités*, Québec : Presses de l'Université Laval, 216 p.
- Gagnon, R. (2015). Jogar com estilo para ter sentido. Dans Zourhlal, A., Santos Ferreira, B., Ferreira, C., Pimenta, F., Lacerda Santos, G., Costa Nóbriga, J. C., . . . Gagnon, R. *GAMIFICAÇÃO : como estratégia educativa*. Brasília : Link Comunicação e Design, p. 76-106.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco : Pfeiffer, 302 p.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 256 p.
- Salen, K. et Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play. Game Design Fundamentals*, Cambridge, MA : The MIT Press, 672 p.
- Santos Ferreira, B. (2015). SiGA : Um *Framework* para formação de professores para a utilização do GBOOK. Dans Zourhlal, A., Santos Ferreira, B., Ferreira, C., Pimenta, F., Lacerda Santos, G., Costa Nóbriga, J. C., . . . Gagnon, R. *GAMIFICAÇÃO : como estratégia educativa*. Brasília : Link Comunicação e Design, p. 147-172.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*, Paris : Les Éditions de Minuit, 396 p.
- Zourhlal, A. (1998). *Contribution théorique et empirique à l'étude de la connaissance signifiante en contexte de formation professionnelle*, Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 138 p. (Accessible via ProQuest)

1.10

Facteurs qui influencent les futurs enseignants à utiliser les TIC pour développer les compétences informationnelles des élèves

Stéphanie **SIMARD**, Université du Québec à Trois-Rivières - Canada

Introduction

L'intérêt pour ce projet de recherche émane de préoccupations professionnelles, car, avant de m'intéresser à la formation des maîtres, j'étais bibliothécaire. Et si, jusqu'à tout récemment, les savoirs de l'humanité étaient recueillis et diffusés par les bibliothèques, les récentes innovations dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) transforment ces processus. Au Québec, plus de 85,4 % des foyers ont accès à Internet et la plupart des élèves de niveau secondaire possèdent un appareil mobile (CEFRIQ, 2014).



Figure 8 : Adolescents à la bibliothèque de Trois-Rivières, Québec, Canada.

Ainsi, aujourd'hui, le Web rivalise avec les plus grandes bibliothèques du monde et ces changements rapides et profonds entraînent des répercussions importantes sur plusieurs domaines socioéconomiques, notamment sur celui de l'éducation.

Dans le contexte de la salle de classe québécoise, les TIC sont de plus en plus répandues (ex. tableaux numériques interactifs, ordinateurs portables, tablettes électroniques, etc.) et très présentes dans le quotidien des élèves (ex. téléphones intelligents). L'accès aux savoirs, facilité par la forte présence des TIC, rend possible une redéfinition des pratiques enseignantes. En fait, l'enseignant peut désormais accompagner l'élève dans le développement d'un nouvel ensemble d'habiletés techniques et cognitives nécessaires à l'évaluation de la pertinence des outils informatiques pour repérer l'information qui a du sens (et pour exclure celle qui est inutile), pour la traiter efficacement et la diffuser éthiquement dans les espaces collaboratifs en ligne. Cet ensemble d'habiletés est représenté par les « compétences informationnelles ».

Problématique

Une étude (Steeves, 2014) auprès de 5 436 élèves canadiens de la 4^e à la 11^e année suggère que l'école ne joue pas un rôle clair et précis dans le processus de développement de ces compétences informationnelles. Alors que 92 % des jeunes Canadiens déclarent savoir chercher de l'information en ligne, seulement 45 % d'entre eux confirment avoir développé ces compétences grâce à leurs professeurs. Ainsi, peut-on dire que, si certains élèves reçoivent un soutien pédagogique pour développer leurs compétences informationnelles, d'autres n'en reçoivent pas.

Les travaux de Karsenti et Dumouchel (2011) identifient quelques éléments qui expliqueraient ces disparités à l'égard des usages pédagogiques des TIC dans le but de développer les compétences informationnelles des élèves. La nature transversale de ces compétences semble embrouiller leur transposition didactique, autant en ce qui a trait au pilotage d'activités pédagogiques que pour leur évaluation. Au sujet de leur nature transversale, Astolfi (2008) et Frisch (2003) précisent que l'enseignement-apprentissage des compétences informationnelles ne constitue pas un modèle traditionnel au même titre que l'enseignement du français, des mathématiques, de la chimie ou de la physique, ce qui, en conséquence, complexifie leur transposition didactique.

En outre, les travaux de Probert (2009) ainsi que ceux de Stockham et Collins (2012) suggèrent que les enseignants ne maîtrisent pas pleinement les cadres de référence et les modèles d'enseignement associés aux compétences informationnelles. Tanni (2013) soutient que même les enseignants natifs du numérique — ceux qui ont grandi avec le Web — ne possèdent pas les savoirs et les savoir-faire pour intégrer les compétences informationnelles dans leur pratique.

Les données empiriques de Dumouchel et Karsenti (2013) indiquent que les enseignants québécois ne sont tout simplement pas suffisamment formés aux compétences informationnelles. Pourtant, plusieurs

études qui ont tenté de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants à cet égard (Dumouchel et Karsenti, 2013; Fournier, 2007) suggèrent que les futurs enseignants québécois expriment un sentiment d'efficacité de niveau élevé.

Pour résumer, nous savons que les élèves développent leurs compétences informationnelles de façons variées et souvent sans soutien pédagogique. De plus, les enseignants ne possèdent pas pleinement les cadres de références et les modèles associés aux compétences informationnelles. En fait, la nature transversale de ces dernières semble embrouiller leur transposition didactique. Au Québec comme ailleurs dans le monde, pendant la formation initiale en enseignement, l'utilisation des TIC pour développer ces compétences demeure assez vague. Cependant, les futurs enseignants québécois se sentent compétents à cet égard. De ces constats découle l'objectif de notre recherche, soit de mieux comprendre les facteurs qui influencent les futurs enseignants à utiliser les TIC pour développer les compétences informationnelles des élèves.

Cadre de référence

Information

Le concept d'information est de nature abstraite et peut porter à interprétation. À titre d'exemple, Zins (2007) recense plus de 120 définitions du concept. Pour simplifier notre propos, notre définition adopte une approche plus pragmatique qu'exhaustive.

D'une part, nous nous inspirons de la perspective post-positiviste et nous adaptons la définition proposée par Popper (1972) qui fait référence aux « contenus de journaux, livres, œuvres d'art et bibliothèques » (p. 120). Étant donné que cette définition date des années 1970, nous y ajoutons tous les contenus des nouveaux médias et des supports de stockage maintenant disponibles par l'entremise des TIC – données numériques, logs, blogues, livres électroniques, fichiers multimédias, etc. À l'ère de l'information numérique, notre définition de l'information renvoie donc à tout contenu ou tout objet informationnel qui se transmet (accéder et diffuser), s'organise (stocker, archiver), se repère (sur le Web, dans les bibliothèques ou les archives), s'évalue (discriminer l'information) et se traite (par l'ordinateur ou par l'homme). Ainsi, la transmission, l'organisation, le repérage, l'évaluation et le traitement sont les attributs communs et essentiels pour reconnaître les multiples formes que prend le concept d'information.

D'autre part, nous nous inspirons de la psychologie culturelle pour ajouter un dernier attribut inhérent au concept d'information. La prolifération et l'éclatement des savoirs nous obligent à constamment

effectuer un tri, à interpréter, à juger l'information et, en ce sens, se pose la question des critères et des outils nécessaires afin de porter ce jugement. Pour nous, c'est la culture²⁹ qui y répond, car elle fournit la grille d'interprétation pour porter notre jugement et donne accès à des outils pour évaluer l'information et la traiter dans un processus de construction de sens (Montiel-Overall, 2007).

En bref, le concept d'information fait référence à des savoirs³⁰ qui se transmettent, s'organisent, se repèrent, s'évaluent, se traitent, et ce, indépendamment de leur format. De surcroît, c'est la culture qui fournit les outils pour évaluer, pour juger et pour donner un sens à l'information.

Compétences informationnelles

Tout comme le concept d'information, le sens des « compétences informationnelles » peut être assez flou ; il varie selon le contexte, la discipline, la culture et les usages. L'UNESCO (2011) propose que les compétences informationnelles soient liées aux principes de démocratie, de développement humain et d'apprentissage tout au long de la vie. La définition de l'UNESCO renvoie à la notion assez vague « d'apprendre à apprendre³¹ » et elle utilise les termes de « maîtrise de l'information » pour représenter cette réalité.

Dans le contexte du système scolaire québécois, les compétences informationnelles recouvrent généralement les habiletés en recherche documentaire qui permettent aux étudiants d'exploiter les ressources disponibles à l'aide des différents services offerts par la bibliothèque (CRÉPUQ, 2008). Toutefois, il convient de dire, de façon plus générale, que les « compétences informationnelles » peuvent être représentées par le processus général de recherche d'informations (Helvoort, 2010), qui se schématise selon la Figure 2 ci-dessous.



Figure 9. Processus général de recherche d'informations

29 Ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer ce sens critique, le goût, le jugement (opposé à nature). Connaissance, éducation, érudition, formation, instruction (Le Grand Robert [en ligne], 2014).

30 Legendre (2005) définit le savoir comme « l'ensemble des connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience » (p. 1202)

31 « apprendre à synthétiser les informations, à tester les connaissances, à collaborer, à faire et à accepter la critique, à communiquer clairement des idées au moyen de tous les outils disponibles, à prendre des initiatives, à oser prendre des risques et à se montrer créatif » (Taddei, 2009, p.13)

La Figure 10 illustre les différentes composantes du processus général de recherche d'informations, c'est-à-dire la définition et la formulation des besoins en information, la localisation et l'accès à l'information, l'évaluation de l'information [obtenue], l'organisation, le traitement et l'exploitation ainsi que la communication de l'information. D'ailleurs, plusieurs adaptations de ce processus sont présentes dans la littérature. À titre d'exemple, la figure 3 présente une fiche synthèse pratique rédigée par Karsenti (2015).

Apprendre à bien chercher l'information sur Internet

Fiche synthèse pratique



Par Thierry KARSENTI, M.A., M.Ed., Ph.D.

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation, Université de Montréal
@ThierryIdM <http://karsenti.ca/rechercher.pdf>

1. Rechercher de l'information

- Je définis clairement ce que je cherche.
- Si je cherche un type de document particulier (vidéo, image, etc.), je le précise.
- Je suis en mesure d'utiliser quatre opérateurs de recherche (ou opérateurs booléens) sur Google : „, OR et *”.
- Je suis en mesure d'utiliser les fonctions de recherche avancée sur Google.

3. Organiser l'information trouvée

- J'ai une stratégie de sauvegarde de l'information trouvée qui me convient.
- J'ai une stratégie de gestion de l'information trouvée qui est efficace.

5. Rester informé des sujets qui m'intéressent (niveau avancé)

- Je suis en mesure de créer des alertes sur Google pour rester informé des sujets qui m'intéressent.
- Je peux utiliser les réseaux sociaux pour rester informé de divers sujets d'intérêt.
- Je peux utiliser des outils comme Pinterest pour trouver des contenus liés à une thématique qui me passionne.

2. Évaluer si l'information trouvée est fiable

- J'arrive à savoir si l'information trouvée est fiable.
- Je peux comparer plusieurs sources.
- Je suis en mesure de comprendre les sites qui sont plus fiables que d'autres.
- Tout au long de ma recherche sur Internet, je fais preuve d'esprit critique.
- Je suis capable de trouver combien de fois l'information trouvée est mentionnée sur Internet.

4. Communiquer efficacement l'information trouvée

- Je suis en mesure de communiquer efficacement l'information trouvée.
- Je peux utiliser divers moyens pour communiquer efficacement de l'information trouvée.
- Je cite toujours la source de l'information trouvée.

6. Comprendre le fonctionnement des moteurs de recherche (niveau avancé)

- Je comprends comment fonctionne un moteur de recherche.
- Je comprends la phase d'exploration des moteurs de recherche.
- Je comprends la phase d'indexation des moteurs de recherche.
- Je comprends le fonctionnement des méta-moteurs de recherche comme Arianeé, le méta-moteur de recherche de la Francophonie.



2015

Figure 10 : Karsenti 2015 <http://karsenti.ca/rechercher.pdf>

Par ailleurs, des travaux de Boudée et Tricot (2010) suggèrent d'ajouter d'autres composantes au processus de recherche d'informations afin de mieux représenter les « compétences informationnelles ». Ces composantes sont illustrées à la Figure 4.

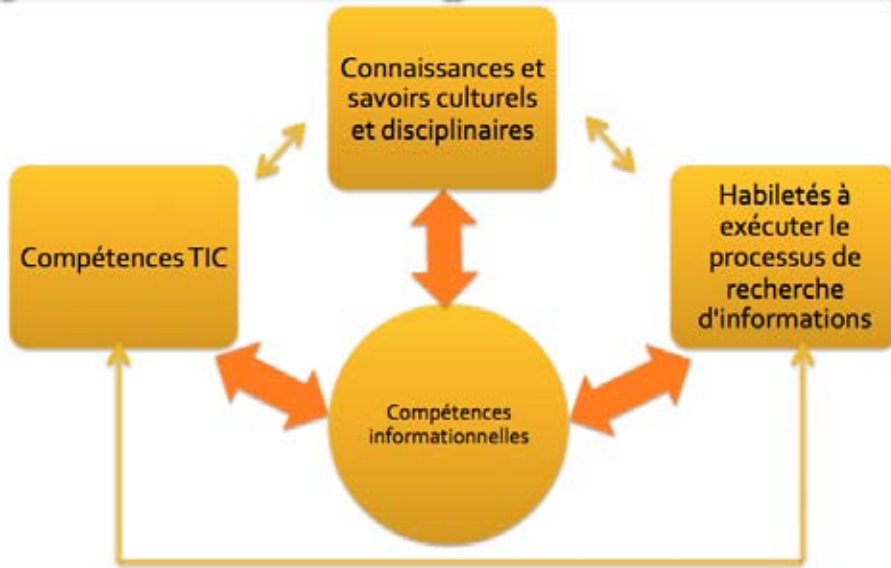


Figure 11. Composantes des compétences informationnelles. Image inspirée de Boudée et Tricot (2010)

La première composante illustrée à la Figure 4 fait référence aux compétences TIC nécessaires afin d'accéder aux contenus, de traiter, d'exploiter et de partager l'information numérique. Ce sont les habiletés techniques requises pour exécuter le processus de recherche d'informations. Dans le contexte de l'information numérique, ces habiletés incluent le fonctionnement et l'utilisation de l'ordinateur et la manipulation des interfaces de recherche et des autres outils connexes comme les bases de données bibliographiques, les logiciels de gestion documentaire et les applications web (Boudée et Tricot, 2010).

La deuxième composante renvoie aux connaissances et aux savoirs culturels et disciplinaires qui sont à l'origine d'un besoin initial d'information et qui sont essentiels pour évaluer et pour juger l'information proposée dans la liste des résultats de moteurs de recherche. D'ailleurs, Van Deursen et Van Diepen (2013) démontrent que ces savoirs culturels sont statistiquement associés aux habiletés de discrimination et d'évaluation de l'information. Certains chercheurs (Marchionini, 1988, entre autres) précisent que les savoirs culturels et disciplinaires sont aussi à la base de la formulation des mots clés et de la délimitation du corpus informationnel qui sera recherché.

La troisième et dernière composante illustrée à la Figure 4 représente les habiletés d'exécution du processus général de recherche d'informations. Il s'agit ici de gérer les différentes composantes du

processus, c'est-à-dire de réaliser une autogestion du processus général de recherche d'information qui est, finalement, beaucoup plus itératif que la représentation linéaire proposée à la Figure 2.

Pour résumer, nous conceptualisons les « compétences informationnelles » en les décomposant en trois composantes : 1) les compétences TIC, 2) les connaissances et savoirs culturels et disciplinaires, et 3) les habiletés d'exécution du processus itératif de recherche d'informations. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous convenons que les compétences informationnelles se résument à une méta-compétence essentielle à l'orchestration des trois composantes illustrées à la Figure 4.

Méthodologie

Le devis utilisé pour notre projet est de type mixte, c'est-à-dire que nous proposons un volet quantitatif et un volet qualitatif. Ce texte présente le volet qualitatif du projet. À cet effet, trois questions sont posées aux participants :

1. Comment votre formation initiale pourrait-elle vous préparer à mieux utiliser les technologies pour amener les élèves à devenir excellents dans la recherche d'information?
2. Selon vous, est-il important de développer les compétences informationnelles de vos élèves? Si oui, expliquez pourquoi.
3. Selon vous, quelles seraient les deux meilleures façons ou stratégies pour qu'un enseignant développe les compétences informationnelles de ses élèves?

Ensuite, une analyse par codification thématique (Miles et Huberman, 2003) est privilégiée. Le codage thématique nous permet de regrouper les réponses des participants en un nombre réduit de catégories ou unités de sens.

Résultats

Nous avons procédé à une cueillette de données auprès de 48 étudiants de dernière année d'un programme de formation initiale en enseignement d'une université québécoise, soit 24 hommes et 24 femmes. L'âge moyen était de 26 ans.

Première question

À la première question – « Comment votre formation initiale pourrait-elle vous préparer à mieux utiliser les technologies pour amener les élèves à devenir excellents dans la recherche d'information? » –, nous avons utilisé la technique de l'analyse par catégories émergentes. Six catégories ont ainsi été identifiées pour synthétiser les réponses des participants.

La première catégorie fait référence aux cours portant sur la didactique des compétences informationnelles. En fait, 41,7% des participants suggèrent que l'augmentation du nombre de cours sur la didactique des compétences informationnelles pourrait mieux les préparer à enseigner les compétences informationnelles. Voici quelques verbatims qui correspondent à cette catégorie.

- « Mieux introduire cet aspect dans l'ensemble des cours de pédagogie et de didactique. Il faut dépasser la simple utilisation de PowerPoint. »
- « À part le cours d'Utilisation pédagogique des technologies, je ne peux pas dire que ma formation m'a aidée sur ce point. À l'université, à part faire des diaporamas, les enseignants ne demandent rien de plus. »

La deuxième catégorie renvoie au nombre de cours sur les TIC offerts au programme : 22,5% des participants proposent d'augmenter ce nombre. En troisième catégorie, 20,8% des participantes préféreraient des cours TIC adaptés à la discipline d'enseignement.

En quatrième et cinquième catégories, 12,5% des participants suggèrent plus de collaboration avec le milieu scolaire, et 6,3% proposent l'utilisation de logiciels et de matériel spécifiques.

Finalement, un bien petit nombre de futurs enseignants (2,1%) souhaiterait avoir accès à des ressources didactiques concernant l'enseignement-apprentissage des compétences informationnelles.

Deuxième question

À la deuxième question – « Est-il important de développer les compétences informationnelles des élèves? Pourquoi? » –, la majorité des participants (95,8%) ont répondu oui. Nous avons ensuite utilisé la technique de l'analyse par catégories prédéterminées afin de déterminer s'il était plus utile pour l'élève (77,1%) ou pour l'enseignant (22,9%) de développer ces compétences.

Ci-dessous, quelques verbatims qui illustrent certaines réponses pour le « oui » :

- « Les élèves sont de plus en plus en contact dans leur quotidien avec les technologies sans toutefois être conscient du potentiel de ces dernières. »

pour le « non » :

- « Je ne trouve pas ça important au niveau secondaire. »

et, pour mieux comprendre l'utilité pour l'enseignant :

- « Je fais de l'aide aux devoirs au secondaire et à chaque soir nous parcourons l'Internet. »
- « Le développement des compétences informatiques chez les élèves permet une meilleure intégration du nouveau pédagogique. »
- « Intégration plus appropriée de la compétence 8 » (intégrer les TIC).

En fait, il est intéressant de noter le lien que certains participants (22,9%) établissent entre les compétences informationnelles et leur stratégie pédagogique, que ce soit pour encourager l'autonomie pendant l'aide aux devoirs ou pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, qui s'inscrit dans le courant pédagogique constructiviste.

Troisième question

À la troisième question – « Quelles seraient les 2 meilleures façons d'enseigner les compétences informationnelles à vos élèves? » –, 10 catégories sont nécessaires pour décrire les réponses des participants.

1. Pédagogie par problèmes et par projets (60%) ;
2. Démonstration / modélisation (31,3%) ;
3. Formation continue de l'enseignant (10,4%) ;
4. Création de ressources didactiques (10,4%) ;
5. Évaluation des compétences informationnelles (8,3%) ;
6. Améliorer l'accès aux TIC en classe (8,3%) ;
7. Varier les activités d'enseignement (6,3%) ;
8. Collaboration avec des professionnels de l'information (6,3%) ;
9. Apprentissage par les pairs (4,2%) ;
10. Enseignement explicite du processus général de recherche d'informations (4,2%).

Ci-dessous, quelques verbatims qui illustrent des réponses pour les deux premières catégories :

« La recherche guidée sur l'Internet avec l'élève et des ateliers avec les pairs pour montrer des méthodes de recherche efficace. »

« À l'aide d'un projet informatique où les élèves doivent faire de la recherche. Insister au début du projet pour démontrer aux élèves comment bien faire les recherches. »

Discussion

Bien qu'à ce stade, notre étude ne puisse être considérée comme une analyse complète et, encore moins, comme une vue d'ensemble détaillée en ce qui a trait à l'utilisation des TIC pour enseigner les compétences informationnelles, nous espérons que nos travaux vous aideront à concevoir des programmes qui sauront faire une place à une didactique des compétences informationnelles dans la formation initiale en enseignement.

Nous suggérons trois implications pratiques de ces résultats :

1. Davantage de cours portant sur la didactique des compétences informationnelles ;
2. Plus de cours sur les TIC ;
3. Des cours TIC adaptés à la discipline d'enseignement.

Ainsi, les futurs enseignants pourraient être en mesure de développer des scénarios d'apprentissage par projets et par problèmes pour développer les compétences informationnelles des élèves, démontrer et modéliser le processus général de recherche d'informations, et réellement profiter d'une formation continue portant sur les compétences informationnelles.

Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditeur.
- Boubée, N. et Tricot, A. (2010). *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
- CEFRIQ. (2014). Équipement et branchement Internet des foyers québécois. *NETendances*, 5(2). Repéré à <http://www.cefrio.qc.ca/netendances/equipement-branchement-foyers-quebecois/>
- CRÉPUQ (2008). *Compétences informationnelles : Niveau recommandé à l'entrée au 1^{er} cycle universitaire*. Repéré à <http://www.crepucq.qc.ca/IMG/pdf/Comp-informat-niveau-recommande-2008-07-28.pdf>.
- Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2013). Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : Résultats d'une enquête. *Éducation et francophonie*, 41 (1) : 7-29.
- Fournier, H. (2007). *Stratégies de recherche et de traitement de l'information dans les environnements informatiques et sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants à l'égard de ces stratégies*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Frisch, M. (2003). *Evolutions de la documentation : Naissance d'une discipline scolaire*. Paris: Harmattan.
- Helvoort, A. A. J. (2010). Impact of Recent Trends in Information and Communication Technology on the Validity of the Construct Information Literacy in Higher Education. Dans S. Kurbanoğlu, U. Al, P. Lepon Erdoğan, Y. Tonta et N. Uçak (dirs.), *Technological convergence and social networks in information management*, (Vol. 96, p. 61-73): Springer Berlin Heidelberg.
- Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2011). Former aux compétences informationnelles au Québec: une mission partagée. Dans I. Fabre (dir.), *Professeur-documentaliste : un tiers métier* (p. 87-109). Toulouse, France : Educagris éditions.
- Marchionini, G. (1989). Information-Seeking Strategies of Novices Using a Full-Text Electronic Encyclopedia. *ASJ Journal of the American Society for Information Science*, 40 (1): 54-66.
- Marchionini, G. et Shneiderman, B. (1988). Finding facts vs. Browsing knowledge in hypertext systems. *Computer*, 21(1), 70-80. doi: 10.1109/2.222119.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

- Miles, M. B., et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Montiel-Overall, P. (2007). Information Literacy: Toward a Cultural Model. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 31 (1) : 43-68.
- Popper, K. R. (1972). *La connaissance objective*. Buxelles : Editions Complexe SPRL.
- Probert, E. (2009). Information literacy skills: Teacher understandings and practice. *Computers & Education*, 53(1), 24-33.
- Steeves, Valerie. (2014.) *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : Experts ou amateurs? Jauger les compétences en littératie numérique des jeunes Canadiens*. Ottawa : HabiloMédias. Repéré à <http://habilomedias.ca/jcmb>.
- Stockham, M. et Collins, H. (2012). Information literacy skills for preservice teachers: Do they transfer to k-12 classrooms? *Education libraries*, 35(1-2), 59-72.
- Taddei, François. (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^{ème} siècle*. OCDE. Repéré à <http://cri-paris.org/wp-content/uploads/OCDE-francois-taddei-FR-fev2009.pdf>.
- UNESCO. (2011). *Éducation aux médias et à l'information : Programme de formation pour les enseignants*. Paris : UNESCO.
- Van Deursen, A. J. A. M. et Van Diepen, S. s. (2013). Information and Strategic Internet Skills of Secondary Students: A Performance Test. *Computers & Education*, 63: 218-226. doi: 10.1016/j.compedu.2012.12.007.
- Zins, C. (2007). Conceptual Approaches for Defining Data, Information, and Knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (4): 479-493.

1. 11

Vers une intégration réussie des technologies éducatives dans le système d'enseignement au Cameroun

Janvier **NGNOULAYE**, École Normale Supérieure de Yaoundé - Cameroun
Marcel **FOUDA NDJODO**, Université de Yaoundé 1 - Cameroun

Résumé

Cette communication présente quelques actions menées dans le système d'enseignement au Cameroun visant à intégrer les technologies éducatives. En effet, depuis septembre 2007, le gouvernement a progressivement créé dans les Écoles Normales Supérieures (ENS) le Département d'Informatique (DI) et des technologies éducatives, qui a pour but de former des spécialistes des systèmes numériques d'apprentissage et de gestion de l'éducation. Il vise à développer chez les apprenants, futurs formateurs des Lycées et des collèges, des habilités en technopédagogie susceptibles d'amener les élèves collégiens à mieux s'approprier leurs cours aux moyens des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Les TIC devraient dès lors se présenter comme des outils facilitateurs de la réussite scolaire. Ces élèves professeurs, futurs formateurs, doivent aussi développer des compétences leur permettant de concevoir et de piloter des projets d'intégration des TIC dans le système éducatif national.

Le but de cette communication est de présenter, d'une part, le bilan des années de fonctionnement des Départements d'informatique des ENS du Cameroun en relevant l'impact observé sur le système de formation du secondaire et, d'autre part, de présenter le dispositif de formation des Départements d'Informatique dans une perspective d'extension vers un cycle de recherche doctorale et interuniversitaire avec d'autres laboratoires à l'étranger, le tout dans le but de disposer une banque satisfaisante de personnels qualifiés en TICE.

Mot clés

Technologie éducative, TIC, formateur, technopédagogie.

Cadre de formation : les ENS au Cameroun

L'une des finalités de l'enseignement supérieur au Cameroun, fixée par la loi N° 005 du 16 avril 2001, portant orientation de l'Enseignement Supérieur, en son article 2, est d'effectuer *une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'Humanité*. L'ENS est un établissement supérieur qui remplit une de ces missions pour le secteur de l'éducation. En effet, la formation à l'ENS est organisée en deux cycles : le premier et le second cycle. A la fin du premier cycle, ouvert aux titulaires d'un baccalauréat ou d'un *GCE A-level* et d'une durée de trois ans, l'élève-professeur reçoit le diplôme de professeur de l'enseignement secondaire 1er grade (DIPES I). Ce diplôme professionnel donne droit à l'intégration dans la catégorie A1 de la fonction publique. L'élève-professeur qui n'obtient pas la licence en plus du DIPES I n'a pas accès au second cycle de l'ENS. Il est alors reversé au Ministère des enseignements secondaires pour déploiement sur le terrain. Le second cycle de l'ENS est ouvert aux titulaires d'une licence ou d'un *bachelor's degree* pour une durée de deux ans. Il accueille l'élève-professeur de l'enseignement secondaire, l'élève-professeur de l'enseignement normal et l'élève-conseiller d'orientation. A la sortie, l'apprenant se voit décerner respectivement : le diplôme de professeur de l'enseignement secondaire 2^e grade (DIPES II), le diplôme de professeur de l'enseignement normal (DIPEN II) et le diplôme de conseiller d'orientation scolaire et universitaire (DIPCO). Tous ces diplômes donnent accès à la catégorie A2 de la fonction publique. Les formations théorique et académique assurent aux étudiants la transmission des connaissances de base dans les différentes filières dans lesquelles ils sont inscrits. La formation pratique se fait sous forme de stages de durées variables dans les établissements d'enseignement secondaire et dans les ENI, institutions dans lesquelles les élèves auront à évoluer dès la sortie de l'école. Cette double formation se fait dans les deux cycles.

TIC dans l'enseignement au Cameroun

Les TIC apparaissent aujourd'hui comme l'un des outils catalyseurs pour faciliter l'atteinte rapide des missions de l'enseignement. Les défis de la mondialisation s'y ajoutant, l'intégration des TIC dans le système éducatif camerounais devient un impératif, les enjeux majeurs étant la modernisation et l'élargissement de l'accès des ressources au plus grand nombre. Déjà, le Chef de l'Etat donnait le ton en novembre 2001 en inaugurant les centres de ressources multimédia du lycée Général Leclerc et du lycée bilingue de Yaoundé.

Le gouvernement introduira, dès 2003, l'informatique dans les programmes de formation des 1^{er} et 2^e cycles de l'Enseignement Secondaire Général et des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Technique. Entre 2002 et 2006, quinze autres lycées ont été équipés des Centres de Ressources multimédia animés par des moniteurs multimédia. Il faut noter que seuls les moniteurs, la plupart des simples techniciens informaticiens, y compris quelques enseignants volontaires, assuraient la formation

pratique des élèves. Le matériel didactique, à savoir les manuels scolaires ainsi qu'un programme officiel d'informatique, vont être élaborés pour accompagner l'apprentissage de l'informatique des élèves. En 2007, un Département d'Informatique et des Technologies Éducatives est créé à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé. Celui-ci va débiter la formation des enseignants des disciplines multimédia et informaique. En 2009, la première cuvée de formateurs techno pédagogues est affectée dans les lycées et les collèges d'enseignement secondaire pour substituer le groupe de moniteurs qui jusqu'à lors jouait ce rôle pédagogique. Pendant la même année, les Départements d'informatique des ENS de Douala, de Bambili et de Maroua vont voir le jour.

Par ailleurs, depuis 2007, l'implantation des centres de ressources multimédia a été déployée dans plus d'une soixantaine d'autres établissements du secondaire grâce aux nombreux partenariats que le gouvernement camerounais a signés avec certains organismes nationaux et internationaux.

Evidemment, ce processus d'installation des centres multimédias dans les établissements d'enseignement secondaire va se faire progressivement en fonction de la disponibilité des fonds, des ressources humaines qualifiées et du courant électrique dans ces établissements.

En 2011, le programme officiel d'informatique sera modifié pour prendre en compte la nouvelle approche pédagogique, l'approche par compétences. Notons que la mise en place de ce programme officiel, ainsi que d'autres projets de formation en TIC se développent ici et là dans les campus grâce aux actions d'autres organisations et individus. Une forte communauté de pratique des TIC s'est développée au sein du corps enseignant du secondaire comme du supérieur.

Analyse du programme officiel d'Informatique de l'Enseignement secondaire

Le Cameroun s'est engagé dans un vaste programme de généralisation de l'enseignement de l'informatique dans tous les cycles d'enseignement et de formation. Cela s'exprime à travers des actes administratifs et réglementaires dont les plus importants sont :

- 1- La loi d'orientation du secteur de l'Education de Janvier 2001 ;
- 2- Le Document de Stratégie du secteur de l'Education de janvier 2001 ;
- 3- L'arrêté N° 053/B1/1464/L/MINEDUC/SG/IGP/ESTP du 28 mars 2000 portant révision des programmes d'Informatique du Second Cycle de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel ;
- 4- L'arrêté N° 3745/D/63/MINEDUC/CAB du 17/06/2003 portant introduction de l'Informatique dans les programmes de formation des 1^{er} et 2^e Cycles de l'Enseignement Secondaire Général et des ENIEG ;
- 5- Le Décret N° 2002/004 du 04 janvier portant réorganisation du ministère de l'Education Nationale, qui crée en son article 8 (al.2) une Inspection Générale de Pédagogie chargée de l'enseignement de l'Informatique

Le programme officiel d'informatique de l'enseignement secondaire révisé regroupe le guide pédagogique et les référentiels des compétences pour l'enseignement de l'informatique et des TIC, pour l'Enseignement Général, Technique et Normal.

Présentation du Guide pédagogique

Le guide décrit les spécificités de la discipline Informatique, fournit une organisation des enseignements et donne des orientations sur les méthodes et activités pédagogiques, ainsi que sur les outils didactiques à employer. Le tableau suivant résume les différentes parties de ce guide pédagogique.

Tableau 1 : Guide pédagogique

Spécificités de l'informatique : Didactique de l'informatique	<ul style="list-style-type: none"> - Informatique, matière enseignée au secondaire - Objet de l'enseignement de l'informatique au secondaire - Finalités du programme au secondaire - Interdisciplinarité de l'informatique - Apport de l'informatique aux disciplines
Organisation des enseignements	<ul style="list-style-type: none"> - Tronc commun - Filières Technologies de l'information - Différents thèmes pédagogiques - Charge horaire et coefficients
Orientations pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Développement des contenus des thèmes pédagogiques - Activités pédagogiques - Documents et matériels didactiques - Documents d'évaluation des enseignants - Documents de planification des enseignants - Aides didactiques - Méthodes d'enseignement de l'informatique - Méthodologie de l'enseignement de l'informatique

Présentation des référentiels des compétences

Cette partie du programme officiel décrit les référentiels des compétences à enseigner au premier cycle de la classe de 6^e jusqu'en classe de 3^e, ensuite au second cycle de la classe de seconde jusqu'en classe de terminale, pour l'enseignement général d'une part et pour l'enseignement technique d'autre part.

Ce programme officiel comporte aussi deux autres parties, une décrivant les référentiels de compétences en rapport à l'informatique appliquée aux spécialités des techniques industrielles et des ENIET pour les 2^e et 3^e années. L'autre partie décrit les référentiels de compétences d'une nouvelle série qui

introduit ainsi l'informatique professionnelle au second cycle de l'enseignement secondaire. Il s'agit de la création d'une nouvelle série pour les classes de 1^{re} et de Terminales, dénommée Série Technologique de l'Information.

Si le cadre de référence pour l'enseignement des TIC au secondaire est bien posé par l'élaboration de ce programme officiel, le grand défi reste d'une part à couvrir tous les établissements repartis sur toute l'étendue du territoire camerounais par les enseignants bien formés dans cette discipline et, d'autre part, à renforcer les équipements des laboratoires ou centres informatiques de ces établissements. Le défi que doivent relever les Départements d'informatique est de poursuivre la formation des élèves professeurs compétents pour répondre à ce grand besoin. La section suivante ouvre un pan sur le bilan des années de fonctionnement des Départements d'informatique des ENS

Bilan des années de fonctionnement des Départements d'Informatique des ENS

Les Départements d'informatique créés dans les ENS marquent la volonté continue du gouvernement camerounais de développer la formation en informatique et en TIC dans le système éducatif afin de disposer de compétences nécessaires pour faire face à ses besoins de rénovation. Depuis 2007, année de création du DITE à l'ENS de Yaoundé, on peut dénombrer environ 400 élèves professeurs formés en technopédagogie et déployés dans les Lycées et Collèges d'enseignement général et technique. Il faut ajouter à ce nombre les élèves professeurs sortis après 2011 des Ecoles Normales Supérieures de Douala, de Bambili et de Maroua, soit un total approximatif de 700 enseignants formés en 2011 pour animer la discipline TICE dans ces établissements publics du secondaire. Notons que ce nombre est très insuffisant pour couvrir entièrement les besoins actuels, car d'après les statistiques de la Commission Nationale de 2008, l'enseignement secondaire général public est dispensé dans 532 collèges, 424 lycées et 109 collèges et lycées bilingues d'enseignement général. L'enseignement secondaire technique et normal public est dispensé dans 79 lycées techniques, 170 collèges d'enseignement technique industriel et commercial et trois écoles normales d'instituteurs de l'enseignement technique. A côté du secteur public, il y a le secteur privé qui compte 520 collèges d'enseignement général et technique et 370 établissements d'enseignement technique. Ces établissements du secteur privé doivent obligatoirement couvrir les programmes informatiques officiels avec l'expertise de quelques-uns des 700 enseignants informaticiens issus des ENS et d'autres informaticiens universitaires recrutés sous le statut d'enseignants vacataires.

Le dispositif de formation des Départements d'informatique des ENS

L'apprentissage des TICE est certainement l'un des domaines particuliers de l'enseignement à cause de sa dimension transversale. Le futur élève professeur des TICE doit comprendre les fondamentaux de la science informatique d'une part, d'autre part, il doit aussi s'exercer à comprendre le développement des didacticiels, des plateformes de soutien en ligne, etc., qui sont à mettre au service d'autres disciplines

de l'enseignement. Dans ces Département d'informatique des ENS où sont formés les élèves professeurs des TICE, les apprenants doivent maîtriser à leur sortie des compétences technopédagogiques. Le Département d'Informatique de l'ENS de Yaoundé, ainsi que celui de Bambili, de Douala et de Maroua, où se déroule la formation des élèves professeurs en TICE, disposent de laboratoires équipés d'ordinateurs pour les apprentissages pratiques des élèves et d'un espace pour les exposés théoriques des enseignants. Le laboratoire Informatique ouvert à Internet favorise le travail en autonomie et la personnalisation de l'apprentissage des élèves professeurs. Des crédits sont accordés aux étudiants remplissant les exigences propres aux différents cours suivant le modèle LMD.

Lors de l'élaboration des grilles des programmes des Départements d'Informatique, les documents suivants ont été exploités :

- les programmes des Écoles normales d'instituteurs,
- les programmes d'enseignement du secondaire,
- les programmes de licence des facultés,
- les contributions des experts.

Le tableau suivant présente l'organisation de la grille des programmes des départements d'Informatique.

Tableau : Organisation de la grille des programmes des DI

Catégorie	Compétences	Activités	Evaluation de l'apprentissage
Unité d'enseignement professionnel	Acquérir les savoirs et savoir-faire nécessaires à la pratique de classe et aux différentes facettes du métier d'enseignant informaticien	Cours magistral, Travaux dirigés, Activités pratiques, Projets	-Formative à la fin d'une activité; -Sommativ en fin de semestre
Unité d'enseignement fondamental	Acquérir les savoirs et les savoir-faire en informatique permettant à l'élève professeur de passer un examen de Licence d'informatique	Cours magistral, Travaux dirigés, Activités pratiques	
Unité d'enseignement complémentaire	Raffermir les connaissances connexes nécessaires à une bonne maîtrise et pratique des savoirs informatiques (Mathématiques, Physique, Droit, langues)	Cours magistral, Travaux dirigés	

Conclusion

Mettre en place un programme d'apprentissage pour la formation des élèves professeurs d'informatique dans les ENS permet le développement des compétences techno pédagogiques. Les apprenants ainsi formés peuvent désormais s'approprier avec toute aisance le programme officiel d'informatique disponible pour les enseignements secondaires. Ils peuvent mettre à profit leurs compétences dans les Lycées et Collèges répartis sur toute l'étendue du territoire. Malheureusement, l'effectif total disponible à la sortie des ENS réunies ne suit pas la courbe progressive des effectifs des classes des Lycées et Collèges. Il est impératif de mener une réflexion devant aboutir à la démultiplication des dispositifs de formations pour accueillir plus d'apprenants de façon à rapprocher le ratio 1 professeur de TICE pour 30 élèves dans tous les établissements du secondaire. Pour y arriver, nous proposons les deux recommandations suivantes :

- Développer un nouveau programme de formation, comme un Master en technologie éducative, surtout qu'il existe déjà une communauté de pratique des TICE au sein du corps enseignants.
- Développer un Cadre commun de référence pour l'enseignement de l'informatique dans les ENS au Cameroun (CREI-ENS), dont l'existence est motivée par la nécessité :
 - d'une base commune pour l'élaboration des programmes d'informatique, la conception d'examens et de manuels en lien avec le programme officiel d'informatique des enseignements secondaires ;
 - d'un cadre descriptif pour fixer les objectifs d'apprentissage d'informatique ;
 - de fixer les connaissances et les habiletés à acquérir afin d'avoir des compétences efficaces à la sortie des DI des ENS.

Bibliographie

Programmes officiels d'Informatique de l'Enseignement Secondaire, le guide pédagogique et les référentiels des compétences pour l'enseignement de l'informatique et des TIC, enseignement Général, Technique et Normal. septembre 2011

Commission Nationale de la République du Cameroun pour l'Unesco. *Tendance récentes et situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes. Rapport national de la République du Cameroun*. Yaoundé, 2008.

Contenus des programmes de formation des Instituteurs de l'Enseignement Général, Ministère de l'Education Nationale, Yaoundé, 1996.

Arrêté N°3475/D/63du 17 Juin 2003 définissant le programme officiel d'Informatique.

Arrêté N°182/11/MINESEC/IGE/IP-INFO du 22 Août 2011 apportant des modifications sur du programme officiel avec comme innovation l'approche par compétences

Annuaire Statistique du Cameroun, recueil des séries d'informations statistiques sur les activités économiques, sociales, politiques et culturelles du pays jusqu'en 2010, édition 2011.

Données mondiales de l'éducation VII éd. 2010/11

1.12

Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et l'enseignement (TICE) : des solutions pour la stratégie e- Algérie.

Zoubeir **BELHOUCHE**T, Université Badji Mokhtar-Annaba - Algérie

Introduction

Il y a quelques années, on parlait des NTIC, puis des TIC, des TICE et, plus récemment, du numérique. Ce n'est pas un simple changement de vocabulaire, mais le passage d'un modèle à un autre, d'un concept à un autre. D'abord, une logique de l'outil technique au service des apprentissages prévaut, plus tard, Internet, le e-Learning, les tableaux numériques interactifs, etc. Dans tous les domaines d'une importance vitale à notre développement, les TIC sont des outils désormais indispensables. L'école représente un de ces domaines de développement. Ainsi, l'introduction des technologies dans l'éducation nationale n'est pas un choix, mais une obligation afin de pouvoir suivre l'évolution. Numériser le système éducatif dans son ensemble est devenu un acte impératif. L'école algérienne est donc sommée de se conformer au mouvement de modernisation qui se développe à une vitesse vertigineuse. L'Algérie s'est engagée à adapter son système éducatif aux nouvelles exigences de la société numérique et à faire face à la croissance exponentielle des savoirs. Ceci nécessite un engagement politique fort et un engagement financier conséquent. Ainsi, de nombreuses actions d'ordre organisationnel et pédagogique ont été menées. Une stratégie «e-Education» concernant l'intégration et le développement de l'usage des TIC dans l'éducation a été mise en place. Elle comprend trois grands axes: la formation de tous les acteurs de l'éducation nationale, l'installation d'infrastructures réseaux et la numérisation des contenus pédagogiques. Dans cette étude, nous serons amenés à définir les grandes lignes d'actions à mener en Algérie afin de parfaire la numérisation du système éducatif selon une vision collaborative qui regrouperait tous les spécialistes de ce domaine.

1 - Objectifs de l'étude

L'objectif principal de cette étude est de prouver que l'intégration des TICE dans le système éducatif algérien n'est pas totalement généralisée et qu'elle ne vise pas à développer toutes les compétences attendues des enseignants et des formateurs. Autrement dit, cette recherche tente de:

- a) Prouver la dépendance entre l'acquisition des compétences des enseignants et des formateurs et le niveau des structures d'enseignement et de formation ;
- b) Prouver la relation étroite entre la faiblesse de la recherche pédagogique (qui ne répond pas au standard des compétences attendues) des intervenants en éducation et en formation et le non usage (ou l'usage restreint) des moyens mis à leur disposition ;
- c) Prouver que l'évaluation est une condition *sine qua non* de l'acquisition des compétences pour l'élaboration d'un projet d'éducation et de formation électronique conséquent.

Cette recherche poursuit aussi des objectifs secondaires:

- Générer une série de jalons définissant des méthodes permettant une participation active conduisant à l'acquisition de compétences requises ;
- Explorer les compétences à développer dans la recherche sur les méthodes d'enseignement ;
- Participer aux travaux qui s'intéressent au transfert des connaissances par l'utilisation des TICE, afin de faire évoluer les pratiques existantes et de proposer de nouvelles pistes ;
- Contribuer à l'enrichissement du débat sur la formation des enseignants et des formateurs aux technologies éducatives et aux TIC ;
- Contribuer à l'amélioration de la qualité de la recherche qui conduit au processus de fabrication de cet environnement.

2- Les différentes utilisations des TICE

Au-delà de l'initiation à l'informatique, outil désormais indispensable à tous, dont l'usage appelle aussi bien une familiarisation technique qu'une formation intellectuelle, les TICE représentent également un important potentiel d'innovations pédagogiques et un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour les enseignants comme pour l'ensemble du système éducatif. Pour esquisser une typologie rapide des ressources apportées par les TICE, on peut citer cinq familles de ressources:

- Logiciels généraux (texte, son, image numérique) utilisés à des fins d'enseignement ou d'apprentissage ;
- Banques de données et d'informations (documents numériques : textes, images, vidéos, etc.) pouvant être utilisées comme supports de cours et d'illustrations par l'enseignant ou pouvant servir comme source d'information pour les élèves lors de la recherche documentaire ;

- Manuels numériques enrichis de données nouvelles (vidéos, etc.) et d'outils de navigation unique ;
- Simulateurs, systèmes experts, permettant de modéliser les phénomènes étudiés et d'en faire varier les paramètres ;
- Dispositifs de travail collectif, de mise en réseau, de communication.

Les exemples d'outils existants sont nombreux. Ils vont du simple didacticiel, à la plateforme d'apprentissage en ligne. Et, surtout, les méthodes d'appropriation des outils et l'usage de ces outils sont excessivement variables d'un « éducateur » à l'autre. Une pédagogie des TICE prenant sa source dans les savoirs issus des sciences de l'éducation se façonne actuellement. Parmi les outils les plus utilisés, on citera (http://fr.wikipedia.org/wiki/Cours_en_ligne):

L'apprentissage en ligne

Il consiste en l'utilisation des nouvelles technologies multimédias d'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant, d'une part, l'accès à des ressources et à des services, d'autre part, les échanges et la collaboration à distance. L'apprentissage en ligne est une spécialisation de l'apprentissage à distance (ou formation à distance), un concept plus général qui inclut entre autres les cours par correspondance et tout autre moyen d'enseignement en temps et lieu asynchrone. C'est une méthode de formation et d'éducation qui permet théoriquement de s'affranchir de la présence physique d'un enseignant à proximité. Néanmoins, le rôle du **tuteur** distant apparaît dans le cadre d'activités de facilitateur et de médiateur.

Le tableau blanc interactif

Le tableau blanc interactif (TBI) est un dispositif alliant les avantages d'un écran tactile et de la vidéoprojection. Un écran blanc tactile est relié à un ordinateur via un câble (généralement USB). L'ordinateur est capable de transmettre diverses informations au tableau blanc, dont la nouvelle position du curseur de la souris. Un vidéoprojecteur se charge d'afficher l'écran de l'ordinateur sur le tableau blanc. Il est donc possible d'effectuer à la main ou à l'aide d'un stylet (selon le modèle) tout ce qui est possible de réaliser à l'aide d'une souris, et ce, sur un format d'écran allant jusqu'à plus de 2 mètres de diagonale. Règle générale, le tableau est fourni avec un logiciel dédié qui permet de tirer profit des possibilités nouvelles de cette technologie. En milieu scolaire, le TBI offre de nombreuses applications: en sciences physiques, en géométrie ou encore comme un outil de pédagogie différenciée (témoignages vidéos). Cependant, son utilisation doit répondre à un besoin pédagogique réel pour trouver toute son efficacité³².

Les tablettes interactives

Une tablette tactile est un ordinateur portable ne comportant aucun clavier ni souris. Les tablettes sont des ordinateurs mobiles très légers et maniables qui sont munies d'un écran tactile. Ce sont les doigts qui servent de souris afin de se déplacer dans les interfaces. La tablette peut être utilisée pour du traitement de texte, mais sa fonction première est de naviguer sur Internet et d'utiliser les applications mobiles proposées. Une souris et un clavier peuvent être installés à l'aide de câbles USB. L'utilisation de tablettes interactives en classe comporte plusieurs avantages. La tablette permet de réaliser une nette diminution des photocopies en classe, d'achat de manuels et de livres. Les élèves ont sur leur tablette personnelle tous les documents nécessaires à la progression de leurs apprentissages. Qui plus est, la tablette est mince et légère, ce qui permet une manipulation et un déplacement faciles. De plus, si l'école possède une connexion Internet wifi, l'accès à Internet est très rapide. Ensuite, la tablette interactive intègre les TIC, ce qui peut favoriser la motivation des élèves (Karsenti, T. et Fiévez, A., 2013). La tablette peut également être utilisée pour la lecture de textes, de romans et de magazines, mais elle peut aussi servir lors d'ateliers préconisant l'écoute de textes puisque des haut-parleurs peuvent être branchés sur la plupart des tablettes.

Les réseaux sociaux

Les réseaux sociaux se sont popularisés dans les années 2000. De plus en plus, ils furent utilisés de différentes manières dans le domaine des technologies de l'information. Plusieurs journaux ou chaînes d'antennes utilisent les réseaux sociaux dans le but de diffuser de l'information rapidement et efficacement. Plusieurs autres organisations utilisent les réseaux sociaux dans le but de transmettre de l'information. Dans le domaine scolaire, ils sont de plus en plus utilisés puisque ces derniers sont intéressants pour la jeunesse d'aujourd'hui qui appartient à cette génération d'information directe. Les principaux réseaux sociaux existants et les plus connus de la population sont Facebook et Twitter. Facebook est un outil qui répond à des besoins éducatifs³³, à savoir:

- 1- Rapprochement entre l'enseignant et les apprenants : L'usage du Facebook permet à l'enseignant de mieux connaître la réalité de ses étudiants et de se rapprocher d'eux en y assumant divers rôles normalement attribués au tutorat dans la formation en ligne ;
- 2- Altération de l'espace-temps éducatif : L'apprenant se sert de la page Facebook dans la préparation à des activités en classe et dans le transfert des apprentissages dans sa vie quotidienne ;
- 3- Continuité de l'apprentissage: L'usage du média social assure la continuité dans l'apprentissage de la langue, ce qui peut contribuer à la lutte contre le décrochage ;
- 4- Riche partage entre professeurs: Un groupe de professeurs pourrait décider de mettre leur matériel en commun en plus de tous ce que les étudiants ont pu apporter au contenu de l'enseignant, cela pourrait donner lieu à un contenu assez riche qu'il serait très difficile d'égaliser en travaillant seul.

33 http://www.lemonde.fr/technologies/article/2012/10/04/facebook-franchit-la-barre-du-milliard-d-utilisateurs_1770255_651865.html

Twitter est utilisé comme un outil dans le milieu scolaire. Plusieurs enseignants ouvrent des pages Twitter dans le but de donner la possibilité à leurs élèves de s'y abonner pour « tweeter » de l'information ou de permettre aux élèves de poser des questions. Cet outil peut servir également à échanger des commentaires entre les parents des élèves et l'enseignant. De plus, Twitter peut être utilisé pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.³⁴ Cet outil motive les enfants (Delesalle, C. et Marquié, G., 2014). Ils doivent faire la correspondance entre les lettres et les sons pour ensuite identifier ces lettres sur le clavier d'ordinateur et construire leur message. C'est un outil très accessible pour les enfants parce que leurs tweets ne peuvent contenir qu'un maximum de 140 caractères. Ils doivent donc se contenter d'identifier l'essentiel du message. Ce n'est ni trop court ni trop long.

3 - Expérience algérienne en matière de TICE

L'Algérie accorde une grande attention aux domaines de l'éducation, notamment à celui de l'intégration des TIC dans le système éducatif. D'ailleurs, « e-Education » est un dossier que le ministère de l'éducation nationale a entrepris. Ainsi, pour garantir une meilleure exploitation des technologies, le ministère a introduit l'enseignement de l'informatique dans le cursus des élèves. Diverses structures de collaboration peuvent être mises en place afin de développer des connaissances de plus en plus approfondies en lien avec divers objets d'apprentissage ou avec la résolution de nouveaux problèmes. On peut dire que les TIC seront de plus en plus introduites à l'école dans le but de favoriser la réussite des élèves et de bâtir une « société apprenante ».

3.1.- Le projet « e- Algérie 2013 »

Les technologies de l'information et de la communication sont devenues un puissant levier de développement économique et social. Elles sont la source d'innovations continues au cœur de la croissance des économies et créent des opportunités nouvelles de développement. Il est donc indéniable que son développement dans un contexte de mondialisation s'avère nécessaire afin d'éviter une fracture irrémédiable avec les économies mondiales. La mutation de la société algérienne vers une société fondée sur le savoir et sur la connaissance est en fait un enjeu vital. C'est dans cette perspective qu'un plan multisectoriel – sur cinq ans (2009-2013) – appelé « Stratégie E- Algérie 2013 » a été développé pour définir les objectifs à atteindre et les actions à mettre en œuvre. Ce plan est articulé autour de treize axes majeurs. Pour chacun de ces axes, un état des lieux a été élaboré, puis suivi d'une définition d'objectifs majeurs et spécifiques à atteindre au cours des cinq années, tout comme une liste d'actions pour leur mise en œuvre³⁵.

34 <http://www.vousnousils.fr/2011/04/13/twitter-en-classe-une-pratiquequi-seduit-professeurs-et-eleves-504315>

35 http://www.mptic.dz/fr/docs/e-Algerie2013/e-Algerie_2013.pdf

Axe majeur 1. Accélération de l'usage des TIC dans l'administration publique

Des objectifs spécifiques et parfois communs ont été fixés pour chaque département ministériel. Ils concernent les aspects suivants:

- Le parachèvement des infrastructures informatiques ;
- La mise en place de systèmes intégrés d'information ;
- Le déploiement d'applications sectorielles spécifiques ;
- L'accroissement des compétences humaines ;
- Le développement de services en ligne destinés à tous les usagers: citoyens, entreprises et, bien sûr, les autres administrations.

Axe majeur 2. Accélération de l'usage des TIC au niveau des entreprises

Avec l'Internet, le marché et l'économie se sont mondialisés et la connaissance y est devenue une valeur principale. C'est ainsi qu'un axe majeur a été défini, à savoir l'intégration des TIC dans le secteur économique et le soutien à l'appropriation des TIC par les entreprises. Celui-ci induit les trois objectifs spécifiques suivants:

- Soutenir l'appropriation des TIC par les PME ;
- Développer les applications pour l'amélioration des performances des entreprises ;
- Développer l'offre de services en ligne.

Axe majeur 3. Développement des mécanismes et des mesures incitatives permettant l'accès des ménages et des très petites entreprises aux équipements et aux réseaux des TIC

Le processus de généralisation de l'accès à Internet constitue l'objectif majeur qui se décline en trois objectifs spécifiques :

- Redynamiser l'opération Ousratic à travers l'octroi de microordinateurs individuels et de lignes haut débit, et l'offre de formation et la disponibilité de contenus spécifiques à chacun des segments de la population ;
- Augmenter considérablement le nombre d'espaces publics communautaires: cybercafés, bornes multimédias, Technoparcs, Maisons de la Science, etc. ;
- Elargir le service universel à l'accès à Internet.

Axe majeur 4. L'impulsion du développement de l'économie fondée sur le savoir

L'objectif majeur assigné à cet axe consiste en la création des conditions adéquates permettant le développement intensif de l'industrie des TIC. Cet objectif majeur peut être subdivisé en quatre grands objectifs spécifiques:

- Poursuivre le dialogue national gouvernement-entreprises initié dans le cadre du processus d'élaboration de la stratégie e-Algérie ;
- Créer toutes les conditions de valorisation des compétences scientifiques et techniques nationales en matière de production de logiciels, de services et d'équipement ;
- Mettre en place des mesures incitatives de production de contenus ;
- Orienter l'activité économique des Technologies de l'Information et de la Communication vers un objectif d'exportation.

Axe majeur 5. Renforcement de l'infrastructure de télécommunication à haut et très haut débit

L'objectif majeur assigné à cet axe est le suivant : la réalisation d'une infrastructure de télécommunication haut et très haut débit, sécurisée, et de haute qualité de service des réseaux. Cet objectif majeur se décline en quatre objectifs spécifiques:

- Mise à niveau de l'infrastructure nationale de Télécommunications ;
- Sécurisation des réseaux ;
- Qualité de service des réseaux ;
- Gestion efficace du nom de domaine « .dz ».

Axe majeur 6. Le développement des compétences humaines

Pour atteindre cet objectif majeur, deux objectifs spécifiques sont visés:

- Refonte de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle dans le domaine des TIC ;
- Enseignement des TIC pour toutes les catégories sociales.

Axe majeur 7. Renforcement de la recherche-développement et de l'innovation

L'objectif majeur de cet axe porte sur le développement de produits et de services à valeur ajoutée dans le domaine des TIC à travers l'intensification de l'activité de recherche-développement et d'innovation. Les objectifs spécifiques considérés concernent l'organisation, la programmation et la valorisation des résultats de la recherche ; la mobilisation des compétences ; ainsi que l'organisation du transfert de la technologie et du savoir-faire.

Axe majeur 8. Mise à niveau du cadre juridique (législatif et réglementaire) national

Il est impératif de mettre à niveau le cadre juridique en adéquation avec les pratiques internationales et les exigences de la société de l'information, tout en tenant compte de l'expérience locale, de toutes les insuffisances relevées et des difficultés rencontrées. Ainsi, l'objectif majeur consiste en la mise en

place d'un environnement de confiance favorable à la Gouvernance électronique et dirigé par un objectif spécifique, à savoir la définition d'un cadre législatif et réglementaire approprié.

Axe majeur 9. Information et communication

L'objectif majeur de cet axe concerne la sensibilisation à l'importance du rôle des TIC dans l'amélioration de la qualité de vie du citoyen et le développement socio-économique du pays. A ce propos, les objectifs spécifiques suivants ont été identifiés:

- Elaboration et mise en œuvre d'un plan de communication sur la société de l'information en Algérie ;
- Mise en place d'un tissu associatif comme prolongement de l'effort gouvernemental.

Axe majeur 10. Valorisation de la coopération internationale

L'objectif majeur de la coopération internationale est l'appropriation des technologies et du savoir-faire ainsi que le rayonnement de l'image du pays. Cet objectif se décline en deux objectifs spécifiques:

- Participer activement au dialogue et aux initiatives internationales ;
- Développer des partenariats stratégiques.

Axe majeur 11. Mécanismes d'évaluation et de suivi

L'objectif majeur de cet axe consiste à définir un système d'indicateurs de suivi et d'évaluation permettant de mesurer, d'une part, l'impact des TIC sur le développement économique et social et, d'autre part, d'évaluer périodiquement la mise en œuvre du plan stratégique e- Algérie 2013. Cet objectif majeur se décompose en deux objectifs spécifiques:

- Elaboration du cadre conceptuel pour un système d'indicateurs de qualité ;
- Elaboration d'une liste d'indicateurs pertinents.

Axe majeur 12.- Mesures organisationnelles.

L'objectif majeur de cet axe porte sur la mise en place d'une organisation institutionnelle cohérente s'articulant autour de trois niveaux: l'orientation, la coordination intersectorielle et l'exécution. Dans ce cadre, les objectifs spécifiques à atteindre ont trait au:

- Renforcement de la cohérence et de la coordination au niveau national et intersectoriel ;
- Renforcement des capacités d'intervention au niveau sectoriel et au niveau des institutions spécialisées.

Axe majeur 13. Moyens financiers

Les axes, programmes et actions, aussi bien législatives, organisationnelles que matérielles, doivent être accompagnées d'une évaluation financière aussi détaillée que possible. Il s'agit aussi de hiérarchiser ces actions selon leur impact sur le développement économique et social. Un budget-programme Stratégie e- Algérie 2013 est élaboré en fonction des étapes et des phases prévues pour son exécution, et présenté annuellement jusqu'à sa finalisation, se terminant par une consolidation 2009-2013. Les documents présentés dans les états des lieux et les plans d'action ont été élaborés en concertation avec les institutions et les administrations ainsi qu'avec les opérateurs publics et privés agissant dans le domaine des TIC. La communauté scientifique et universitaire a été également mise à contribution pour enrichir les réflexions et éclairer la vision des différents acteurs de la mise en œuvre du plan multisectoriel de développement des TIC.

3.2.- La stratégie « e-Education »

Pour concrétiser le développement des TIC au service de la pédagogie, une stratégie « e-Education » a été mise en place. Elle comporte trois phases, à savoir:

- La formation ;
- L'équipement des infrastructures scolaires ;
- La numérisation des contenus pédagogiques et administratifs.

A cet effet, plusieurs mesures ont été prises. Un programme de formation au profit des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire a été mis en place à partir de l'année 2001. Ce programme a concerné 50 000 enseignants du secondaire (de 2001 à 2003) et 18 000 enseignants du moyen et du primaire (de 2003 à 2004). En 2006, 2007 et 2008, dans le cadre du recyclage et de la poursuite de cette formation, 102 000 enseignants du primaire, 63 000 du moyen et 36 000 du secondaire ont été formés. Quatre modules de formation sont dispensés aux enseignants à partir de 2009:

- L'initiation à l'usage des TIC ;
- Usage des Outils TICE (UO.TICE) ;
- Intégration des Outils TICE (IO.TICE) ;
- Enseignement TICE (E.TICE).

A la fin de cette formation, deux certificats de compétence en informatique et Internet leur sont délivrés. L'un après avoir suivi les deux premiers modules (2C2I 1^{er} degré) et l'autre après avoir suivi le troisième et le quatrième modules (2C2I 2^e degré). Un autre programme de formation concerne les inspecteurs, les directeurs d'établissements ainsi que les administrateurs comme le montre le tableau des formations suivant (Institut National de Recherche en Education (INRE) (Alger), 2011 :10-11):

Personnes Ciblées	Module					
	Initiation	UO.TICE	A.E	G.TICE	IO.TICE	E.TICE
Administratifs	+	+				
Inspecteurs	+	+	+			
Directeurs	+	+		+		
Enseignants	+	+			+	+

UO.TICE: Usages des outils TICE

IO.TICE: Intégration des outils TICE

A.E: Accompagnement et encadrement

E.TICE: Enseignement TICE

G.TICE: Gouvernance des TICE

Par ailleurs, une convention a été signée entre le ministère de l'Éducation Nationale et celui de la Poste et des Technologies de l'Information et de la Communication. Elle consiste en l'introduction des technologies dans l'éducation afin d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage, de la gestion pédagogique et administrative et, ainsi, du développement de tout le secteur éducatif. Cette convention comporte plusieurs axes, notamment:

- La mise en place d'un réseau intranet reliant par fibre optique les services centraux aux différentes directions de l'éducation, aux établissements nationaux sous tutelle et aux instituts de formation des maîtres ;
- La numérisation des contenus pédagogiques, entre autres, les programmes d'enseignement ;
- La formation à l'utilisation appropriée des outils technologiques à des fins professionnelles de tous les acteurs de l'éducation (administratifs, inspecteurs, directeurs, enseignants, cf. tableau précédent).

D'importantes ressources ont également été mobilisées pour équiper des lycées et des collèges de laboratoires informatiques (un laboratoire comprend 15 micros et un serveur avec accessoires), et des écoles primaires de micro-ordinateurs. Ainsi, la situation actuelle se traduit par les ratios suivants: 01 PC pour 44 lycéens et 01 PC pour 120 collégiens. Mais les ratios visés à court terme sont 01 PC pour 15 lycéens et 01 PC pour 30 collégiens. Il faut ajouter à cela la généralisation de l'accès à Internet à tous les établissements, une fois équipés en laboratoire informatique (Institut National de Recherche en Education (INRE) (Alger), 2011 :11). Enfin, le ministère de l'Éducation Nationale a fait paraître, au mois de décembre 2011, un arrêté ministériel relatif à l'installation d'une commission chargée du suivi de la mise en application de la stratégie «e-Education». Cette commission doit rédiger périodiquement un rapport adressé à monsieur le ministre rendant compte de la situation. Elle est composée de treize membres dont le président est l'inspecteur général de la pédagogie au ministère de l'Éducation Nationale.

Conclusion

Les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) font bouger tous les esprits, bousculent toutes les valeurs et pénètrent tous les systèmes. Le système éducatif à travers le monde n'a pu y faire exception. D'une part, ces technologies se présentent comme une réforme à la fois technologique et pédagogique dans leur intégration dans le système éducatif, car elles inondent les écoles de toutes nouvelles pratiques et changeant par là même le processus d'enseignement-apprentissage. D'autre part, ces technologies accompagnent les nouvelles réformes du système éducatif qui voudraient que l'apprenant soit au centre du processus d'apprentissage. Cette nouvelle approche exige ce qu'il convient d'appeler un enseignement par compétences. Beaucoup d'établissements scolaires à travers le monde se sont lancés à la quête de ces technologies pour l'éducation. En Algérie, une application pédao-administrative est mise en œuvre, gérant l'ensemble du secteur de l'éducation nationale. Cette application pédao-administrative consiste en un ensemble de solutions informatiques qui seront présentées dans les serveurs du centre de calcul du centre national d'intégration des innovations pédagogiques et de développement des technologies de l'information et de la communication en éducation (Cniipdtice). Le-e-école est un projet qui ambitionne donc la mise en place d'un système de messagerie électronique pour l'intercommunication entre élèves et professeurs et la mise en ligne d'un site Web des écoles qui servira de point de référence à toute la communauté, spécialement aux parents d'élèves. Le-e-école permettra également aux parents de procéder aux inscriptions, de suivre le travail de leur enfant, de communiquer avec les enseignants, et être informés de la scolarité de leur enfant.

Références bibliographiques

- Algérie. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'enseignement secondaire. Commission nationale des programmes. Programme d'anglais, deuxième langue étrangère. Filières: mathématiques/ techniques- mathématiques /sciences expérimentales/ gestion-économie/ lettres / philosophie/langues étrangères. Troisième année secondaire (3^{ème} AS). Alger: Ministère de l'éducation nationale, 2006.p.9.
- L'apprentissage en ligne [En ligne].Page consultée le 13 août 2014. Disponible sur: http://fr.wikipedia.org/wiki/Cours_en_ligne.
- Beaud, Michel. (2003). L'art de la thèse: comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire. Paris: Ed. La découverte, 196p.
- Delesalle, C., Marquié, G. (2014). Twitter : outil de transformation dans le champ éducatif ? Jeunesses Études et Synthèses, Observatoire de la Jeunesse. n° 18.
- Elaboration de la Stratégie e- Algérie 2013 [En ligne]. Page consultée le 15 août 2014. Disponible sur: http://www.mptc.dz/fr/docs/e-Algerie2013/e-Algerie_2013.pdf.
- Karsenti, T. et Fiévez, A. (2013). Les tablettes tactiles à l'école primaire: avantages, défis et recommandations pour les enseignants. Vivre le primaire, 26(4), p.p.33-36.
- Les réseaux sociaux: facebook[En ligne]. Page consultée le 15 août 2014. Disponible sur: http://www.lemonde.fr/technologies/article/2012/10/04/facebook-franchit-la-barre-du-milliard-d-utilisateurs_1770255_651865.html.
- Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) [En ligne]. Page consultée le 16 août 2014. Disponible sur: http://fr.wikipedia.org/wiki/Technologies_de_l'information_et_de_la_communication_pour_l'enseignement.
- L'usage des TICE dans l'éducation [En ligne]. Page consultée le 18 août 2014. Disponible sur: http://www.agence-usages_tice.education.fr/template.Asp?page=12 & id=5.
- Twitter en classe: une pratique qui séduit professeurs et élèves [En ligne]. Page consultée le 13 février 2015, 13 :00 h. Disponible sur: <http://www.vousnousils.fr/2011/04/13/twitter-en-classe-une-pratiquequi-seduit-professeurs-et-eleves-504315>

THÈME 2

Formation à distance : MOOCs et autres tendances

2.1

IFADEM : une initiative innovante pour la formation à distance des maîtres en Afrique francophone

Christian **DEPOVER**, Université de Mons - Belgique
Jean-François **MAYNIER**, Agence universitaire de la Francophonie - France

Qu'est-ce que IFADEM ?

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est un projet mené conjointement par l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Organisation internationale de la Francophonie pour répondre à ce que d'aucuns appellent *le défi enseignant*. À ce sujet, selon les estimations de l'UNESCO établies en 2009, l'objectif de l'enseignement universel annoncé dans la Déclaration du Millénaire exigerait plus d'un million d'enseignants supplémentaires pour rencontrer les besoins de l'Afrique subsaharienne (Pôle de Dakar, 2009). Toutefois, au-delà de ces objectifs exprimés en termes de recrutement, un besoin tout aussi important existe aujourd'hui en ce qui concerne la qualité de la formation des enseignants en poste et de ceux qui le seront dans les prochaines années pour répondre aux demandes de l'accroissement des populations scolarisées.

C'est plus particulièrement à cet objectif d'amélioration de la qualité que s'attache depuis 2008 l'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres. Depuis, la pertinence de ce choix a été confirmée puisque la qualité de l'éducation fait partie des cibles privilégiées par la communauté internationale pour l'après 2015 (UNESCO, 2015).

Plus spécifiquement, IFADEM s'adresse aux maîtres de l'enseignement fondamental afin d'améliorer leurs capacités dans l'enseignement du français et en français. Ce qui constitue un objectif très large puisqu'il concerne aujourd'hui huit pays en Afrique subsaharienne et deux hors Afrique et que cette liste devrait s'élargir dans les prochaines années (actuellement six autres pays sont en phase exploratoire).

Pour atteindre son public, les responsables de l'initiative ont développé une approche originale (le modèle IFADEM) qui allie formation à distance et encadrement de proximité par des tuteurs formés à cet effet.

Une volonté de rompre avec les approches traditionnelles en matière d'appui éducatif

Parler d'innovation à propos de l'IFADEM relève de l'évidence puisque l'acronyme lui-même, en mettant en avant le concept d'initiative, nous engage dans une dynamique où la nécessité de faire face à des situations complexes et variées constitue le lot quotidien des acteurs d'un dispositif qui se donne pour ambition de toucher à terme l'ensemble des pays francophones d'Afrique subsaharienne. Toutefois, l'étendue de la couverture géographique du projet et la très grande diversité des contextes qu'il est amené à prendre en charge ne suffisent pas à lui donner un caractère innovant au sens où on l'entend habituellement dans la littérature scientifique. En effet, derrière le concept d'innovation, il y a aussi l'idée de rupture, celle-ci pouvant être plus ou moins brutale ou profonde selon les circonstances.

Pour les initiateurs de l'IFADEM, il y a clairement une volonté de rompre avec les formes traditionnelles d'intervention en matière d'appui au développement des systèmes éducatifs dans les pays du Sud et en particulier avec les approches-projets pilotées de l'extérieur et calibrées pour profiter au maximum des économies d'échelles. Au contraire, l'IFADEM a choisi de capitaliser sur la diversité et sur le « sur mesure » en s'engageant dans un processus de rénovation des approches en matière d'enseignement de la langue française en contexte plurilingue prenant en compte les particularités nationales et régionales.

Un autre trait innovant tient à la méthodologie d'intervention mise en place. Ainsi, en lieu et place de la formation en cascade habituellement associée à ce type d'intervention, les concepteurs de l'initiative ont préféré une formation s'appuyant sur le pouvoir démultiplicateur de la formation à distance en combinant livrets d'auto-formation et tutorat de proximité à travers des tuteurs issus du milieu éducatif.

Le dialogue avec les autorités locales et la co-construction du dispositif constituent aussi des composantes essentielles du dispositif qui a été élaboré et affiné à travers une démarche incrémentale qui permet de faire profiter les nouveaux venus de l'expérience des plus anciens sans pour autant leur imposer un cadre normatif contraignant. Soulignons que la rigueur de cette démarche incrémentale est appuyée par un souci d'évaluation qui est présent à chacune des étapes du processus permettant de consolider les points forts et de revoir les aspects qui ont moins bien fonctionné.

Le recours aux technologies, mais uniquement lorsque celui-ci se justifie à la fois en fonction des méthodologies déployées et des contextes locaux, constitue une autre caractéristique originale du dispositif. Cette démarche qui place les technologies au service des choix pédagogiques, même si elle peut paraître relever de l'évidence, est suffisamment rare dans les pratiques pour être mise au crédit de l'initiative.

Même si, comme nous le verrons par la suite, l'IFADEM comporte bien d'autres aspects originaux, les quelques traits que nous venons d'évoquer suffisent pour placer l'initiative dans la catégorie des projets réellement innovants qui se mettent aujourd'hui en place sur la scène internationale.

3. Innovation *top down* versus *bottom up*

L'idée d'innovation n'est pas toujours associée à des perceptions positives chez les personnes qui sont concernées par le changement, car elle implique souvent de modifier ses habitudes, de prendre des risques ou de se remettre en question. Cette méfiance à l'égard de l'innovation est d'autant plus grande que celle-ci est perçue comme ayant son origine dans des décisions émanant d'une autorité externe. En matière de soutien international, la situation est particulièrement délicate et l'implication des autorités nationales, mais aussi locales, constitue un passage obligé pour tout processus d'innovation qui veut se donner une chance d'aboutir. L'approche dite de co-construction adoptée par l'IFADEM s'inscrit dans cette perspective en s'appuyant sur des partenaires locaux qui partageront avec les partenaires techniques et financiers la responsabilité du projet.

Toutefois, fondamentalement, l'IFADEM reste un projet piloté par le haut dans le cadre de ce qu'on caractérise habituellement en matière d'innovation comme une approche *top down* avec les avantages et les inconvénients que comporte une telle approche. Les principaux avantages sont liés au fait que le changement emprunte les canaux habituels de la décision administrative en utilisant des structures hiérarchiques bien rodées qui sont adaptées aux exigences de mise en œuvre d'un projet clairement défini dans son contenu et limité dans sa durée. Les inconvénients en matière d'innovation de l'approche *top down* sont bien connus et sont généralement analysés en termes de résistance au changement. Ainsi, Huberman (1974) distingue une vingtaine de sources de résistance susceptibles de limiter la portée d'une innovation, voire de la tuer dans l'œuf avant même qu'elle ait eu l'occasion de se déployer sur le terrain.

Une piste de solution souvent évoquée pour répondre à ces inconvénients fait appel à une logique ascendante (*bottom up*) dans le cadre de laquelle l'innovation part du local c'est-à-dire des acteurs de terrain pour se diffuser ensuite au sein d'un milieu plus large quitte à ce que la diffusion et la structuration soient prises en charge, dans un second temps, par une structure dédiée qui pourra lui donner une plus large visibilité au niveau régional, voire national.

Même si le modèle *bottom up* n'est clairement pas adapté à l'approche de l'IFADEM qui s'appuie avant tout sur les structures hiérarchiques des Ministères, certains aspects de ce modèle peuvent néanmoins être mobilisés pour limiter l'apparition de résistances au changement. C'est le cas notamment de la connaissance et de la prise en charge des besoins des acteurs.

Une attention particulière est aussi portée à la constitution des équipes de conception qui fait l'objet de nombreux échanges avec les ministères et à la coordination afin de mettre en place des équipes mixtes associant des personnels des directions de la formation continue, mais aussi des formateurs régionaux des instituts de formation des maîtres, des inspecteurs et des universitaires.

Dans le même ordre d'idée, une meilleure appréhension des besoins à travers une enquête de terrain pourrait apporter une contribution significative à l'acceptation des changements qu'on souhaiterait induire à travers l'initiative. De plus, le choix entre les approches *bottom up* et *top down* est rarement conscient et résulte plutôt d'ajustements où l'intuition et l'improvisation peuvent prendre une place importante. Ainsi, même si l'approche descendante est privilégiée par les décideurs, les acteurs de terrain pourront parfaitement réorienter le processus en fonction de leurs intérêts ou des intérêts du groupe qu'ils représentent. C'est le cas, notamment, lorsque le projet prévoit la diffusion des livrets d'auto-formation uniquement aux enseignants directement impliqués dans l'échantillon considéré par l'IFADEM et que, à leur propre initiative ou à celle de leur direction, des enseignants hors de l'IFADEM décident de les reproduire parce que leurs collègues leur ont vanté les mérites de ce matériel.

Un modèle de l'innovation en trois étapes

Pour décrire le processus d'innovation, il est souvent pratique de le décomposer en étapes qui balisent le chemin, de l'introduction des éléments innovants à leur appropriation par les acteurs. Nous reprendrons ici un modèle en trois étapes, décrit par ailleurs par un des auteurs de cette contribution (Depover, 2007, 2010), que nous adapterons au contexte particulier de l'IFADEM en nous interrogeant sur la capacité des structures de formation continue des maîtres à s'approprier le modèle de l'IFADEM tel qu'il a été mis en œuvre dans chacun des pays concernés.

L'étape 1 correspond à l'**appropriation du nouveau modèle de formation** par les acteurs tel qu'il a été négocié entre les différentes parties prenantes. Dans la logique de l'IFADEM, cette phase correspond à la phase dite expérimentale qui touche généralement entre 500 et 1000 enseignants du primaire qui font partie des mêmes catégories statutaires que les enseignants qui seront concernés par la phase de déploiement et qui sont issus de régions comparables (zones rurales pauvres). Cette phase expérimentale qui est entièrement financée par l'initiative permet de tester le modèle défini avec les autorités locales lors du séminaire de co-construction, de tester les outils et de démontrer la pertinence de l'approche en vue d'une phase de déploiement pour laquelle le soutien d'autres partenaires est généralement sollicité. Plusieurs pays sont actuellement en phase d'expérimentation, c'est le cas du Niger, de la République de Côte d'Ivoire, du Sénégal et du Liban, alors que deux autres pays terminent cette phase (le Madagascar et la République démocratique du Congo (province de Kinshasa)) et sont prêts à s'engager dans la suivante.

L'étape 2 correspond à la **stabilisation des pratiques** qui suit la phase d'appropriation et qui conduit normalement à la mise en œuvre complète des approches innovantes. C'est la phase dite de déploiement qui prendra en charge cette fonction dans le planning de l'initiative. Il s'agira, au cours de cette phase, d'étendre géographiquement la portée de l'initiative, mais aussi de stabiliser les outils (livrets de formation, ressources audios, etc.) et les modes d'action (rôle des tuteurs, organisation des regroupements, etc.). L'ambition est d'en arriver à fournir un matériel et des méthodologies performants en matière de formation des maîtres qui pourront être exploités par la suite en toute autonomie par les autorités nationales en phase de généralisation.

On peut considérer que, à l'heure d'aujourd'hui, cette étape a été atteinte par plusieurs pays même si des consolidations restent nécessaires pour certains d'entre eux. C'est en particulier le cas du Burundi et du Bénin qui ont terminé leur phase de déploiement ainsi que d'Haïti et de la République démocratique du Congo (province du Katanga) pour lesquels le déploiement est en cours.

L'étape 3 du modèle de l'innovation, sur lequel nous avons choisi de nous appuyer, concerne **l'intégration aux pratiques routinières**, ce qui se traduit, pour le cas qui nous occupe, par l'abandon des pratiques anciennes (le recours à la formation en cascade pour la formation des maîtres) et la généralisation du modèle de l'IFADEM en matière de formation continue des maîtres.

À ce stade, les choses sont souvent plus complexes à mettre en place, car l'initiative est entièrement entre les mains des autorités nationales : les membres de l'équipe l'IFADEM n'intervenant plus que comme facilitateurs, notamment dans la recherche de partenaires financiers et comme soutien dans l'élaboration de plans d'action visant l'amélioration des capacités professionnelles des enseignants.

Pour enclencher une véritable intégration aux pratiques, il est indispensable que les responsables nationaux se mobilisent en inscrivant la formation continue des maîtres comme priorité dans les plans nationaux d'éducation et de formation et en sollicitant les partenaires techniques et financiers. La volonté de communiquer le projet est également fort importante pour en arriver à dynamiser la communauté éducative et à éviter que le processus d'innovation soit vu comme imposé par les autorités. Dans cette perspective, il pourrait être opportun de construire un label IFADEM dès l'étape initiale pour créer des attentes chez les bénéficiaires potentiels qui, le moment venu, se traduiront en demandes adressées aux services compétents en matière de formation continue et de limiter ainsi les effets négatifs d'une approche privilégiant les circuits hiérarchiques classiques pour diffuser l'innovation.

Les résistances au changement

Même si la participation à l'initiative repose sur la volonté des autorités nationales qui se portent candidates auprès de l'OIF, la perception des acteurs est parfois plus ambiguë et peut notamment se traduire par un investissement limité dans le projet ou un manque de réactivité lorsqu'il s'agit de relayer la dynamique de changement indispensable à l'intégration aux pratiques routinières.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat. Ainsi, même si elle fait l'objet d'une co-élaboration, l'initiative de l'IFADEM s'inscrit dans ce qu'on appelle une approche-projet à laquelle les spécialistes de l'aide au développement reprochent généralement de ne pas se poursuivre au-delà de la période de financement (Depover & Jonnaert, 2014). Pour cette raison, les partenaires financiers ont tendance, depuis quelques années, à lui préférer l'approche sectorielle qui propose un cadre global pour le soutien au secteur éducatif jugé plus favorable à l'appropriation des résultats par les bénéficiaires.

D'autres raisons concernent l'existence de diverses sources de résistance au changement généralement associées à un processus d'innovation *top down* comme celui qui caractérise l'IFADEM.

Parmi ces sources de résistance, plusieurs nous paraissent jouer un rôle important dans le processus d'innovation qui caractérise l'IFADEM, il s'agit de :

1. L'homéostasie : qui se traduit par la tendance manifestée par un système à retourner à son état initial. Ainsi, après une période très stimulante correspondant généralement aux deux premières phases au cours desquelles les équipes de l'IFADEM sont mobilisées, l'enthousiasme des autorités retombe lorsque l'initiative du changement repose entre leurs mains comme cela peut être le cas à l'occasion de la phase 3.
2. La rétention sélective : qui consiste, pour les autorités responsables du projet, à ne retenir que ce qui les arrange à un moment donné. Par exemple, retenir le fait que la recherche de financement des phases 1 et 2 est prise en charge par l'initiative et considérer que ce sera de même pour la phase 3 alors que l'information transmise par l'équipe de l'IFADEM insiste clairement sur la nécessité pour le pays de prendre en charge le financement de cette phase.
3. La dépendance : qui est liée aux liens hiérarchiques ou de subordination (réelle ou ressentie) existant entre les acteurs. En dépit des efforts déployés par les initiateurs de l'IFADEM pour autonomiser les acteurs locaux, certaines formes de dépendances peuvent s'installer liées aux habitudes prises au cours des deux années que durent les phases 1 et 2.
4. L'autoritarisme : dont peut faire preuve un responsable local qui perçoit tout changement comme une menace pour son statut. C'est surtout le cas pour la phase 3 où, en l'absence d'une volonté de changement clairement affichée et d'actions concrètes orientées vers la poursuite de l'initiative de la part des autorités nationales, celle-ci n'a aucune chance de se maintenir. Dans ce contexte, l'inertie d'un acteur occupant un poste clé dans les structures de décision du Ministère peut entraîner l'abandon pur et simple du projet en dépit des bénéfices engrangés au cours des deux premières phases.

Bien évidemment, le poids de ces diverses sources de résistance dépendra des circonstances locales et de la manière dont l'équipe de l'IFADEM pourra anticiper et traiter les difficultés dans le cadre du modèle d'intervention qui a été défini. Actuellement, l'exemple le plus avancé en ce qui concerne l'étape d'appropriation est représenté par le Burundi, pays dans lequel les autorités nationales travaillent à un nouveau plan d'action en ce qui concerne la formation continue des maîtres qui devrait très largement s'inspirer du modèle de l'IFADEM et aboutir non seulement à une réforme du système de formation des maîtres, mais conduire aussi à une réforme du cursus scolaire de l'école fondamentale. Si ce pays a pu s'engager dans la phase d'appropriation, cette situation est très certainement liée à la convergence de facteurs organisationnels, humains, mais aussi géopolitiques favorables sur lesquels les acteurs de l'initiative n'ont finalement un pouvoir d'influence que très limité, ce qui met bien en évidence le caractère très opportuniste de l'innovation au niveau des systèmes éducatifs, en particulier dans les

pays du Sud. Dans le même ordre d'idées, l'un des auteurs de cette contribution (Depover & Strebelle, 2012) a eu l'opportunité d'analyser les processus d'innovation en œuvre dans les réformes curriculaires de deux pays africains : la Tunisie et le Sénégal. À cette occasion, de nombreux aléas associés au changement ont été mis en évidence notamment en ce qui concerne la durée du processus de réforme (une dizaine d'années pour la Tunisie et plus de quinze ans pour le Sénégal), le manque de cohérence et de continuité souvent observé dans les interventions de l'aide internationale ainsi que le pilotage déficient des autorités nationales.

À travers l'analyse menée dans ces pays, la présence de deux logiques parfois contradictoires est apparue. D'une part, la logique administrative qui considère que la réforme a abouti lorsqu'on a déroulé l'ensemble des actions prévues dans le programme initial, en l'occurrence, en ce qui concerne l'FADEM, lorsque les phases 1 et 2 ont été menées à bien et que les évaluations programmées se sont révélées satisfaisantes. D'autre part, la logique psychosociologique qui révèle le chemin à parcourir pour en arriver à une véritable intégration aux pratiques habituelles du Ministère en matière de formation permanente des enseignants. Le décalage entre ces deux logiques est d'autant plus préoccupant pour l'avenir d'un projet que l'essentiel des moyens financiers pour accompagner son évolution est généralement épuisé au moment où la logique psychosociologique est amenée à prendre le pas sur la logique purement administrative, c'est-à-dire au moment où l'on se rend compte combien les acteurs de terrain jouent un rôle important dans la dynamique de changement.

Une illustration du décalage entre ces deux logiques peut être notamment relevée lorsqu'on compare les opinions exprimées par les principaux acteurs de l'initiative (les enseignants et les tuteurs) qui se révèlent généralement très positives et très favorables à la poursuite de l'initiative et le peu d'ardeur parfois démontré par les autorités lorsqu'il s'agit de mobiliser les crédits qui permettront cette poursuite.

Même si le modèle de l'FADEM n'est pas reconduit dans son intégralité dans les politiques de formation continue, on observe, dans plusieurs pays, une réutilisation des outils d'autoformation qui peuvent contribuer à former des milliers d'enseignants. L'évolution, également, du rôle du conseiller pédagogique liée à l'accompagnement du tuteur introduit par l'FADEM représente également des éléments de pérennisation de l'FADEM dans les politiques de formation continue des ministères.

Diversité de l'initiative

En matière d'innovation, l'initiative n'est pas unitaire, mais diverse, en particulier en ce qui concerne des aspects comme les modes de tutorat ou le recours aux technologies. Comme nous l'avons évoqué, l'une des options fortes de l'FADEM est de s'adapter aux contextes locaux dans le cadre d'une approche basée sur la co-construction plutôt que de vouloir imposer un modèle unique à tous les partenaires.

Depuis les balbutiements de l'initiative, les technologies sont en son centre. Ainsi, l'implantation d'espaces numériques comportant 20 à 30 postes informatiques et l'organisation de séminaires de familiarisation

avec les technologies constitue une des mesures phares de l'initiative dont l'intérêt n'a jamais été démenti tout au long des enquêtes d'opinion qui ont accompagné le déploiement de l'IFADEM dans les différents pays. Toutefois, conformément à la volonté de s'adapter aux contextes locaux et à leur évolution, le modèle initial basé sur des espaces numériques concentrant un équipement technologique lourd (ordinateurs, serveurs, vidéoprojecteurs, panneaux solaires, batteries, etc.) a progressivement évolué vers le recours à un matériel plus léger et plus diversifié.

À ce sujet, l'expérience menée à Madagascar sur l'utilisation des téléphones portables est particulièrement illustrative des orientations actuelles en matière de recours aux technologies. Il s'agit de s'appuyer sur l'essor considérable pris par le téléphone portable et la généralisation progressive de l'accès au réseau pour renforcer la communication entre enseignants, ainsi qu'entre enseignants et tuteurs, afin de limiter leur isolement et de favoriser leur implication dans l'apprentissage. Comme le montre l'expérience malgache, le téléphone portable permet également l'écoute de ressources audio directement intégrées au téléphone ainsi que l'envoi de questionnaires à choix multiples portant sur les contenus des livrets de formation (Loiret & Jaillet, 2014).

L'intérêt de ce qui peut être considéré comme une innovation, en tout cas, si on considère les usages pédagogiques du téléphone portable à Madagascar, en particulier en milieu rural, est avant tout justifié dans cette expérience par l'apport de cette technologie au modèle de formation des maîtres proposé par l'IFADEM et, plus particulièrement, aux modes de tutorat. Ainsi, le recours au portable a permis, à certaines étapes de la formation, d'envoyer chaque jour quelques questions aux enseignants sous la forme d'un SMS, sachant que ces questions feront l'objet d'un feedback spécifique indiquant notamment à quelles pages du livret se référer en cas de réponse erronée. En présentant cette approche, Loiret et Jaillet (2014) l'identifient comme relevant de ce qu'on appelle les *innovations frugales*, c'est-à-dire celles qui s'inscrivent dans un processus s'efforçant de mettre les technologies à la portée des pays en développement en simplifiant le produit de manière à réduire son coût de production.

Cette expérimentation de l'usage du mobile à Madagascar s'inscrit dans une démarche d'intégration de la technologie dans l'accompagnement pédagogique de la formation (échanges pour le tutorat, quiz et informations pour motiver les apprenants).

D'autres perspectives innovantes ont aussi été dégagées à propos de l'usage de la tablette tactile. C'est le cas notamment en République démocratique du Congo où l'IFADEM expérimente l'usage par les tuteurs des tablettes tactiles associées à un pico-projecteur en tant qu'outil d'animation pédagogique lors des regroupements. Dans cette perspective, un kit pédagogique constitué de quatre livrets et de dix vidéos illustrant diverses pratiques pédagogiques a été mis à la disposition des tuteurs (Jean René Galekwa, communication personnelle, mars 2015).

Par ailleurs, IFADEM met en place au Sénégal une opération de grande envergure visant à équiper d'une tablette tous les enseignants qui seront formés dans le cadre du dispositif. Actuellement, la mise en place de la phase initiale suit son cours et devrait concerner 700 enseignants qui recevront une tablette sur

laquelle figurera, outre une version numérique enrichie des livrets, diverses ressources pédagogiques sous forme textuelle, audio et vidéo. Selon les possibilités techniques et les partenariats qui seront noués, diverses formes de communication et d'échanges sont également envisagées pour soutenir le tutorat et le suivi à distance, comme l'envoi de messages par les tuteurs, l'organisation de forums de discussion animés par les tuteurs, la présentation d'exercices gérés à distance, la création sur la plateforme d'un espace de coordination pour les tuteurs, etc.

A travers cette expérience, on peut considérer que l'IFADEM fait évoluer de manière significative sa politique d'intégration des TICE dans son dispositif de formation.

En guise de conclusion

Comme nous avons tenté de le montrer dans ce texte, l'IFADEM ne manque pas d'arguments pour prétendre au statut de dispositif innovant. En particulier, l'initiative a toujours refusé de céder à la routine et à la facilité des solutions toutes faites. Innover, c'est se remettre en permanence en question. C'est aussi développer sa capacité à s'ajuster à un environnement changeant. C'est en fonction de cet état d'esprit qu'a été conduit le projet et c'est cet état d'esprit qui lui a donné le souffle suffisant pour se développer à l'échelle du sous-continent francophone africain.

Même si les paris sur l'avenir sont toujours hasardeux, on peut légitimement penser que la voie choisie par l'IFADEM pour concilier processus d'innovation et contraintes inhérentes à un projet international porté par des acteurs multiples s'avérera judicieuse et contribuera à créer une véritable dynamique de changement au niveau de la formation des maîtres dans les pays d'Afrique francophone engagés dans la poursuite de la scolarisation universelle.

Bibliographie

- Depover C., Strebelle, A. & De Lièvre, B. (2007). Une modélisation du processus d'innovation s'articulant sur une dynamique de réseaux d'acteurs. In : Baron, M., Guin, D. Trouche, L. Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage. Paris, Hermes-Lavoisier.
- Depover, C. & Jonnaert, P. (2014). Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. De Boeck-Université. Perspectives en éducation & formation, Bruxelles, 288 pages.
- Depover, C. & Strebelle, A. (2012). Aléas des réformes curriculaires : les chemins difficiles par lesquels s'élaborent les changements en éducation. In : Charland, P. Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives - États des lieux et questions curriculaires. Québec : ERPI.
- Depover, C. Comprendre et gérer l'innovation (2010). In : B. Charlier & F. Henri. (dir). Apprendre avec les technologies. Paris : Presses Universitaires de France.
- Huberman, A.M. (1974). Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. Paris : UNESCO, BIE.

Loiret P.J. & Jaillet, A. (2014). La formation continue des maîtres à distance à Madagascar : concevoir des dispositifs de formation réalistes. In : PELTIER, C (Ed.), La médiatisation de la formation à distance : quel est le rôle des médias pour quels effets de médiation. Bruxelles : De Boeck-université.

Pôle de Dakar (2009). La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant. Dakar : UNESCO, Pôle de Dakar

UNESCO (2015). Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris : UNESCO

2.2

L'initiative pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) au Niger : nouveau modèle de formation hybride

Galy **KADIR ABDELKADER**, Université Abdou Moumouni - Niger

Résumé

L'IFADEM est un projet mis en œuvre par l'OIF et l'AUF en collaboration avec un certain nombre de pays. Elle vise à résoudre, pour la plupart des pays en développement, l'impossibilité de disposer du nombre de maîtres qualifiés pour leurs systèmes éducatifs par les moyens de formation traditionnelle. La plupart des pays en développement ont dû recourir à des formules de recrutement de maîtres sans qualification afin d'espérer atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement. Le Niger, bien longtemps avant l'IFADEM, avait la particularité d'avoir un dispositif original de formation continue des enseignants. Il s'agit des Cellules d'animation pédagogiques (CAPED). Elles regroupent, dans les régions, de manière autonome, des enseignants et leurs superviseurs (conseillers pédagogiques). L'IFADEM du Niger a greffé une formation à distance sur l'architecture des CAPED. Le design de la formation s'appuie sur l'édition de livrets de contenus, sur les conseillers pédagogiques comme tuteurs et sur les regroupements en présentiel incluant la formation aux technologies de l'information et de la communication. Il s'agit de mettre à l'épreuve le modèle d'hybridation en regard des résultats attendus et obtenus au bout de 9 mois de mise en œuvre.

Bref historique des stratégies et des modèles de formation des enseignants

Depuis son indépendance en 1960, avec un taux de scolarisation de 3 %, plusieurs modèles de formation de formateurs ont été mis en œuvre afin d'assurer la qualité dans l'enseignement au Niger.

Sur le plan de la formation, trois cours normaux recrutaient des titulaires du Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). La durée de la formation était de trois ans, ils étaient classés « instituteurs adjoints » à leur sortie. Dans les années 1970, le cours normal de Zinder fut transformé en école normale recrutant les titulaires du BEPC pour devenir instituteurs en trois ans.

Mais cette formule ne produisit pas suffisamment d'enseignants pour augmenter significativement le taux de scolarisation. L'une des solutions mises en œuvre fut le recrutement important de titulaires du certificat d'études primaires élémentaires qui, après une formation de 6 mois, étaient envoyés dans les classes en qualité de moniteurs auxiliaires d'enseignement.

Le corps enseignant était formé par une cohabitation d'instituteurs du niveau du baccalauréat, d'instituteurs adjoints, d'instituteurs du niveau du brevet des collèges et de moniteurs qui avait le niveau du certificat d'études.

Pour améliorer les performances en enseignement, un système de formation continue fut mis en place au sein de l'Institut national de documentation, de recherche et d'animation pédagogiques (INDRAP). La radio fut mise à contribution et une émission intitulée « Voix de l'enseignement » a permis de mettre en place un système de formation continue et à distance qui suscite encore beaucoup d'intérêt, mais qui n'a pas fait l'objet d'une évaluation.

La formation continue pouvait aussi prendre la forme de cours par correspondance destinés aux enseignants qui préparaient les concours professionnels. Une cellule ad hoc de l'INDRAP développait les contenus et se chargeait des corrections des épreuves envoyées et réceptionnées au moyen du courrier postal. Cette activité n'a pas plus fait l'objet d'une évaluation et elle a disparu de nos jours.

Ces différentes offres ont constitué le socle de qualification des enseignants et les lignes de cette formation ne bougeront que dans les années 1980 avec, notamment, les objectifs fixés autour de « l'Éducation pour tous ».

Le recrutement des contractuels et la fin de la professionnalisation de la fonction enseignante

Avec la combinaison de l'ajustement structurel et de la volonté d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), les systèmes de recrutement et de formation des enseignants ont connu progressivement un bouleversement quantitatif et qualitatif majeur. On a assisté, à partir de 1982, à un processus de recrutement accéléré d'un nouveau type d'enseignants. Au début, cela prit la forme d'un service civique national qui voyait tout diplômé de l'enseignement supérieur envoyé comme enseignant du primaire pendant un an. Ensuite, un système de volontariat a été institué pour le même public de diplômés. Ces deux tentatives avaient aussi comme fonction de retarder le recrutement dans la fonction publique pour minorer la masse salariale des fonctionnaires, chaque volontaire ne recevant que 50 000 F CFA (76 euros) de salaire, environ le tiers de ce qu'il aurait dû avoir. Par la suite, la formation d'un nouveau corps enseignant fut mis en place sous la désignation de contractuels.

Le processus a commencé à partir de 1982. L'État a institué un Service civique national qui a placé sous obligation tous les sortants des universités et des grandes écoles d'enseigner durant une année avant

d'être par la suite éventuellement recruté à la Fonction publique. L'objectif était de retarder l'entrée dans la fonction publique et aussi de disposer d'un corps enseignant bon marché, car le salaire était uniformément de 50 000 F CFA (76 €).

À partir de 2003, un corps de contractuels fut créé et, dès lors, la mutation du corps enseignant devint irréversible³⁶. C'est ce corps qui a été muté de manière permanente en contractuels en 2003. Progressivement, par le volume de leur recrutement, les contractuels vont remplacer les enseignants professionnels, ceux qui ont été formés dans une institution au métier de l'enseignement.

Ainsi, en 2001, les contractuels, au nombre de 2450, représentaient 16 % du corps enseignant. Dès 2002, leur nombre atteignait 7774, soit 44 % du nombre total d'enseignants. En 2010, leur nombre montait à 36 696, soit 85 % du corps enseignant. La Figure 1 montre cette évolution.

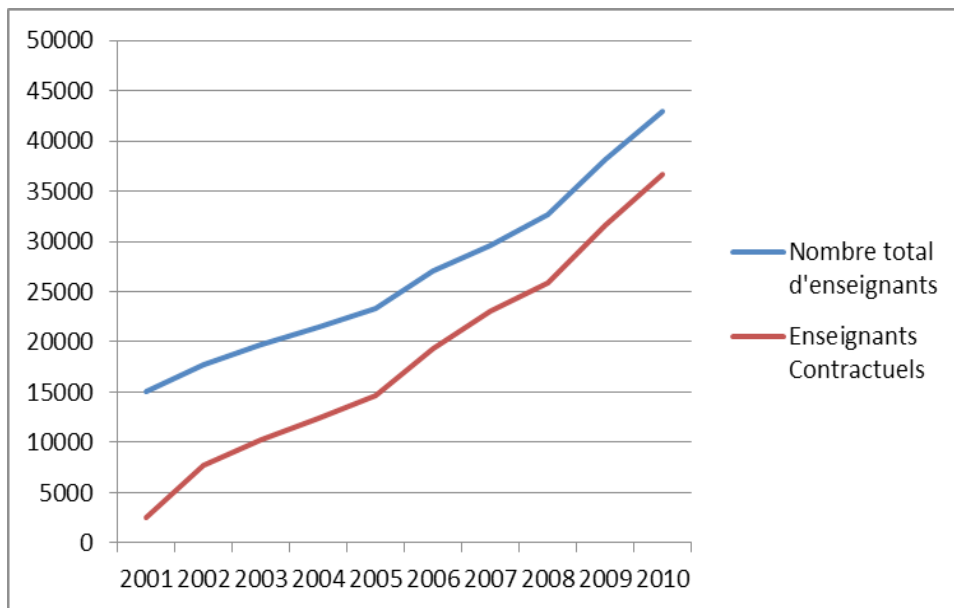


Figure 1. Évolution du nombre de contractuels dans la profession enseignante

Les conséquences admises de cette mutation concernent l'accusation persistante de ce nouveau corps de dégrader le niveau des élèves. Ces accusations s'appuient sur des évaluations de niveau. Ainsi, il a été constaté qu'en français, le résultat moyen sur 100 a régressé en 2011, passant de 52,6 à 45,1 au CP. Ce résultat reste inchangé au CE2, mais il régresse au CM2 passant de 39,4 à 33,5. En Mathématiques, au CP, on note une amélioration, car on passe de 45,4 en 2005 à 61,5 en 2011. Cependant, dans le même temps, au CE2, on observe une baisse, passant de 43,2 à 39. Au CM2 aussi la baisse va de 37,9 à 34.

La construction d'IFADEM au Niger

L'IFADEM est arrivée à un moment où des interrogations voyaient le jour au sujet de l'avenir du système éducatif nigérien, objet d'un double blocage. D'un côté, le niveau qui laisse à désirer et, de l'autre, la diminution drastique du temps d'apprentissage à cause des interruptions des cours causées par les grèves, moyen de pression pour améliorer le niveau de rémunération des contractuels.

La mise en place de l'IFADEM a été précédée par un atelier de co-construction visant à réunir tous les acteurs du système de formation des formateurs, les partenaires techniques et financiers et les administrateurs pour ébaucher une orientation idoine (du 3 au 4 avril 2012). Le groupe cible de la formation est constitué par les contractuels sans aucune formation pédagogique³⁷. Ils seront recrutés dans deux régions (Maradi, zone à dominante linguistique hausa et Tillabery, à dominante zarma).

Le schéma général de l'IFADEM Niger comprend la place du tutorat, un parcours de formation d'environ 200 heures étalées sur 9 mois et comprenant 2 regroupements en présentiel de deux à trois jours des enseignants concernés. Le reste de la formation se déroulera à distance à travers :

- 6 livrets spécialement conçus pour permettre la formation autonome des enseignants ;
- un suivi des enseignants sur le terrain par des conseillers pédagogiques qui recevront, à cet effet, une formation à l'utilisation des livrets et en tutorat ;
- une dotation d'appui pédagogique comprenant un dictionnaire et un livre de grammaire.

Dans le cadre de la co-construction et des échanges multiples, il ressort que, au Niger, il existe des Cellules d'animation pédagogiques (CAPED) qui sont actives, réparties dans l'ensemble du territoire, reconnues par l'État et dont le fonctionnement est prévu régulièrement au niveau du Ministère.

Les animateurs des CAPED sont les conseillers pédagogiques qui, eux-mêmes, sont organisés de façon à prendre en charge chacun un secteur au sein d'une inspection de l'enseignement primaire. Au sein de chaque secteur, les enseignants proposent des sujets pour lesquels ils souhaitent recevoir un renforcement de capacité.

Tous les tuteurs ont été sélectionnés parmi les conseillers pédagogiques des zones concernées.

Ce dispositif entre de fait dans la typologie des formations à distances hybrides avec comme particularité au Niger le rôle des animateurs des CAPED. Leur nombre est de 41 tuteurs.

37 Pour former les contractuels, plusieurs modèles ont été expérimentés sous la forme de formations présentiels dont la durée varie de 15 à 45 jours en fonction des contributions des partenaires techniques et financiers.

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une démarche méthodologique de recherche-action exploitant les présupposés de mise en œuvre des actions et suivant et analysant les résultats. La mise en place du dispositif a été suivie lors de son expérimentation dans les autres pays (Burundi, Madagascar, Haïti, Bénin), puis au Niger, où ont été suivis et analysés l'atelier de co-construction, le rapport des experts ayant étudié la faisabilité, etc. En position d'observateur, nous avons suivi les regroupements à Niamey et exploité les résultats des évaluations. Chaque fois que l'occasion se présentait, des discussions ont été menées avec tous les acteurs (apprenants, formateurs, tuteurs, experts en mission de suivi-évaluation, directions du ministère impliquées dans la mise en œuvre). Le présent travail tente de mesurer si ce qui a été annoncé a été réalisé et, sur cette base, d'examiner la possibilité d'aller plus à fond dans la recherche des relations. Néanmoins, le fil conducteur a été de vérifier si l'objectif principal de l'expérimentation qui est de «tester en conditions réelles la pertinence du concept de l'IFADEM³⁸ a été atteint.

Analyse des résultats

Les résultats ont été obtenus par hypothèses imputables au rôle des animateurs des CAPED devenus tuteurs. Ces derniers, ayant suivi une formation en TIC et au tutorat, se trouvent renforcés dans leurs compétences traditionnelles et dans un nouveau rôle.

Toutes les phases prévues dans le dispositif ont été respectées et les conditions semblent réunies pour s'interroger sur l'efficacité du dispositif à la lumière des résultats obtenus afin d'élaborer des hypothèses qui permettront de mesurer les facteurs qui sont à prendre à compte pour la réussite de cette formation hybride. Le Tableau 1 présente la distribution des apprenants selon le genre. Le nombre des femmes est supérieur à celui des hommes.

Tableau 1. Genre

	Fréquence	Fréquence relative (en %)
Femme	260	51,6
Homme	244	48,4
Total	504	100

38 ATEMA Conseil; OIF: Étude externe d'évaluation de l'«initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM)» Rapport de synthèse: Paris. p 5

La Figure 2 illustre une différence de performance selon les trimestres (premier trimestre, deuxième trimestre et troisième trimestre) entre apprenants et apprenantes. La performance supérieure des apprenants sur les trois trimestres (1, 2 et 3) est constante par rapport à celle des apprenantes.

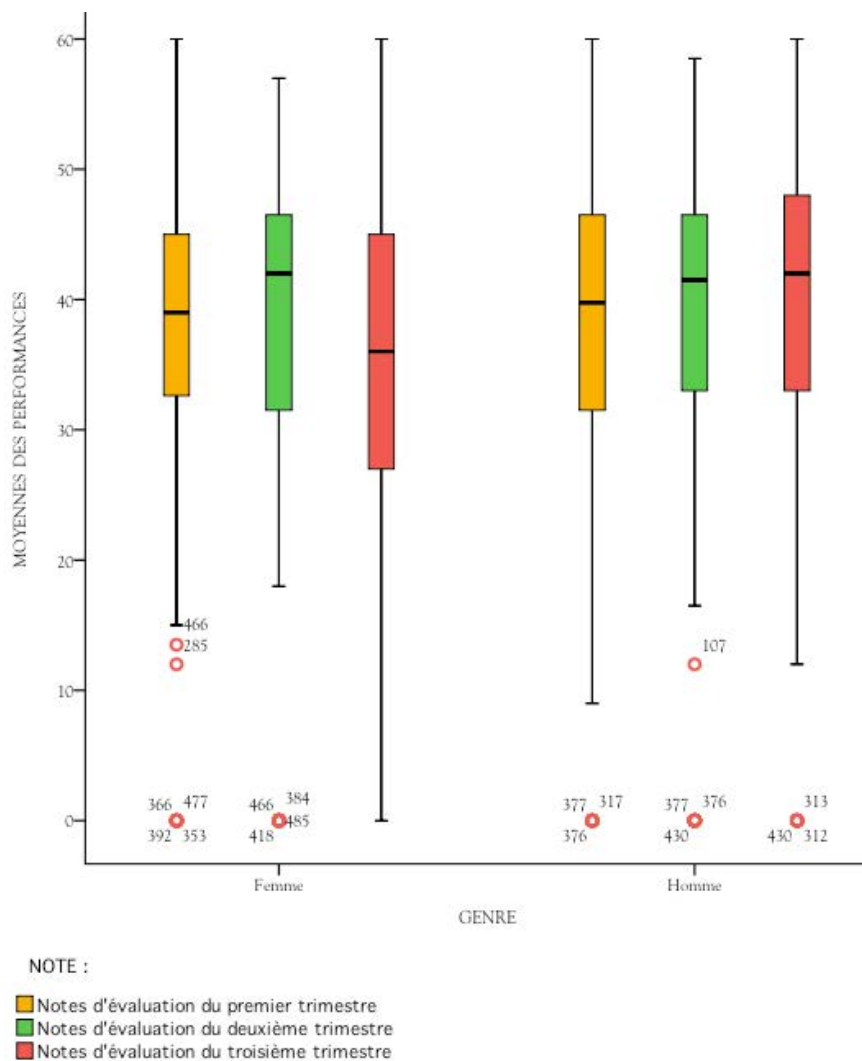


Figure 2. Comparaison des distributions de performance des trois trimestres des apprenants selon le genre.

Par contre, la Figure 3 montre que le genre n'est pas une variable explicative, c'est-à-dire qu'elle n'exerce pas une influence sur les performances des apprenants. En effet, l'allure parallèle des lignes révèle une absence d'interaction entre les performances des apprenants et des apprenantes.

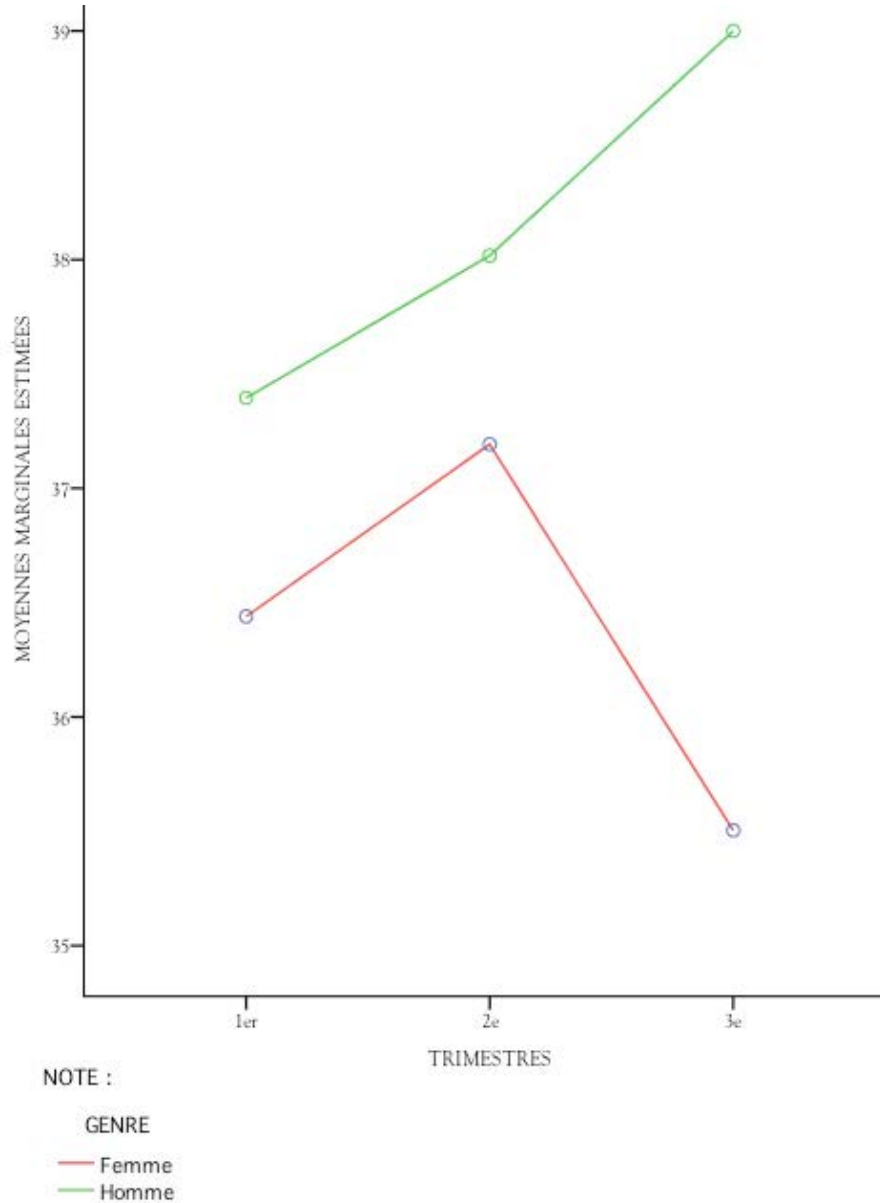


Figure 3. Diagramme des profils

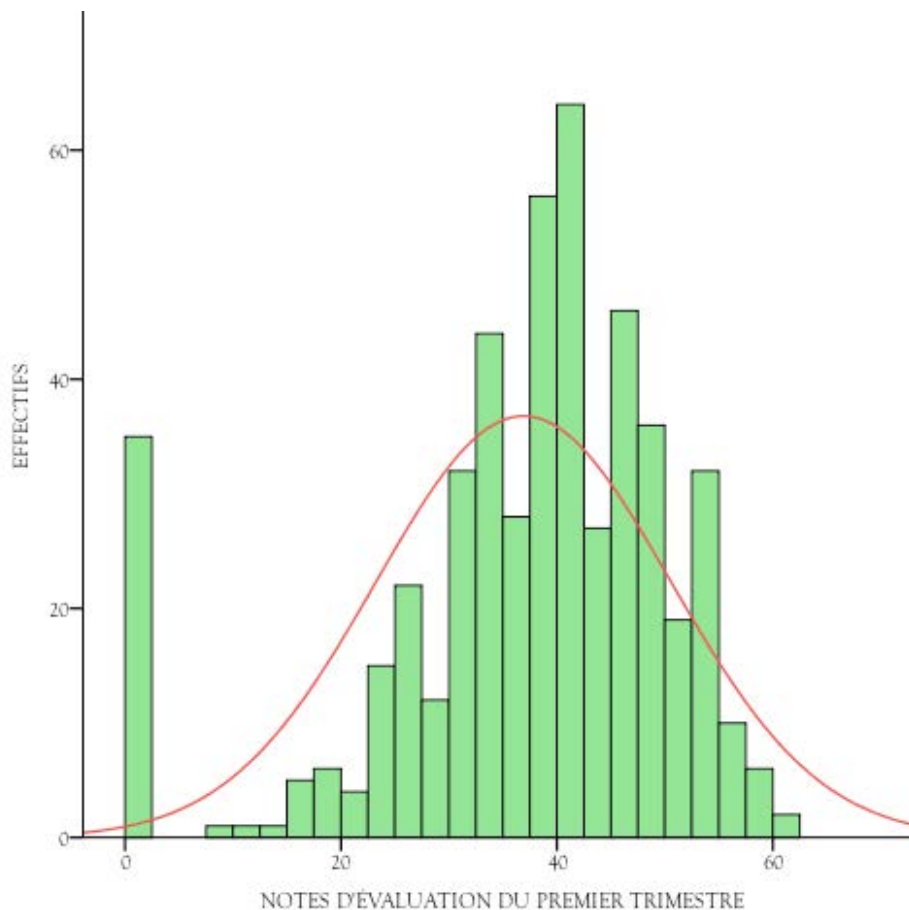
Le Tableau 2 montre la distribution des apprenants de l'IFADEM ayant participé aux épreuves du premier trimestre en décembre 2014 selon leur résultat sur 60.

Tableau 2. Notes d'évaluation du premier trimestre

Résultat sur 60	Fréquence	Fréquence relative (en %)
0	35	6,9
9	1	0,2
12	1	0,2
13,50	1	0,2
15	2	0,4
16,50	3	0,6
18	1	0,2
19,50	5	1,0
20,25	1	0,2
21	2	0,4
21,75	1	0,2
22,50	6	1,2
24	8	1,6
24,75	1	0,2
25,50	10	2,0
25,58	1	0,2
26,25	2	0,4
27	9	1,8
27,75	2	0,4
28,50	9	1,8
29,25	1	0,2
30	14	2,8
30,75	2	0,4
31,50	14	2,8
32,25	2	0,4
32,50	1	0,2
33	22	4,4
34,50	21	4,2
35,25	1	0,2
36	24	4,8

36,75	3	0,6
37,50	20	4,0
38,25	5	1,0
39	22	4,4
39,75	9	1,8
40,50	34	6,7
41,25	2	0,4
42	28	5,6
42,50	2	0,4
42,75	4	0,8
43,50	18	3,6
44,25	3	0,6
45	22	4,4
45,75	2	0,4
46,50	22	4,4
48	13	2,6
48,75	2	0,4
49,50	21	4,2
50,25	1	0,2
51	17	3,4
52	1	0,2
52,50	14	2,8
53,25	1	0,2
53,50	1	0,2
54	16	3,2
55,50	5	1,0
56,25	1	0,2
57	4	0,8
57,75	1	0,2
58,50	5	1,0
60	2	0,4
Total	504	100

La Figure 4 représente en classes les résultats sur 60 du premier trimestre des apprenants et représente au dessus de chaque classe une aire égale à sa fréquence.



NOTE :

Moyenne = 36,90
Ecart type = 13,66
N = 504

Figure 4. Distribution des apprenants de l'IFADEM ayant participé aux épreuves du premier trimestre en décembre 2014 selon leur résultat sur 60.

On voit immédiatement quelle est la position la plus fréquente : une moyenne de 36,90 ; la structure de la courbe de Gauss indique que les positions plus à droite (c'est-à-dire des performances élevées) sont plus fréquentes que les positions se trouvant à gauche (c'est-à-dire des performances faibles).

Le Tableau 3 présente la distribution des apprenants de l'IFADEM ayant participé aux épreuves du deuxième trimestre en mars 2015 selon leur résultat sur 60.

Tableau 3. Notes d'évaluation du deuxième trimestre

Résultats sur 60	Fréquence	Fréquence relative (en %)
0	44	8,7
12	1	0,2
16,50	2	0,4
18	1	0,2
19,50	1	0,2
21	4	0,8
22,50	4	0,8
24	4	0,8
25,50	8	1,6
27	12	2,4
28,50	5	1,0
29,25	1	0,2
29,50	1	0,2
30	14	2,8
31,50	22	4,4
32	1	0,2
33	18	3,6
34,50	13	2,6
35,50	1	0,2
36	16	3,2
37,50	14	2,8
39	34	6,7
40,50	25	5,0
41,50	1	0,2
42	35	6,9
42,50	1	0,2
43,50	31	6,2

45	42	8,3
46,50	29	5,8
48	34	6,7
49,50	23	4,6
51	23	4,6
52,50	10	2,0
53,50	1	0,2
54	14	2,8
55,50	11	2,2
57	2	0,4
58,50	1	0,2
Total	504	100

La Figure 5 représente, en classes, les résultats sur 60 du deuxième trimestre des apprenants et représente au dessus de chaque classe une aire égale à sa fréquence.

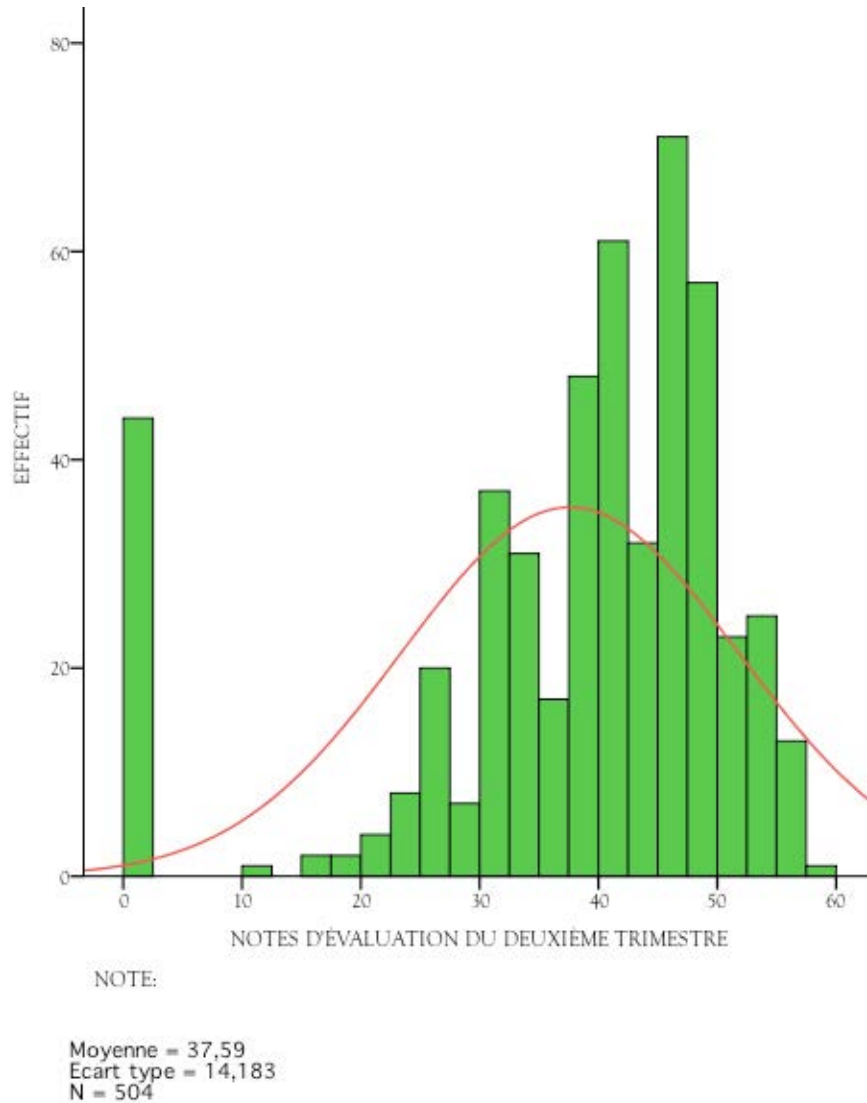


Figure 5. Distribution relative des apprenants de l'IFADEM ayant participé aux épreuves du deuxième trimestre en mars 2015 selon leur résultat sur 60.

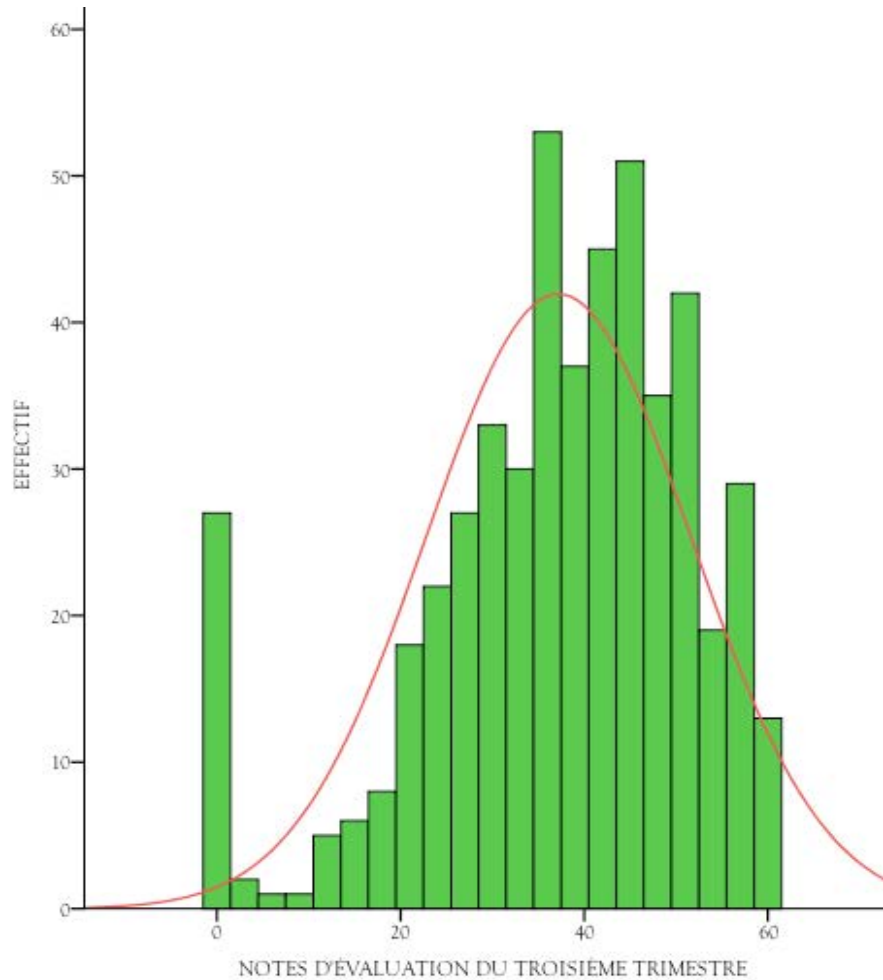
La structure de la courbe de Gauss de la Figure 4 indique que les performances élevées (positions plus à droite) sont plus fréquentes que les performances faibles (positions se trouvant à gauche).

Le Tableau 4 décrit la distribution des apprenants de l'IFADEM ayant participé aux épreuves du troisième trimestre en juin 2015 selon leur résultat sur 60.

Tableau 4. Notes d'évaluation du troisième trimestre

Résultats sur 60	Fréquence	Fréquence relative (en %)
0	27	5,4
3	2	0,4
6	1	0,2
9	1	0,2
12	5	1
15	6	1,2
18	8	1,6
21	18	3,6
24	22	4,4
27	27	5,4
30	33	6,5
33	30	6
36	53	10,5
39	37	7,3
42	45	8,9
45	51	10,1
48	35	6,9
51	42	8,3
54	19	3,8
57	29	5,8
60	13	2,6
Total	504	100

La Figure 6 représente, en classes, les résultats sur 60 du troisième trimestre des apprenants et représente au dessus de chaque classe une aire égale à sa fréquence.



NOTE :

Moyenne = 37,20
Écart type =
14,384
N = 504

Figure 6. Distribution relative des apprenants de l'IFADEM ayant participé aux épreuves du troisième trimestre en juin 2015 selon leur résultat sur 60

La moyenne de 37,20 représente la position la plus fréquente. De plus, la structure de la courbe de Gauss met en évidence la prépondérance des performances élevées par rapport aux performances faibles.

Les résultats obtenus montrent une certaine constance dans la réussite, quel que soit le trimestre. La moyenne la plus forte était de 37,59 et la plus faible de 36,90. Il est à noter que la plus faible moyenne a été obtenue au premier trimestre.

Les performances des femmes ont légèrement baissé, et ce, de façon plus marquée au troisième trimestre. Il a été constaté, au dernier regroupement, une présence non négligeable de femmes accompagnées de nourrices qui s'occupaient d'enfants en bas âge.

Le point le plus important, et qui mérite d'être noté, est la réduction totale de l'abandon des apprenants et des apprenantes.

Déjà dans les phases expérimentales au Bénin, le taux d'abandon était de 5% ; au Burundi, il était de 6%. Ces taux étaient faibles et dénotaient déjà que le dispositif, avec l'emploi de tuteurs, opérait une sérieuse réduction de l'abandon. Au Niger, le taux d'abandon a été réduit à 0%. En effet, les absents qui ont été constatés étaient en réalité des personnes qui s'étaient inscrites en cachant leur profil, car elles se trouvaient être toutes titulaires du diplôme de fin de formation des Écoles Normales d'Instituteurs (ENI). En cela, l'IFADEM Niger introduit une innovation majeure dans la mesure où l'abandon est le problème majeur de la formation à distance.

Conclusion

La mise en place du dispositif hybride de formation à distance a permis, sur la base des règles d'évaluation, que tous les candidats aient satisfait aux exigences et aient été déclarés admis au Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP). Il est à noter que, pour des effectifs similaires, le taux de réussite au Bénin était de 95%, et celui du Burundi de 97,5%. Le dispositif était déjà dans une lancée vers la réussite optimale et l'IFADEM Niger vient confirmer que cette forme d'hybridation fournit le double avantage de supprimer l'abandon et de garantir la réussite de tous les apprenants.

L'IFADEM se trouve incluse dans le dispositif de formation et va tendre à devenir une activité « normale » de la Direction de la formation initiale et continue (DEFIC).

Tout ceci est renforcé par la signature de l'arrêté conjoint du ministre de la Fonction publique et de la ministre de l'Enseignement primaire³⁹.

Cependant, la réflexion doit continuer afin de s'interroger sur ce que pourrait être l'apport des inspecteurs qui ont demandé à être inclus dans le dispositif IFADEM.

39 Arrêté n°000158/MEP/A/PLN/EC/MFP/RA du 14 avril 2015 portant assimilation de la partie écrite IFADEM à l'épreuve écrite du CEAP

On doit aussi s'interroger sur les résultats que donnerait l'IFADEM si le tutorat se faisait avec l'apport de la téléphonie comme élément de liaison, tout comme on devra s'interroger sur l'impact d'un tel dispositif sur la performance des élèves ayant comme enseignants les apprenants de l'IFADEM, comparativement à celle des élèves ayant des enseignants sortant des ENI.

Les perspectives s'annoncent prometteuses pour la recherche et l'IFADEM, telle que mise en œuvre au Niger, constitue un point de départ non négligeable.

Bibliographie

- Cabinet de conseil et d'évaluation ATEMA Conseil (France) (2010). *Évaluation externe du projet pilote initiative francophone de formation à distance des maîtres (IFADEM). Rapport de synthèse*. Paris : Organisation internationale de la Francophonie [OIF]. Consulté à partir de <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/537506e-01-cp01-evaluation-ifadem.pdf>
- Cafferini, L. et Pierrel, H. (2009). *Travaux de capitalisation sur la pratique des aides sectorielles par l'AFD. Étude de cas Niger. L'expérience des secteurs de la santé et de l'éducation*. Consulté à partir de <http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Evaluations/Evaluation-capitalisation/27-niger-evaluation-capitalisation.pdf>
- Institut national de statistique [INS-Niger] (2014). *Rapport National sur les progrès vers l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement*. Consulté à partir de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/MDG%20Country%20Reports/Niger/Niger%20MDG%202014%20Progress%20Report.pdf>
- Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation [MEBA]. (2001). *Programme décennal de développement de l'éducation au Niger (PDDE 2003-2012) : diagnostic, orientations, objectifs et stratégies*. Niamey, Niger : Agence Canadienne de Développement International (ACDI).
- Ministère de l'éducation nationale [MEN] (2007). *Programme décennal de développement de l'éducation au Niger (PDDE) 2^e phase : 2008-2010*. Niamey, Niger. Consulté à partir de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Niger/Niger_PDDE_2008_2010_Composante_Acces_2eme_phase.pdf
- Rapport de l'atelier d'analyse de besoins et de co-construction d'IFADEM Niger, Niamey, du 3 au 4 avril 2012. Consulté à partir de <http://lesahel.org/index.php/societe/item/3288-la-ministre-en-charge-de-leducation-nationale-prend-part-a-la-1ere-reunion-du-comite-de-pilotage-de-linitiative-francophone-pour-la-formation-a-distance-des-maitres-ifadem-a-abidjan-en-cote-divoire--adhesion-de-notre-pays-a-lifadem-et-signatu>
- Tchuenta, M., Benramdane, F. et Simard, C. (2010). *Évaluation de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) par le Conseil scientifique de l'Agence universitaire de la Francophonie*. Consulté à partir de http://origine.ifadem.org/IMG/pdf/Rapport_CS_AUF_Long_avec_resume_V2.pdf

2.3

L'approche de formation des formateurs adoptée à l'Université Virtuelle de Tunis

Béchir **ALLOUCH**, Université Virtuelle de Tunis - Tunisie
Molka **BEL CADHI**, Université Virtuelle de Tunis - Tunisie
Enseignants technologues & responsables pédagogiques
bechir.allouch@uvt.rnu.tn, molka.belcadhi@uvt.rnu.tn

Introduction

L'Université Virtuelle de Tunis (UVT) a été créée en janvier 2002 dans le cadre d'une politique visant à moderniser l'enseignement supérieur et à améliorer la qualité de l'enseignement notamment à travers la rénovation des pratiques pédagogiques dans les universités tunisiennes.

À la suite d'une expérience pilote d'intégration du cours « Certificat d'Informatique et d'Internet » (C2i) dans les universités, l'UVT a été chargée de coordonner l'intégration des cours transversaux dans toutes les filières et dans toutes les universités dans le cadre de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat). En plus du C2i, l'unité d'enseignement transversale inscrite ainsi dans les curriculums de toutes les licences comprend notamment les cours de langues (l'anglais et le français), les cours d'entrepreneuriat et, à une échelle plus restreinte, un cours de projet professionnel personnalisé - PPP.

En ce qui concerne les cours transversaux d'entrepreneuriat et de PPP, l'UVT a d'abord produit et mis à la disposition des enseignants dans les universités, à partir de la rentrée de septembre 2008, des ressources pédagogiques numériques conçues selon une approche active mettant les étudiants au cœur de la démarche pédagogique en privilégiant la pédagogie par projets, le travail collaboratif, les rencontres et interactions sur le terrain et les mises en situation les plus proches que possible de la réalité, etc.

En diffusant des ressources pédagogiques numériques conçues avec une approche active, dans un système où il n'existe presque pas de formation initiale préparant au métier d'enseignant universitaire et où la formation continue des enseignants universitaires est relativement médiocre et artisanale, l'UVT visait notamment à favoriser un changement de conception des enseignants universitaires concernés quant à leur métier et à développer leurs compétences. Pour l'UVT, ce changement de conception et le développement de ces compétences de l'enseignant universitaire étaient perçus comme favorisant la rénovation des pratiques pédagogiques.

Les actions de l'UVT en lien avec les cours d'entrepreneuriat et de projet professionnel personnalisé comprennent, en premier lieu, les ressources pédagogiques numériques. Celles-ci sont destinées en priorité aux enseignants. Elles sont prêtes à l'emploi en classe et comprennent des guides d'utilisation. En entrepreneuriat, les ressources couvrent deux cours de culture entrepreneuriale et un cours de création d'entreprise ; soit trois cours semestriels. Le cours de culture entrepreneuriale I est basé notamment sur des activités d'apprentissage autour de témoignages vidéo d'entrepreneurs. Le cours de culture entrepreneuriale II est basé sur une expérience de conception et de mise en œuvre par des groupes d'étudiants d'un projet dans le domaine social. Le cours de création d'entreprise est basé sur la préparation par des groupes d'étudiants d'un plan d'affaires. En projet professionnel personnalisé, les ressources fournies aux enseignants comprennent essentiellement un guide de conception de leurs propres cours PPP en trois parties : la découverte du métier, le bilan de compétences et les techniques de recherche d'emploi. Des ressources utilisables en classes sont également fournies. Un noyau d'enseignants a aussi été formé par l'UVT.

La diffusion des ressources pédagogiques numériques de formation à l'entrepreneuriat et au PPP a été accompagnée d'un ensemble d'actions de la part de l'UVT en vue d'en garantir et d'en accroître l'efficacité. Des ateliers de sensibilisation à l'approche en question et d'appropriation des ressources pédagogiques numériques sont proposés aux enseignants. Des ateliers d'initiation et de perfectionnement à la pédagogie active, à la pédagogie numérique et à l'éducation à l'entrepreneuriat sont également offerts gratuitement aux enseignants. Outre les ateliers organisés annuellement, l'UVT a aussi organisé deux cycles complets de formation de référents en entrepreneuriat et en compétences transversales avec un objectif de constituer une *task-force* de référents-experts nationaux pouvant être mobilisés dans chaque université. Ces référents ont bénéficié de formations étalées sur plusieurs mois et portant sur des thèmes comme le coaching pédagogique, l'andragogie, les techniques d'animation de formation, les méthodes pédagogiques actives ainsi que d'un accompagnement sur le terrain. L'UVT a aussi organisé des actions d'échanges d'expériences entre les enseignants y compris en mobilisant des enseignants de l'étranger. Afin de promouvoir le réseautage et la constitution de communautés, l'UVT a appuyé les activités d'associations créées à l'initiative des participants à ses formations.

Cette contribution s'intéresse spécifiquement à l'impact de l'expérience d'enseignement transversal, en particulier de l'entrepreneuriat et du projet professionnel personnalisé, et des ressources pédagogiques numériques de l'UVT (ainsi que les actions d'accompagnement mises en œuvre) sur les compétences des enseignants. Nous nous focalisons en particulier sur l'étude des questions suivantes :

1. Les actions de l'UVT en lien avec les cours transversaux ont-elles influencé les autres cours des enseignants ? Si oui, comment ?
2. Quelles sont les compétences des enseignants qui se seraient développées grâce aux actions de l'UVT ?

Méthode

Population cible

Le nombre total d'enseignants assurant les enseignements transversaux au niveau national estimé à 900 enseignants. Parmi eux, 400 enseignants ont participé à au moins une action de l'UVT en lien avec les enseignements transversaux.

L'enquête a été menée auprès de l'ensemble des enseignants qui ont bénéficié d'au moins deux actions de formation à l'UVT en lien avec les cours transversaux d'entrepreneuriat et de projet professionnel et qui assurent ces enseignements en adoptant l'approche et les ressources numériques diffusées par l'UVT. Le nombre d'enseignants qui remplissent ces deux critères est d'environ 250 enseignants.

Outil de collecte des données

L'enquête a été réalisée à l'aide d'un questionnaire administré en ligne via le groupe réservé à la communauté des enseignants des cours transversaux sur leur réseau social et par courrier électronique.

Le questionnaire comprend une quinzaine de questions fermées dont certaines sont conditionnelles. Les réponses à plusieurs questions ont été fournies sur une échelle d'accord à choix forcé en 4 points (Entièrement en désaccord, Plutôt en désaccord, Plutôt d'accord, Entièrement d'accord).

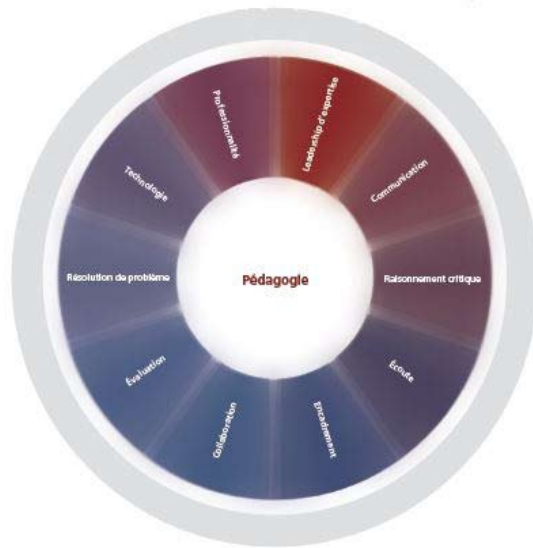
Le questionnaire interroge les enseignants, notamment sur différents aspects de leurs pratiques et conceptions de l'enseignement, des cours d'entrepreneuriat et du projet professionnel en particulier, et sur l'impact qu'ils perçoivent sur leurs compétences.

Nous nous sommes basés sur le référentiel de compétences de l'enseignant de niveau universitaire proposé par Brassard (2012). Les compétences au sujet desquelles nous avons interrogé les enseignants sont présentées dans la Figure 1 ci-après.

Nous retenons la définition suivante des compétences : la compétence consiste en un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (Tardif, 2006). Ce savoir agir n'est jamais achevé, permettant ainsi le développement et l'évolution des compétences qui le composent (Brassard, 2012).

Figure 1. Profil de compétences

Un enseignant de niveau universitaire devrait posséder les compétences suivantes :



Source : BRASSARD, N. (2012). Profil de compétences de l'enseignant au niveau universitaire. [En ligne], consulté le 22 septembre 2014.

<http://pedagogie.quebec.ca/doc/profilnbrassard.pdf>

Outre l'enquête par questionnaire, un focus-group ainsi que des entretiens individuels ont été organisés auprès des enseignants. L'objectif était de mieux dégager les compétences éventuellement acquises à la suite de l'enseignement des modules, ainsi que l'impact ressenti des formations.

Une analyse des rapports d'évaluation des actions de formation en lien avec les cours transversaux par les formateurs et par les participants a également été mise à profit.

Hypothèses

Nous formulons l'hypothèse que les enseignements transversaux contribuent à développer les compétences des enseignants et que les actions entreprises par l'UVT favorisent ces enseignements.

Les compétences ainsi développées seraient transposables dans les autres cours assurés par les enseignants.

Ces effets devraient être plus importants chez les participants ayant plus d'expérience dans l'enseignement des cours transversaux ainsi que chez les enseignants ayant suivi une formation initiale préparant au métier d'enseignant.

Les besoins en formation se réduiraient au fur et à mesure que les compétences de l'enseignant se développent.

Résultats

Population générale

La population de répondants au questionnaire est composée de 100 enseignants universitaires ayant bénéficié d'au moins deux actions de formation de formateurs à l'UVT en lien avec les cours transversaux d'entrepreneuriat et de projet professionnel et qui assurent ces enseignements en adoptant l'approche et les ressources numériques diffusées par l'UVT. Le taux de réponse s'élève donc à 40%.

Outre la participation aux ateliers de formation de formateurs organisés par l'UVT, 80% des enseignants ont participé à des ateliers de formation de formateurs (en lien avec les enseignements transversaux) organisés par d'autres institutions.

73% des participants ont suivi une formation initiale préparant au métier d'enseignant dans le cadre du cycle d'études supérieures spécialisées (CESS). Ce cycle de formation de deux années comprend une formation à la pédagogie universitaire ainsi qu'un stage pédagogique dans un institut supérieur des études technologiques. 26% des participants ont intégré le métier sans une formation pédagogique préalable.

83% des participants déclarent avoir participé à des actions d'échanges d'expériences en lien avec ces cours transversaux. 73% déclarent faire partie d'un réseau ou d'un groupe de travail ou d'une association en lien avec ces cours transversaux.

La moitié des répondants (53%) ont à la fois une expérience d'enseignement des cours de culture entrepreneuriale et de projet professionnel.

Presque tous les participants (96%) assurent les enseignements transversaux depuis plus de 2 années. 68% des répondants les assurent depuis plus que 5 ans.

La quasi-totalité des répondants (97%) déclarent assurer les enseignements transversaux selon des méthodes actives axées sur les apprenants et sur l'apprentissage. 3% uniquement déclarent les assurer selon des méthodes transmissives, mais ils justifient cela par des contraintes d'effectifs d'étudiants ou par une sensibilisation insuffisante des responsables pédagogiques dans leurs établissements concernant les cours transversaux.

Les mêmes proportions et caractéristiques ont été respectées dans la constitution du groupe de participants au focus-group.

Principal résultat

L'enseignement de cours transversaux a permis de développer les compétences des enseignants eux-mêmes pour l'ensemble des répondants. Le même résultat est enregistré concernant l'impact des actions de l'UVT et concernant la transposition des compétences à d'autres cours. Par ailleurs, l'ensemble des participants fait état d'un changement.

Il n'y a pas de différence à ces sujets entre les réponses des enseignants selon le nombre d'années d'enseignement des cours transversaux ou selon qu'ils aient bénéficié ou non d'une formation initiale préparant au métier d'enseignant. Toutefois, la nature des compétences affectées, la nature du changement et l'étendue de la transposition des compétences diffèrent en fonction de l'expérience et de la participation ou non à la formation initiale.

L'impact des cours transversaux et des actions de l'UVT sur les compétences des enseignants

Les réponses des enseignants concernant le développement de leurs compétences grâce aux enseignements transversaux et aux actions de l'UVT sont détaillées ci-dessous.

La compétence en pédagogie (Tableau 1) :

L'impact sur la compétence en pédagogie est fortement perçu par les enseignants. Cette compétence est fondamentale au cœur du métier d'enseignant.

Tableau 1. Impact sur la compétence pédagogique

	Pourcentage
Contrôle pédagogique	91 %
Respect pédagogique	81 %
Capacité de création d'un climat d'apprentissage	73 %
Capacité de faire preuve de leadership pédagogique	73 %

L'amélioration se situe, en premier lieu, au niveau du contrôle pédagogique. En particulier, les enseignants se perçoivent comme étant mieux capables de :

- planifier, évaluer et faire les ajustements pouvant se révéler nécessaires à ces niveaux ;
- s'assurer de l'usage judicieux du matériel didactique ;
- estimer le temps et les efforts requis à la réalisation des activités et les adapter en conséquence.

L'amélioration se situe en deuxième lieu au niveau de la capacité de faire preuve de respect pédagogique. Les enseignants se perçoivent notamment mieux capables de :

- donner des instructions, des consignes et des directives ponctuelles, détaillées et claires ;
- reconnaître la diversité des approches pédagogiques ;
- adapter ses exigences au contexte d'apprentissage ;
- organiser pour les autres des activités comprenant la possibilité d'apprendre de leurs erreurs dans un cadre de critique constructive ;
- offrir des ressources, des outils ou des renseignements ou des conseils spécialisés ;
- renforcer les aptitudes courantes et attendues ;
- croire aux possibilités d'apprendre même dans les cas ou les situations difficiles ;
- suivre le progrès ;
- faire des commentaires constructifs visant les problèmes et les comportements ;
- mettre en place des mécanismes qui assurent le progrès vers l'atteinte des objectifs et suggérer des actions correctives si nécessaire ;
- déterminer le besoin de formation ou de développement et mettre au point du matériel en vue d'y répondre.

L'amélioration se situe, en troisième lieu, aux niveaux de la capacité de création d'un climat d'apprentissage ainsi que de la capacité de faire preuve de leadership pédagogique. En ce qui concerne cette dernière capacité, les enseignants se perçoivent comme étant mieux capables de :

- énoncer les objectifs ;
- expliquer comment faire les travaux ;
- faire des suggestions précises et utiles ;
- structurer la matière en fonction des objectifs à atteindre (clarifier, contrôler) et des niveaux de difficulté ;
- motiver les étudiants, susciter leur intérêt (stimuler, respecter) ;
- mieux connaître les étudiants ;
- informer les étudiants sur toute notion utile et pertinente à l'apprentissage.

Les compétences requises à l'entretien de la compétence pédagogique (Tableau 2) :

Parmi les compétences d'entretien de la compétence pédagogique, quatre compétences sont particulièrement développées : la collaboration (60%), l'encadrement (59%), l'écoute (55%) et la communication (54%). Une cinquième compétence (le leadership d'expertise) est développée, mais, relativement, dans une moindre mesure.

Tableau 2. Impact sur les compétences requises à l'entretien de la compétence pédagogique

	Pourcentage (Entièrement d'accord)
Collaboration	60%
Encadrement	59%
Ecoute	55%
Communication	54%
Leadership d'expertise	41%

La compétence de collaboration couvre la contribution aux réseaux d'échanges, mais aussi les interactions avec (et entre) les étudiants et avec les divers partenaires intervenant dans le contexte. Les comportements de collaboration dont l'amélioration est perçue par les enseignants concernent :

- savoir partager l'information ;
- savoir créer un esprit d'équipe en valorisant les autres ;
- reconnaître publiquement le mérite des étudiants et des collaborateurs ;
- encourager les étudiants ;
- renforcer l'esprit de groupe en demandant l'apport de tous ;
- amener les étudiants à jouer un rôle concret au sein du groupe ;
- être le catalyseur principal de la dynamique de groupe ;
- gérer les conflits ;
- favoriser le mentorat et le coaching ;
- susciter le travail d'équipe et la concertation.

La compétence d'encadrement couvre la capacité à assumer un rôle de mentor, de guide et de personne-ressource en donnant de l'appui et du soutien aux étudiants ; la capacité de guider, de former, de communiquer ses connaissances et son expérience aux étudiants en vue de les instruire tout en facilitant leur parcours et en confrontant leurs idées ; et la capacité de faire preuve d'efficacité, de réalisme, de support et d'encouragement des étudiants.

Les citations suivantes lors du focus-group confirment ces résultats :

- « Ma capacité à accompagner les projets et les étudiants évolue d'un semestre à l'autre. ».
- « Dans ces cours, je ne me sens pas enseignante. Je suis accompagnatrice, tutrice, coach. Je suis avec mes étudiants. Parfois, j'apprends plus d'eux que ce que je leur apprend. »

La compétence d'écoute couvre la capacité à prendre le temps d'écouter attentivement son interlocuteur, de faire ressortir les éléments essentiels et d'en valider la compréhension. Cette compétence suppose

une volonté et une habileté réelle à écouter de manière active. Une personne compétente est intéressée à entendre ce que les étudiants ont à dire et sait saisir le message émis par ceux-ci.

Un enseignant compétent en communication a une éloquence verbale et écrite, ainsi qu'une souplesse d'ajustement à différents publics. Il arrive à énoncer de manière claire les objectifs et les attentes de la formation et à faire preuve de fermeté lorsque cela est requis.

L'enseignant universitaire compétent doit détenir l'expertise, puis le désir d'élargir et d'utiliser ses connaissances spécialisées et de les partager avec les étudiants. Il fait également preuve de curiosité intellectuelle et démontre une attitude d'éveil et d'intérêt afin d'en connaître davantage. Il s'agit également d'exercer un leadership de continuité, de valeurs, de vision et mobilisateur.

Au niveau de la professionnalité :

Un enseignant universitaire se doit de développer et d'entretenir un ensemble de qualités professionnelles. Par définition, la professionnalité consiste en l'ensemble des compétences professionnelles nécessaires au métier. La compétence professionnalité consiste en un savoir agir spécifique comportant des éléments souvent apparentés à l'éthique et au savoir être des individus dans leur situation de travail. Le tableau 3 ci-dessous présente les comportements liés à la professionnalité et dont l'amélioration est perçue par les enseignants.

Tableau 3 : L'impact au niveau de la professionnalité

	Pourcentage (Entièrement d'accord)
Ouverture d'esprit	57%
Attitude positive	55%
Polyvalence	52%
Sens des responsabilités	51%
Confiance en soi	51%
Créativité	51%
Dynamisme	51%
Initiative	51%
Sens de l'innovation	50%
Compréhension	49%
Flexibilité	46%
Adaptabilité	43%

Détails des apports sur les autres cours et plus généralement sur les pratiques d'enseignement

La quasi-totalité des participants considère que l'impact des enseignements transversaux et des actions de l'UVT sur leurs autres cours et sur leurs pratiques d'enseignement est positif. Toutefois, cet impact n'a pas été rapide.

La déclaration suivante d'une enseignante permet d'illustrer le changement affectant les autres cours :
« Je suis passée par trois phases :

- 1^{re} phase : Coupure totale entre mes cours classiques et mes cours transversaux.
- 2^e phase : J'ai commencé à injecter dans mes cours classiques des éléments issus des cours transversaux (une activité sur le terrain, des cas réels, etc.). Durant cette phase, mes étudiants ont commencé à jouer un rôle plus important dans mes cours classiques (Exemples : Invitation d'intervenants par les étudiants, activités conduites par les étudiants, etc.).
- 3^e phase (Maintenant) : Une transformation totale de mes cours classiques. Désormais, j'enseigne autrement et mes étudiants apprennent autrement. »

Le terme « changement » est évoqué spontanément par les enseignants. Ce changement concerne d'abord la rénovation des pratiques d'enseignement dans leurs autres cours, et ce, pour l'ensemble des enseignants. Le degré de l'innovation est cependant variable.

D'autres formes de changement sont par ailleurs enregistrées. Les changements les plus significatifs ont trait à : une plus forte volonté d'entreprendre, la production d'un plan de développement de ses propres compétences personnelles (et non plus seulement professionnelles), l'adoption ou la modification de son propre projet de développement professionnel, voire de son propre projet de vie.

Concernant les motifs de ces changements, les mots qui se répètent le plus dans les réponses des enseignants sont l'épanouissement et la motivation (observés du côté des étudiants) ainsi que la créativité, l'innovation et la volonté de changement pour des raisons diverses, comme l'amélioration de la qualité de son enseignement, ou le malaise face à la démotivation des étudiants ou la conviction de l'intérêt à enseigner d'une manière active (du côté de l'enseignant).

Si l'on tient compte du nombre d'années d'enseignement des modules transversaux, la volonté de changement, accompagnée d'un passage effectif à l'acte, est plus forte pour les enseignants expérimentés que pour les enseignants moins expérimentés, et ce, indépendamment du fait qu'ils aient suivi ou non une formation initiale préparant au métier d'enseignant. Pour cette catégorie d'enseignants, c'est d'une accélération et non pas d'un déclenchement du changement qu'il est question. Pour eux, le désir de changement était là. L'enseignement transversal les a aidés à passer le cap tout en étant rassurés.

Nous parlons de l'expérience dans son ensemble, sans indiquer ce qui a été déterminant (les ressources pédagogiques numériques, les formations, l'accompagnement, le réseautage, la pratique de ce type d'enseignement?), car chaque enseignant en a profité d'une manière particulière selon ses propres besoins et ses objectifs.

En décrivant le changement qu'ils vivent, ces enseignants évoquent un processus itératif et incrémental. Ils sont tout simplement désormais en train d'entreprendre et d'innover, parfois sans s'en rendre compte.

Conclusion

L'enseignement transversal de l'entrepreneuriat et du PPP, accompagné de l'utilisation des ressources pédagogiques numériques et d'autres actions de l'UVT (formations, partage d'expériences, réseautage), pourrait être un outil judicieux pour le perfectionnement à l'enseignement au profit des enseignants universitaires expérimentés. Il peut également être proposé au profit des enseignants universitaires moins expérimentés à condition de leur offrir un accompagnement par les enseignants plus expérimentés. Cet accompagnement s'avère bénéfique pour les deux catégories d'enseignants.

L'enseignement transversal et les actions proposés par l'UVT permettent de développer les compétences pédagogiques des enseignants, mais aussi les compétences d'entretien des compétences pédagogiques. Celles-ci englobent des compétences transversales, les attributs personnels et la professionnalité.

Au fur et à mesure que leurs compétences se développent, les enseignants deviennent mieux capables de définir leurs besoins de formations et deviennent plus exigeants.

Outre le développement des compétences, c'est un réel changement qui est vécu par les enseignants grâce à l'expérience de l'enseignement transversal, aux ressources numériques et aux autres actions de l'UVT. La transposition aux cours classiques est une forme certaine de ce changement. D'autres formes de changement touchant le comportement des enseignants, même au-delà de leurs pratiques d'enseignement, sont aussi possibles.

La formation initiale préparant au métier d'enseignant gagnerait à être conçue en visant un réel développement des compétences de l'enseignant et en étant envisagée en tant qu'une partie de sa formation.

L'accompagnement de l'enseignant tout au long de sa carrière semble être nécessaire pour améliorer la capacité de l'enseignant à assurer à la fois les enseignements d'une manière active et sa capacité à innover.

Références bibliographiques

- Bachy, S., Lebrun, M. & Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active: Impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 26, n°1.
- Balme, S., Barras, H. & Schaub, M. (2010). Impact de l'enseignement sur l'évaluation des compétences des enseignants débutants, cas du PPE à l'Université de Montpellier. In *AIPU 2010 - 26e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, Rabat, 17-21 mai 2010.
- Brassard Nancy (2012). Profil de compétences de l'enseignant au niveau universitaire. [En ligne], consulté le 22 septembre 2014. http://pedagogie.quebec.ca/doc/profil_nbrassard.pdf
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 5-13.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n°64, septembre. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr>
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- Hénard, F. (2010). Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education. Paris : OCDE.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Lebrun Marcel (2007), « Les technologies... outil pédagogique ? », *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation ».
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching : Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, vol. 18, n° 2, p. 109-120.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). *Changing approaches to teaching: a relational perspective. Studies in Higher Education*, 21, 275-284.

2.4

Modélisation opérative et notion de réflexion dans l'action et sur l'action : une tentative de théorisation de l'intervention pédagogique en contexte d'apprentissage hybride à l'Université.

E. Yaya **KONÉ**, Université de Montréal - Canada
Faculté des sciences de l'éducation

NTIC et nouvelles pratiques en pédagogie universitaire

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ont, depuis la fin du 20^e siècle, investi tous les secteurs de la vie contemporaine. Aussi les pratiques enseignantes et étudiantes connaissent-elles des transformations (Barbot & Massou, 2012 ; Yassine, 2011 ; Enders & de Weert, 2009 ; Price & Oliver, 2007). En pédagogie universitaire, les études sur l'intégration pédagogique des NTIC couvrent plus de 50% des communications scientifiques dans les colloques entre 1999 et 2010 (De Ketele, 2010, p. 6). Grâce aux NTIC, un nouveau mode de formation voit le jour : « une sorte d'hybridation » de la formation en présentiel sur campus et de la formation à distance (Bertrand, 2010, p. 3). Cette nouvelle tendance induit des changements dans les pratiques enseignantes (Eneau *et al.*, 2008 ; Lameul *et al.*, 2011 ; Peraya, 2011), si bien que les enseignants universitaires sont amenés à s'ajuster à un nouvel environnement de travail, fortement influencé par les NTIC (Simonian & Eneau, 2009).

Contexte de la recherche et méthode d'échantillonnage

Depuis la session d'automne 2014, dans le cadre de notre projet de recherche doctorale, nous menons deux études de cas sur le développement professionnel en enseignement supérieur en contexte d'apprentissage hybride à HEC Montréal au Québec (Hautes études commerciales), le plus grand établissement universitaire francophone de gestion au Canada. Ces deux études de cas concernent un *maître d'enseignement* en sociologie du travail et une *chargée de cours* en gestion de projets dans les programmes de certificats du premier cycle : affaires internationales, finance, management, marketing, ressources humaines, sciences comptables et technologies de l'information.

L'échantillonnage en est un de théorique ou de raisonné en regard de la pertinence des caractéristiques des participants au projet. Le maître d'enseignement occupe un poste permanent ; il dispose d'une expérience de 32 ans de pratique en présentiel sur campus et de 5 ans à distance dans le *e-learning*. La chargée de cours est plutôt contractuelle ; elle dispose d'une expérience de 2 ans en présentiel et de 1 an et demi en ligne. Le principe sous-jacent à cette sélection des participants relève du cadre théorique de Huberman (1986) sur le développement professionnel en enseignement : l'enseignant acquiert un minimum de savoirs pratiques à partir de 3 ans d'expériences, ce qui lui permet d'explorer différentes avenues de pratiques. Bien que la chargée de cours n'ait acquis ce minimum d'années d'expérience ni en présentiel ni en ligne au moment où nous entamons la recherche, nous avons cependant considéré chaque session enseignée comme une année d'expérience, en ce sens que les profils des groupes-classes peuvent varier d'une session à l'autre, de sorte que l'enseignant(e) est toujours contraint(e) de repenser son cours pour s'ajuster aux caractéristiques de la clientèle étudiante. De plus, des 8 participants potentiels contactés, seuls le maître d'enseignement et la chargée de cours ont répondu à l'invitation.

Cadre conceptuel et questions de recherche

L'**activité** est au cœur des analyses de la psychologie du travail et de l'approche ergonomique du développement de l'expertise. Ces analyses tentent d'expliquer les écarts entre ce que le professionnel devrait faire et ce qu'il fait en réalité : les **tâches prescrites** et les **tâches réelles** réalisées dans la pratique peuvent ne pas être les mêmes en raison de contingences situationnelles (Amigues, 2003) telles que l'écart entre l'activité planifiée que l'enseignant se propose de réaliser et ce qu'il est amené à faire concrètement, et ce, en regard des imprévus découlant de la réalité des interactions pédagogiques dans le cours d'action. Le praticien doit savoir opérer des choix appropriés pour répondre aux questionnements qui émergent dans la conduite de l'activité (Schön, 1983). Il doit donc élaborer des instruments d'action et mobiliser les compétences nécessaires à la réalisation de l'activité (Samurçay & Rabardel, 1995). Ce faisant, il contribue à son propre développement professionnel. Cette approche partage la perspective de l'anthropologie marxiste de la condition humaine en lien avec l'impact transformationnel du travail : l'Homme travaille pour produire, mais le processus de production peut engendrer des changements en lui. Le travail s'avère alors une activité **productive et constructive**. En d'autres termes, la nature humaine est inextricablement liée à l'activité, dans la mesure où les moyens de production transforment la personnalité de l'Homme (Marx, 1967). Bien que la production soit le but du travail, l'Homme doit cependant réfléchir aux stratégies efficaces de production et, de ce fait, en produisant, il se transforme lui-même, il se construit (Pastré, 2006).

Aussi Pastré (2005), prenant appui sur la **théorie des schèmes** du constructivisme piagétien, parle-t-il de **conceptualisation de l'activité**, dans le sens où le praticien se construit toujours un schéma mental du système pour mieux opérationnaliser ses actions. Ce phénomène implique un double processus de

modélisation (Pastré, 2005) : **cognitif**, pour comprendre le fonctionnement du système, et **opératif**, pour se configurer une structure conceptuelle de la situation et élaborer les modalités d'action appropriées. Le praticien est donc au centre de l'activité qu'il conduit, non seulement à la lumière d'expériences personnelles, mais aussi de savoirs collectifs co-construits et partagés par sa communauté de pratiques (Saujat, 2004). Le travail enseignant ne déroge pas à cette règle de la conduite dynamique de l'activité, car pour réaliser son plan de cours, l'enseignant doit faire une lecture intelligente des situations émergentes pour déployer les postures appropriées qui se nourrissent elles-mêmes des mémoires individuelle et collective. La réflexion du praticien sur sa façon de penser dans et sur l'action permet de dresser un portrait des principes sous-jacents à ses agir ou à ses **théories de la pratique** (*theories-in-use*) en termes de valeurs, de stratégies d'action et d'impacts (Argyris & Schön, 1974 ; Schön, 1983). D'où la nécessité pour nous de considérer aussi le concept de **pratique réflexive** dans l'analyse du processus de construction des savoirs expérientiels pédagogiques dans l'action en contexte d'apprentissage hybride. Ce qui nous permet de saisir comment la matérialité de l'activité socioculturellement inscrit, induit des processus d'autoformation et de développement professionnel chez les enseignants.

Au regard de ce cadre conceptuel emprunté aux paradigmes de la théorie du cours d'action, la question générale de notre recherche est la suivante : **comment chaque enseignant, dans le cours d'action, conceptualise-t-il la structure de la situation pédagogique, intégrant les cours en présentiel sur campus aux solutions virtuelles à distance, pour efficacement conduire les activités d'apprentissage ?** Notre but est de mettre en relief les processus relationnels significatifs - pertinents à la formation continue des professeurs d'Université, à l'ère d'une technicisation de plus en plus poussée de l'enseignement-apprentissage - entre l'enseignement en contexte hybride et la construction identitaire enseignante en pédagogie universitaire. Aussi jugeons-nous pertinent (i) de décrire comment l'enseignant articule la médiation et la médiatisation à travers la réflexion dans et sur l'action au sein d'un dispositif d'apprentissage hybride ; (ii) d'élaborer, à partir de sa métaréflexion, des modèles de pratiques pédagogiques innovants et enracinés dans ces dispositifs ; et, en conséquence, (iii) de configurer les mécanismes de transformation de ses pratiques dans le cours d'action.

Méthodologie et résultats préliminaires

L'approche méthodologique empruntée est qualitative. Elle s'inscrit dans la démarche de la *théorisation ancrée* : 45 heures de présence en classe pendant toute la session, sur campus et en ligne synchrone, chaque cours (sociologie du travail et gestion de projets), en qualité d'observateur participant. Des entretiens d'explicitation et des autoconfrontations des deux enseignants ont été menés pour expliciter leurs théories de pratique en regard des facteurs endogènes et exogènes qui influent sur leurs actions. Les analyses de données réalisées à l'aide de catégorisations conceptualisantes mettent en perspective trois thèmes principaux (voir la figure suivante). Nous nous inscrivons dans une approche compréhensive globale du phénomène d'hybridation des cours et de ses impacts sur le développement d'une expertise enseignante universitaire afin d'appréhender cette nouvelle tendance technopédagogique dans toutes

ces dimensions. De ce fait, nous avons procédé par la méthode de cas dans le but d'approfondir notre compréhension de la façon dont chacun des deux enseignants participants conçoit et développe ses pratiques de la formation hybride grâce aux nouvelles technologies en regard du contexte particulier d'intervention qui est le sien. Cette approche permet donc de saisir la spécificité, la particularité, la singularité de chaque contexte pédagogique selon la perspective de l'enseignant lui-même.

Les premières abstractions faites de leur pensée dialogique relèvent une construction de schèmes d'action *in situ*, en regard des contingences situationnelles rencontrées, à partir de leurs savoirs expérimentiels ainsi que de leur sens de créativité et de flexibilité. Ces premiers éléments montrent comment chaque enseignant perçoit sa démarche d'intervention et se construit, dans la dynamique du cours d'action en présentiel sur campus et en classe virtuelle synchrone, des stratégies de communication contextualisées à l'aide des NTIC dans une approche pédagogique active d'*alignement constructiviste* de Biggs (1996), centrée sur le développement des compétences de futurs gestionnaires et ancrée dans un dispositif d'apprentissage structuré qui engage l'étudiant cognitivement, favorise sa motivation et centre son attention.

Concept de l'apprentissage hybride

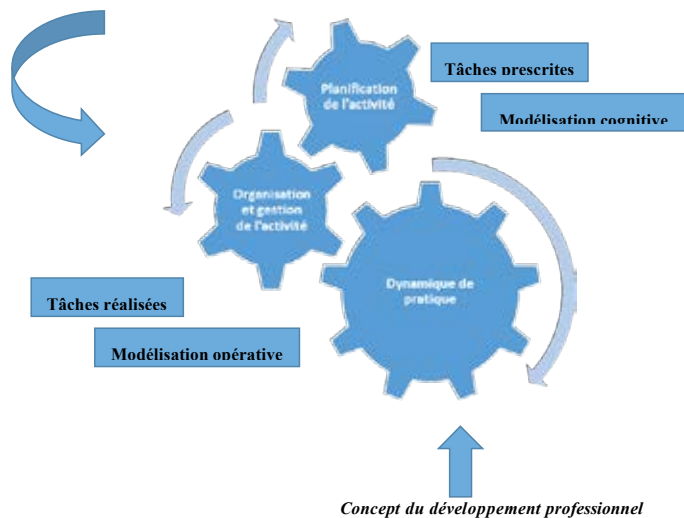


Schéma global de la catégorisation des phénomènes liés à l'activité des deux enseignants

Cependant, **des enjeux pédagogiques et professionnels** sont relevés par les deux enseignants, autant dans **la planification des cours** que dans **l'organisation et dans la gestion pratique des activités** conciliant les deux modes de formation : *l'épuisement émotionnel de l'enseignant face*

aux contingences technologiques au-delà de son pouvoir de contrôle, le *sentiment d'appartenance* des étudiants à la communauté en regard de la cohésion du groupe, une *approche sémiologique de la communication pédagogique médiatisée dans la présentation des concepts-clés*, la *scénarisation des cours en ligne* et ses incidences sur les séances de classe en présentiel, la *gestion de classe virtuelle* en relation avec les difficultés technologiques particulières individuelles des étudiants et la dynamique du groupe, la *gestion du clavardage* entre étudiants comme « murmures » de classe en présentiel, l'*écriture* sur les diapositives en classe virtuelle synchrone comme moyen de contribution participative des étudiants et l'*animation des grands groupes* en classe virtuelle synchrone. Ces enjeux constituent quelques-unes des catégories conceptuelles, représentant des phénomènes précis, dont nous essayons de dégager les structures et les relations de signification. Nous tentons ensuite de reconfigurer, par chaque enseignant, la conceptualisation de l'activité donnant lieu à des **modélisations de l'intervention pédagogique** en contexte d'apprentissage hybride dans le cas particulier des sciences de la gestion.

Conclusions partielles

Des stratégies d'intervention construites par les deux enseignants, dans leurs cours respectifs, émanent les réajustements qu'ils opèrent sur leur représentation de la situation d'apprentissage hybride pendant la planification globale des cours, confrontée à l'actualisation de l'activité dans la phase d'organisation et de gestion pratiques, ainsi qu'aux péripéties de la coordination des tâches en présentiel et à distance, selon des paramètres et selon leurs implications sur la démarche étudiante : les *interactions réelles*, les *présences cognitive et sociale*, la *présence pédagogique*, les *compétences technologiques* et la *distance transactionnelle* dans les négociations de sens. Toutefois, une organisation très élaborée de leurs discours respectifs semble indiquer une conjugaison beaucoup plus complexe de phénomènes liés au *psycho-social*, au *disciplinaire*, à la *conscience préreflexive*, à la *médiation sémiotique*, à l'*autodétermination* et à l'*autoconstruction*. Cette conjugaison permet de s'approprier le dispositif hybride. Les analyses en cours aideront à configurer, dans le cas particulier de l'enseignement de la gestion en contexte hybride, la structure de chaque phénomène et au caractère systémique de leurs relations dans la construction de modèles de pratiques pédagogiques universitaires.

Bibliographie

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé*, hors-série 1, pp. 5-16
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1975). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Barbot, M. J. & Massou, L. (dir.). (2011). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations*. Nancy (France) : PUN.
- Bertrand, L. (2010). *Renouveler l'Université. Pour un rapport au savoir adapté au XXI^e siècle*. Québec (Canada): PUL
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.

- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, juillet-septembre 2010.
- Eneau, J., Simonian, S. & Siméone, A. (2008). TIC et enseignement universitaire : vers une nouvelle professionnalité enseignante ? *Actes du colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur – Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives »*. Telecom Bretagne, Ensieta, École navale et Université de Bretagne occidentale, 17-20 juin 2008, 267-274. Brest (France).
- Enders, J. & E. de Weert (Eds.). (2009). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives*. Houndsmill, Basingstoke: Palgrave.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J. & Carraud, F. (2011). Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 81-91.
- Marx, K. (1867). *Le Capital*. Traduit de l'allemand. Lefebvre, J.-P. (dir.). *Le Capital. Critique de l'économie politique*. Livre premier. Le procès de production du capital. Paris (France) : PUF, 1993.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In Bourgeois, G. & Chapelle, G. (dirs.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris (France) : PUF.
- Pastré, P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In Rabardel, P. & Pastré, P. (dirs.) *Modèles du sujet pour la conception : didactiques, activités, développement* (pp. 71-107). Toulouse (France) : OCTARÈS.
- Peraya, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9(3), 445-452.
- Price, S., & Oliver, M. (2007). A Framework for Conceptualising the Impact of Technology on Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 10(1), 16-27.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (1995). Work competencies: some reflections for a constructivist theoretical framework. *Proceedings of the 2nd Work Process Knowledge Meeting: Theoretical approaches of competences at work*. Courcelle-sur-Yvette (France), 19-21 octobre 1995.
- Saujat, F. (2004). Transformer l'expérience pour la comprendre : l'analyse du travail enseignant. Dans J.-F. Marcel & P. Rayou (Eds.). *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 79-89). Paris (France): INRP.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How Professional Think in Action*. New York : Basic Books, Inc.
- Simonian, S. & Eneau, J. (2009). Usages des TIC : enseignement ou tutorat ? Étude des changements de pratiques chez les enseignants-chercheurs. C. Develotte, F. Mangenot et E. Nissen (coord.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, 5-7 juin 2009, Grenoble (France).
- Yassine, J. (2011). Transformation du triangle didactique sous l'effet des TIC à l'Université tunisienne. *DistanceS*, 13(1). Automne 2011.

2.5

L'esprit de groupe dans les formations à distance

Sihem Hakem **KASDALI**, École Normale Supérieure de Kouba-Alger - Algérie

Alain **JAILLET**, Université de Cergy Pontoise - France

skasdali@ens-kouba.dz

alain.jaillet@u-cergy.fr

Résumé

Cette contribution illustre quels sont les facteurs subjacents à un dispositif d'EAD destiné à la formation des formateurs qui favorisent ou entravent le développement de l'esprit de groupe entre les apprenants et quels sont, en conséquence, les comportements motivés par un tel esprit de groupe.

Pour en rendre compte, quatre dispositifs de formation en ligne ont été observés. Trois dispensent des formations de type Master et un dispense une certification. Ce qui résulte en un échantillon total de 110 apprenants. Ces dispositifs, bien que tous destinés à la formation des formateurs par et/ou pour les TICE, présentent des devis pédagogiques différents, et s'adressent à des publics différents.

L'investigation a reposé sur une analyse de traces en deux temps en plus d'enquêtes aussi bien avec les apprenants qu'avec d'autres acteurs du dispositif.

Les résultats rendent compte de l'existence de facteurs surdéterminants par rapport à d'autres. Il s'avère que les facteurs relatifs au dispositif sont les plus influents dans l'instauration, ou non, de l'esprit de groupe.

Qu'il soit synchrone ou asynchrone, un travail collaboratif autour d'une situation à problème avec un tutorat, rapproché ou non, sera en parti déterminé par ces facteurs qui semblent être ceux qui favorisent des échanges entre les pairs, touchant à toutes les dimensions rattachées à l'activité d'apprentissage. Dans un tel environnement, l'effet tuteur s'estompe dans le temps pour laisser croître l'esprit de groupe et l'autonomie d'apprentissage. Les résultats sont différents dans un autre environnement.

Introduction et problématique

La collaboration, l'enseignement à des petits groupes, les espaces virtuels de travail en commun, les outils de communication, de collaboration et de partage sont des éléments adoptés par les concepteurs de dispositifs de formation pour atteindre des finalités particulières rattachées à l'apprentissage.

Réunis, ces éléments créent un environnement de travail particulier, « *un temps nouveau dans les relations pédagogiques* » (Moiraud, 2011, p. 102).

En effet, des études ont montré que de tels environnements technologiques amenaient les apprenants à acquérir « *un degré d'autonomie supplémentaire, élément essentiel de réussite [. . .] [ils] favorisent aussi l'implication dans leurs apprentissages ainsi que la communication entre eux et avec leur enseignant* » (Bihouée & Coliaux, 2011, p. 118).

Une étude menée par l'OCDE en 2001 fait le constat que « *les TIC peuvent servir des objectifs et des pédagogies très différents [. . .]. Utilisées à bon escient, elles développent les connaissances, les compétences de communication, l'apprentissage coopératif, la compréhension et le respect des autres* » (OCDE, 2001, p. 26).

Bihouée et Coliaux présentent l'exemple de l'utilisation d'un outil de communication et son impact sur le travail du groupe. Pour ces auteurs « *l'utilisation efficace du email au sein d'un groupe d'acteurs est souvent suffisante pour garantir une bonne circulation de l'information, une bonne coordination de l'équipe et une bonne diffusion des résultats d'un groupe de travail. C'est également un outil intéressant pour renforcer les échanges avec les élèves* » (2011, p. 110).

En effet, l'apprenant fondu dans le groupe devient « *une ressource pour l'apprentissage* » (Easton, 2003), cité par Grosjean (2006, p. 91).

Une relation pragmatique se constitue et lie l'apprenant à son groupe et, inversement, puisque « *l'apprenant s'appuie sur son groupe pour avancer dans ses apprentissages et dans son "être", et dans l'autre sens, le groupe exerce un pouvoir sur l'individu, en l'occurrence sur l'apprenant* » (Hakem-Kasdali, 2014, p. 4).

Pour Meirieu, cité par Montandon (2002, p.169), le groupe est « *le moyen de mettre en œuvre de véritables méthodes actives, il est le lieu d'apprentissage des démarches cognitives grâce à l'expérience de décentration, des conflits sociocognitifs et du pluralisme des perspectives* ».

Ainsi, cet esprit de groupe est le corollaire d'apprentissages plus efficaces, plus combinatoires et construits.

En parallèle, la spécificité des dispositifs d'EAD est cette capacité à regrouper des publics d'horizons différents, aussi bien sur le plan socioprofessionnel que culturel, et dont les intérêts et les retombées sont aussi différents.

Pour Develotte et Mangenot, « *tout se passe comme si, du fait qu'ils sont dispersés dans le monde, les étudiants cherchaient à faire corps, à constituer une entité repérable entre eux, en toute intimité virtuelle* » (2004, p. 331), cités par Mangenot (2011, p. 11).

Sauvé et ses collaborateurs (2002) précisent que « *les caractéristiques liées à l'usager de SAMI-DPS (âge, genre, localisation, statut d'emploi, niveau de scolarité) influent sur son cheminement* ».

Mais, en même temps, d'autres auteurs tels qu'Audran (2007, p. 179) précisent que le dispositif, et donc l'environnement de travail, « *conditionne les pratiques, les attitudes, les modes de pensée comme les actes et les comportements* ».

Pour Peraya (1999), le dispositif est un lieu social qui modélise les comportements et les conduites sociales.

Pour Sauvé et ses collaborateurs, « *les traits d'un individu [...] font en sorte que ses comportements se différencient de ceux des autres individus* » (Sauvé, Nadeau, & Leclerc, 1993).

Tenant compte de toutes ces considérations, notre contribution souhaite répondre aux questions suivantes :

Quels sont les facteurs qui ont le plus d'impact sur le développement ou non de cet esprit de groupe ? Cet esprit s'installe-t-il quand la formation se dispense en ligne ? Existe-t-il des différences dans le développement de cet esprit entre les dispositifs ? Si oui, comment se manifeste cette différence entre un dispositif et un autre, un public et un autre ? Sur quels registres agit l'esprit de groupe ? Quelles sont les compétences éventuelles qui se construisent grâce à cet esprit de groupe ? En d'autres termes, quelle est sa plus-value ?

Avant de répondre à ces questionnements, il est intéressant de délimiter notre propre définition du concept d'« esprit de groupe ».

L'esprit de groupe

Grossman, Wineburg et Woolworth (2001, p. 946), cités par Audran et Daele (2009), définissent une communauté, et donc un groupe, comme un « [...] *groupe de personnes qui sont socialement interdépendantes, qui participent ensemble à des discussions et des prises de décision, et qui partagent certaines pratiques qui, à la fois, définissent la communauté et sont développées par elle* ».

Ce groupe, par les relations qu'il entreprend pour l'accomplissement de son activité d'apprentissage, fait appel au registre social. En effet, « *tout acte pédagogique, à l'instar de tout acte de communication, comporte un important aspect relationnel* » (Peraya, 1999).

Faerber (2003) parle d'émergence de liens sociaux au sein d'une communauté éducative à distance.

Les apprenants d'un groupe, par les rôles qui leur incombent, deviennent « *capables de minimiser leurs tensions interpersonnelles et d'optimiser les effets de leur coopération* » (Boudon & Bourricaud, 1986, pp. 271-272).

Tenant compte de ces conceptions, nous avons établi dans notre travail de thèse un éclairage particulier sur ce savoir-être qu'est l'esprit de groupe. Cette même recherche nous a fait aboutir à la définition de l'esprit de groupe comme étant la jonction de trois dimensions : le relationnel, la collaboration et l'instrumental.

D'abord, le relationnel est convoqué puisqu'un tel esprit est synonyme d'établissement de relations sociales qui regroupent aussi bien ce qui a trait aux relations de courtoisie, mais aussi et, surtout, aux relations amicales attestant d'un esprit communautaire et d'une cohésion forte tel que soutenir ses pairs, se soucier d'eux et demander de leurs nouvelles, etc.

L'esprit de groupe est également une collaboration dans le sens où il y a partage et organisation en commun. Le groupe partage un but en commun, son atteinte traçant ainsi la ligne de conduite de chaque membre du groupe.

Mais un acte relationnel ou collaboratif n'est possible dans un dispositif d'EAD qu'à travers l'instrument qui le véhicule. L'instrument est l'outil, son exploitation, le témoin et le révélateur de l'action et de sa nature.

Ainsi, nous définissons le concept d'esprit de groupe. La question qui se pose à présent est quels sont les facteurs qui développent ou non chaque dimension composant cet esprit ?

Terrain d'étude

Il est important de décrire le contexte de notre étude. Les résultats qui suivent sont obtenus dans des contextes de formation particuliers. L'investigation a touché quatre dispositifs⁴⁰ de formation en ligne pour un total de 110 apprenants. Trois formations⁴¹ diplômantes (niveau Master) d'une durée d'une année et une certification de deux mois sont concernés. Ces formations sont délivrées par l'université de Cergy Pontoise (France).

Les quatre formations sont destinées à des enseignants ou à des futurs enseignants, donc à des formateurs.

40 Promotions 2011-2012

41 Master 1 ACREDITE, Master 2 ACREDITE, Master 1 EEME et la certification C2I2E.

Nous résumons dans le tableau ci-dessous les caractéristiques de chaque formation :

Tableau 5: Descriptif des dispositifs

Dispositif Détail	Acredité M1	Acredité M2	C2I2E	EEME M1
Intitulé de la formation	Analyse, Conception et Recherche dans le Domaine de l'Ingénierie des Technologies en Éducation	Analyse, Conception et Recherche dans le Domaine de l'Ingénierie des Technologies en Éducation	Certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 «enseignant »	Master métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Premier degré-professeur des écoles
URL	http://www.u-cergy.fr/fr/formations/schema-des-formations/M/SHS/f03-109.html	http://foad.refer.org/article646.html	http://c2i2e.u-cergy.fr/accueil.php	http://www.u-cergy.fr/fr/formations/schema-des-formations/M/SHS/f08-131.html
Diplôme et durée	Master 1 Une année	Master 2 Une année	Certification 2 mois	Master 1 Une année
Plateforme utilisée	Acolad	Acolad	Espace	Acolad
Public cible	Enseignants universitaires Responsables de formation		Étudiants	
Organisation des apprenants	Par groupes de 12 et par équipes de 3 à 4 apprenants		Par groupe	Par groupe
Type de travail à remettre	Travail individuel Travail collectif		Travail individuel	
Approche	Collaborative (imposée)		Collaborative (sollicitée)	Individuelle
Type d'activité	Situation problème		Situation problème	Exercices, exposés
Tutorat	Rapproché Coach, facilitateur		Guide	Remplace l'enseignant
Outils de communication les plus utilisés (dans l'ordre)	Chat Mail Forum		Forum Mail Chat	Chat Mail

Les devis pédagogiques des quatre dispositifs sont différents.

Les deux dispositifs « Acredité » reposent sur une approche socioconstructiviste. Les apprenants sont regroupés en groupes de 12. Un tuteur les suit de façon très rapprochée. Deux réunions synchrones tutorées sont organisées par semaine pour chaque séminaire⁴². Le tuteur est le coach, l'animateur qui apporte un soutien affectif, méthodologique et organisationnel, mais qui n'intervient pas sur les contenus.

Le groupe est divisé en équipes de trois à quatre apprenants qui doivent collaborer pour remettre un travail commun au tuteur.

Ainsi, les apprenants se doivent de se rencontrer et de s'organiser en dehors des heures de tutorat pour établir ce travail.

Le dispositif C2I2E repose sur une organisation par groupes de 16. Un tuteur est attribué au groupe. Sur toute la durée de la certification, trois à quatre réunions synchrones sont prévues avec le tuteur. Ce dernier aide ses apprenants à organiser le travail et veille au respect des délais.

Les apprenants n'ont pas de « cours » à consulter et auquel se référer. La résolution de la situation-problème repose sur la réflexion au sujet de situations d'enseignement concrètes où l'apprenant se doit de trouver et de prévoir des solutions et des apports par les TICE.

Le travail à remettre est individuel, mais les apprenants s'entraident beaucoup à travers un forum mis à leur disposition dans cette optique, un outil sollicité par le tuteur et par l'équipe de coordination de la formation.

Le dispositif EEME repose sur des activités de type exercices et exposés à faire de façon individuelle.

Les apprenants sont organisés en groupes de 12. Un tuteur est affecté au groupe afin de répondre à leurs questions de cours lors de ses réunions synchrones. Le travail à remettre est individuel.

La plateforme est utilisée comme lieu de rencontre entre le tuteur et le groupe, et comme espace de dépôt des travaux.

Il est à présent intéressant de s'intéresser plus particulièrement aux publics des différents dispositifs.

Tableau 6: Description des publics

Dispositif Détail	Acredité M1	Acredité M2	C2I2E	EEME M1
Origine	Afrique Maghreb/orient Européen		France	
Groupe d'âge	25-35 ans 36-50 ans Plus de 50 ans		20-24 ans 25-30 ans	
Nombre d'années d'expérience	De 5 à 20 ans		<5 ans 5 à 10 ans	
Spécialité	Sciences humaines Sciences dures	Sciences humaines Sciences dures Sciences de la vie	Sciences humaines	

À l'origine, plus de facteurs ont été considérés. Nous présentons ci-dessus les facteurs qui statistiquement se sont révélés les plus influents.

Les apprenants des dispositifs « Acredité » sont ceux qui présentent le plus d'hétérogénéité en termes d'horizons, de culture, de conditions, etc. Ils sont issus du monde francophone et ont déjà une situation socioprofessionnelle.

Ils s'inscrivent à la formation « Acredité » de leur plein gré pour des finalités individuelles et/ou professionnelles en rapport avec les TICE.

Les apprenants de la certification C2I2E sont contraints de suivre cette formation. Ce sont des étudiants en master dont l'accès au concours⁴³ est tributaire de la réussite de cette certification.

Les apprenants de la formation EEME sont aussi de jeunes étudiants qui choisissent de faire un master. Tout comme dans le C2I2E, ces étudiants résident et ont fait leur cursus en France. Ils baignent dans le même environnement socioculturel.

Des similitudes, mais aussi des différences, sont apparentes dans ces quatre dispositifs. La question que nous nous sommes posée et autour de laquelle nous avons mené toute une investigation est la suivante : parmi ces facteurs définissant l'environnement de l'apprenant, lequel développe ou non l'esprit de groupe?

Nos investigations nous ont menés au constat qu'un tel esprit est le corollaire de certains facteurs plus que d'autres. Nous présentons, dans le paragraphe suivant, les résultats les plus importants.

Résultats

Les résultats montrent que l'instauration de l'esprit de groupe est surtout tributaire de certaines conditions relatives au dispositif.

Les dispositifs reposant sur l'approche socioconstructiviste, et donc conjuguant collaboration et approche par situation problème, affichent dans le temps l'émergence d'actions collaboratives plus autonomes et d'une cohésion forte.

Dans ces dispositifs, la dépendance au tuteur s'estompe. Un esprit d'entraide s'installe et touche toutes les dimensions relatives à l'activité d'apprentissage, aussi bien celle rattachée au savoir, qu'au savoir-faire et davantage au savoir-être. La forte tendance est au soutien socioaffectif (Hakem-Kasdali & Jaillet, 2013).

Ce résultat est retrouvé aussi bien dans les dispositifs « Acredité » où la collaboration est imposée, où le tutorat est assez rapproché, où le travail est effectué autour d'une situation problème, que dans le dispositif C2I2E dans lequel la formation est imposée et dure six fois moins de temps, dans lequel la collaboration est sollicitée, dans lequel le tuteur est moins présent que dans les dispositifs « Acredité » et dans lequel le public présente moins d'hétérogénéité⁴⁴.

Dans le dispositif EEME, qui présente un devis pédagogique plus différent que les trois autres, les résultats sont différents.

L'homogénéité de son public, notamment son rapprochement géographique et socioculturel, n'a vraisemblablement pas joué un rôle dans l'émergence d'un esprit de groupe.

Par ailleurs, la dépendance au tuteur reste la même entre le début de la formation et la fin de la formation. L'autonomie, la cohésion et le soutien n'apparaissent pas dans ce dispositif.

Discussion et conclusion

Le développement de l'esprit de groupe est vraisemblablement tributaire des conditions offertes par le dispositif, qui semble jouer le rôle d'*orientateur* et d'*homogénéisateur*.

Cette aptitude se projette sur toutes les autres aptitudes rattachées à la situation d'apprentissage, à savoir aux dimensions touchant au savoir dans ses modalités de traitement et d'exploitation, de savoir-faire dans ses modalités méthodologiques et organisationnelles et de savoir-être puisque, par cet esprit, des compétences collaboratives instrumentées et relationnelles se manifestent.

Cet esprit, qui est timide en début de formation même dans les dispositifs reposant sur l'approche collaborative, s'insère et s'impose dans le temps comme la locomotive de toute action rattachée à l'activité

d'apprentissage.

La collaboration, qu'elle soit imposée ou sollicitée, du moment où elle se présente comme le moteur de toute activité ou comme l'amorce d'une activité, est, par excellence, la condition nécessaire à l'instauration de l'esprit de groupe, mais vraisemblablement pas la condition suffisante puisqu'il y a des facteurs, notamment ceux rattachés à l'apprenant en tant que personne, qui le font aboutir à l'abandon ou à l'éclipse diminuant ainsi la force du groupe et attestant vraisemblablement de la défaillance de l'esprit de groupe pour repêcher les pairs en difficultés.

Pour Nizet et Van Dam (2006), cités par Charlier (2006, p. 109), « *les caractéristiques du dispositif de formation n'agissent que si elles sont reprises subjectivement par le sujet, investies cognitivement et émotionnellement de sens et d'affect par lui* ».

Dans le même sens, Aumont et Mesnier précisent que « *L'individu étant plongé dans une expérience nouvelle, peut, si cette expérience ne dépasse pas ses possibilités, modifier son image de soi, son scénario personnel, et par là accéder plus facilement à la construction d'objet-but* » (Aumont & Mesnier, 2005, p. 148).

Des éclairages sur ces facteurs et sur leurs mécanismes doivent être apportés afin de mieux cerner ce volet de la problématique de l'esprit de groupe.

Bibliographie

- Audran, J. (2007). Le dispositif ne fait pas la situation: heurs et malheurs des formations en ligne. Dans B. Charlier, & D. Peraya, *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 173-188). Bruxelles: De Boeck.
- Audran, J., & Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *Journal of distance education*, 23(1), 1-18. Récupéré sur <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/455/813>
- Aumont, B., & Mesnier, P.-M. (2005). *L'acte d'apprendre* (éd. 3ième). (C. R.-a. sociales, Éd.) Paris: L'Harmattan.
- Bihouée, P., & Coliaux, A. (2011). *Enseigner différemment avec les TICE*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1986). *Dictionnaire critique de la sociologie* (éd. 2ième). Paris: Presse universitaire de France.
- Charlier, B. (2006, décembre). Apprenant «chef d'orchestre»: modèle pour l'interprétation. *Pédagogie et numérique: Contradictions? Convergences?*(169), pp. 109-120.
- Faerber, R. (2003, Avril 15, 16 et 17). Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. *Actes du colloque EIAH*, avril 15, 16 et 17, Strasbourg, pp. 199-210. Sur: <http://archiveeiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/>, France.
- Grosjean, S. (2006, Décembre, n° 169). La dynamique de la relation tutorale: du lien social en construction. *Education permanente «Pédagogie et numérique: Contradiction? Convergences?*, pp. 89-107.

- Hakem-Kasdali, S., & Jaillet, A. (2013). Le soutien: entre situation d'apprentissage synchrone et situation d'apprentissage asynchrone, quelle différence chez l'apprenant en ligne? *Congrès AREF «Actualité de la Recherche en Education et en Formation(#341)*. 27, 28, 29 et 30 août, Montpellier: URL: <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/341-le-soutien-entre-situation-d%E2%80%99apprentissage-synchrone-et-situation-asynchrone-quelle-di-1>.
- Hakem-Kasdali, S. (2014). Modélisation complexe de l'impact des dispositifs de formation en ligne. Université de Cergy Pontoise-France: Thèse de doctorat.
- Mangenot, F. (2011). Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. *Interagir et apprendre en ligne*, pp. 7-19.
- Moiraud, J.-P. (2011). Utilisation des espaces numériques dans les processus d'apprentissage, perturbation du temps et de l'espace. Dans F. Poyet, & C. Develotte, *L'éducation à l'heure du numérique: État des lieux et perspectives*. pp. 93-104. France: ENS de Lyon-INRP.
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques: Enjeux et méthodes*. L'Harmattan.
- OCDE. (2001). *Les nouvelles technologies à l'école: apprendre à changer*. Paris: OCDE; Enseignement et compétences.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: Le campus virtuel. Dans G. Jacquinet-Delaunay, & L. Monnoyer. *Hermès 25, Le Dispositif: entre usage et concept*, pp. 153-167. CNRS Éditions

2.6

Quand une innovation perd de sa dynamique au fil des ans, conséquence et refondation : l'exemple d'un enseignement à distance à l'université de Cergy Pontoise, France.

Jean-Michel **GÉLIS**, Université de Cergy-Pontoise - France
jean-michel.gelis@u-cergy.fr
Laboratoire EMA

Introduction

De tous temps, les systèmes d'enseignement ont cherché à développer des innovations, généralement adossées à des technologies nouvelles. Nous nous intéressons ici aux phases finales de ces innovations, lorsque, après leur émergence et leur déploiement, elles se *routinisent* et s'inscrivent dans le paysage institutionnel.

De nombreux modèles d'innovation ont été définis à la suite de grandes opérations interinstitutionnelles ou internationales. Ces modèles insistent sur la nécessité de ne pas se restreindre aux seuls aspects technologiques (Viens, 2007), mais de développer une approche systémique qui permette d'intégrer les aspects sociaux et institutionnels (Depover *et al.*, 2007 ; Peraya et Jaccaz, 2004 ; Wallet, 2010). Ces modèles proposent différents niveaux de granularité et s'attachent à mettre en évidence la temporalité propre des innovations, parfois ponctuées d'incidents critiques. Ils théorisent la conduite des innovations en pensant la place des experts et des chercheurs et en proposant des actions de recherche de recherche-action ou de formation (Viens, 2007). Ces modèles s'arrêtent également sur les nombreuses variables inhérentes aux innovations, qu'elles soient structurelles, *actancielles* (liées aux acteurs), individuelles ou liées aux domaines (psychopédagogie, technologie, disciplines, etc.).

Peu de recherches s'attachent à étudier les processus à l'œuvre quand une innovation change de nature et se fond dans le paysage institutionnel qui l'accueille. Cette *routinisation* a cependant une importance particulière dès lors que l'on considère qu'une innovation ne doit pas se résumer à quelques années d'expériences sans lendemain, mais qu'elle vise à changer durablement des pratiques et à ouvrir des horizons.

Dans les paragraphes qui suivent, nous précisons le contexte de notre étude, le cadre d'analyse et la méthodologie retenus, avant de décrire le processus qui transforma au fil des ans notre innovation initiale en un dispositif sans spécificité particulière.

1. Notre étude

1.1 Contexte

À la rentrée 2010, l'université de Cergy Pontoise (France) décida d'instaurer une déclinaison à distance de la formation des enseignants qu'elle assurait déjà en présentiel depuis de nombreuses années⁴⁵. Ce dispositif fut une véritable innovation en ce sens qu'il modifia durablement les pratiques des acteurs (Altet, 2000) et induisit de nouvelles démarches et de nouvelles fonctions (Simonnot, 2013).

L'étude qui suit souhaite préciser la posture de son auteur par rapport à cette innovation. En septembre 2013, ce dernier se trouva responsable scientifique de la structure d'enseignement à distance en charge, entre autres, de la formation des formateurs. Il était impensable de programmer des actions de formations sans disposer d'analyses adossées à des travaux de recherche qui permettaient de définir des besoins, des méthodes et des perspectives. L'étude qui suit est le résultat de ce travail sans cesse actualisé. Elle s'appuie bien entendu sur les actions, les regards et les positionnements d'acteurs de premier plan, comme le directeur actuel de la structure ou le responsable en charge du modèle pédagogique et du développement de la plateforme. Cette contribution intègre leurs points de vue et met en perspective leurs actes en les inscrivant dans une analyse d'ensemble.

1.2 Cadre d'étude

Wallet (2010) propose une approche systémique des innovations, dénommée carré « PADI », qui considère qu'une innovation perturbe un équilibre existant entre les différents pôles que sont la Pédagogie, les Acteurs, le Dispositif et l'Institution. L'étude d'une innovation passe ainsi par l'analyse des différentes interactions entre ces pôles qui se reconfigurent et tendent vers un nouvel équilibre. Dans notre étude, nous retiendrons ce cadre qui nous permet de prendre en considération les aspects technologiques, sociaux et institutionnels et leurs influences réciproques.

1.3 Méthodologie

Les résultats que nous établissons s'appuient sur diverses enquêtes, sur des entretiens auprès de différents acteurs ainsi que sur des observables et des indicateurs issus des traces d'activités de la plateforme. Le plus souvent, ces données ont cherché à répondre à des problématiques locales. L'étude que nous présentons les restitue dans une perspective globale et prouve leur convergence et leur cohérence.

⁴⁵ La modalité à distance concerne en grande partie la formation initiale des professeurs d'écoles (master d'enseignement), des formations de professeurs de lycées professionnels et des formations continues plus réduites, comme la formation FIL (Français pour intégrer la langue) destinée à des formateurs de non francophones.

2. La dynamique de notre innovation

2.1 *Le lancement de l'innovation, 2010-2011-2012*

La modalité d'enseignement à distance mise en place à l'université est directement inspirée d'un dispositif performant et reconnu⁴⁶, existant depuis 2001, et qui forme chaque année quelques dizaines d'étudiants, souvent du Sud, aux technologies éducatives (Peraya, Depover et Jaillet, 2013). Le transfert de ce dispositif déjà existant permit une montée en charge très rapide des effectifs (148 puis 316 étudiants pour les années 2010-11 et 2011-12, encadrés respectivement par 61 et 101 enseignants).

Examinons les quatre pôles proposés par Wallet (2010). La *pédagogie* repose sur un modèle d'enseignement socio-constructiviste, fondé sur la résolution de situations-problèmes et dans lequel les aspects collaboratifs occupent une place prééminente. L'hypothèse sous-jacente est que l'apprentissage résulte des interactions d'un apprenant avec son environnement culturel et social (Jaillet, 2004). Notons que de nombreux travaux montrent que ce modèle est en rupture avec celui du présentiel (Depover et Quintin, 2011). Le *dispositif* est ici constitué de la plateforme d'enseignement Espace qui incarne étroitement le modèle pédagogique. Les apprentissages se déroulent dans des salles de séminaires disciplinaires qui réunissent un tuteur et une quinzaine d'étudiants. Ces salles sont équipées d'outils collaboratifs (forums, chats, messagerie, wiki) et sont le lieu où le tuteur procède à des apports de connaissance. Depuis cette salle, les étudiants accèdent à des salles de situations-problèmes qu'ils peuvent résoudre collaborativement par équipes de quatre.

Les *acteurs* que nous mentionnons ici sont les enseignants. Ce sont des volontaires ayant une solide expérience en formation des enseignants en présentiel, mais des néophytes en matière de formation à distance. Ces enseignants eurent à s'approprier différents rôles totalement nouveaux pour eux. En effet, le dispositif distinguait pour les enseignants la fonction de tuteur d'un groupe d'étudiants de celle de concepteur du matériel d'apprentissage (ce matériel étant par la suite utilisé par tous les tuteurs). Une autre fonction était dévolue à quelques enseignants, celle de responsable d'équipe. Leur rôle fut de décliner le modèle pédagogique de la distance à leur discipline et de recruter, d'animer et d'encadrer une équipe de pairs.

Sur le plan *institutionnel*, le pilotage de l'enseignement à distance fut confié à un service créé pour l'occasion, le Sefiap⁴⁷, qui prit en charge toutes les dimensions administratives, techniques et pédagogiques. Ce service accompagna la prise de fonction des enseignants en organisant des séminaires de présentation du modèle pédagogique et de sa plateforme. Il est à noter que le pilotage de cette innovation ne fut

46 Il s'agit de la formation UTICEF, organisée par un consortium de 3 universités (Mons, Genève et Strasbourg) qui s'appela ACRÉDITE lorsque l'université de Cergy Pontoise remplaça celle de Strasbourg.

47 Service d'expertise, de formation, d'aide et d'information pédagogiques.

pas confié aux départements disciplinaires ni aux structures de formations existantes, mais à un service spécifiquement créé à cet effet. Cette situation s'explique non seulement par l'inexpérience des structures traditionnelles quant aux problématiques de pilotage de l'enseignement à distance, mais aussi par les réticences, voire l'hostilité, affichées que cette innovation suscita (comme bien d'autres) de la part de certains enseignants.

L'enseignement à distance se trouva ainsi pourvu de sa propre pédagogie, de son propre dispositif (la plateforme) et d'une structure institutionnelle spécifique (le Sefiap). Il n'y avait guère que les enseignants, tous issus du présentiel, qui ancrèrent la vie de l'innovation à l'université, sa structure d'accueil. Le positionnement solide de l'innovation sur l'ensemble des quatre pôles proposés par Wallet (2010) lui permit de s'installer et de se développer.

2.2 La maturité, 2012-2013

Cette année fut l'année de la stabilisation des effectifs avec 369 étudiants encadrés par 96 enseignants. Elle attesta aussi du dynamisme de l'innovation engagée. Reprenons le cadre proposé par Wallet (2010). La *pédagogie* (le modèle) et le *dispositif* (la plateforme) ne connurent aucune évolution, ce qui permit aux *acteurs* de poursuivre leur construction professionnelle dans un paysage stabilisé.

Les enseignants eurent plusieurs fonctions nouvelles à investir. Une étude menée en 2012 (Gélis, 2013) montra comment une dizaine de formateurs de mathématiques s'approprièrent le rôle d'enseignants à distance. Cette étude témoigna de leur dynamisme et de leur créativité, mais aussi de leur difficulté à construire certaines compétences professionnelles. Les *tuteurs* surent développer des gestes professionnels adaptés à la distance, par exemple sur l'appropriation du cours, la conduite des séminaires synchrones et la gestion des exercices. En revanche, d'autres dimensions de cette fonction furent plus difficiles à construire. Par exemple, l'encadrement du travail collaboratif entre étudiants se limita à des temps d'autonomie, opaques pour les enseignants et qu'ils n'accompagnèrent pas. Les scénarios pédagogiques sous-jacents, jamais formulés, restaient proches de ceux du présentiel en attribuant au séminaire synchrone une place surdimensionnée, probablement induite par sa proximité apparente avec l'interactivité du présentiel. La fonction de *concepteur* montra également l'engagement des enseignants qui produisirent de nombreux contenus spécifiquement pour la distance. Ce processus de conception souffrit cependant d'une réflexion parfois insuffisante sur la médiatisation des contenus et sur les problématiques de *design pédagogique* (Quintin *et al.*, 2003). Par exemple, la conception des situations-problèmes ne fut pas toujours efficace. En effet, ces situations s'inspiraient étroitement de situations de présentiel fondées sur un accompagnement étroit et réactif de l'enseignant. Cet accompagnement n'était plus possible à distance parce que s'opérait une dissociation des temps d'apprentissage et d'enseignement. Certaines situations conduisirent ainsi à des blocages où les étudiants, découragés, ne parvenaient plus à produire et à dépasser les obstacles que la situation leur soumettait. L'appropriation des fonctions de tuteur et de concepteur étaient donc sur la bonne voie, avec un engagement probant de la part des enseignants malgré des points encore à investir.

La *responsabilité d'équipe*, contrairement aux fonctions de tuteur et de concepteur, était un rôle totalement nouveau pour les enseignants. Il s'agissait d'adapter aux disciplines le modèle pédagogique de la distance, de recruter des pairs, de les former et de les encadrer. Une autre étude conduite en 2015 (Gélis, 2015) montra le dynamisme de ces 21 responsables. Ils contribuèrent de façon primordiale à la réussite de l'innovation en se comportant comme de véritables traducteurs auprès de leurs pairs (Callon, 1986 ; Latour, 2005). Ils surent reformuler les attendus de l'innovation auprès de leurs collègues afin de les intéresser et de les enrôler. Ils développèrent des compétences d'enseignants à distance, des techniques de pilotage et de gestion de leur équipe. Ils furent ainsi des acteurs clés qui permirent au dispositif d'enseignement à distance initial de changer d'échelle (pour les étudiants, de quelques dizaines à quelques centaines, et pour les enseignants, d'une dizaine de chercheurs chevronnés du domaine à une centaine de néophytes à distance). L'engagement global des enseignants permit de mettre en place des actions de recherche, de recherche-action et de formation comme le prônaient certaines études (Viens, 2007). La principale ligne directrice de ces actions était de les adosser fortement à la recherche (Gélis, 2015), l'objectif essentiel étant de travailler le lien entre les pratiques de la communauté des enseignants et la recherche. Un groupe *Recherches et pratiques* composé de 20 enseignants (sur une centaine) travailla sur les scénarios pédagogiques de la distance, les postures tutorales et l'évaluation. Chaque thème fut confié à des sous-groupes qui eurent pour mission de relever les pratiques au moyen de questionnaires adressés à tous les enseignants et de les mettre en lien avec des résultats de recherche. Des présentations permirent de rendre compte à l'ensemble de la communauté des résultats établis sur ces thèmes. Une journée d'étude fut organisée durant laquelle quatre chercheurs de haut niveau disposèrent d'un temps long pour présenter leurs travaux sur l'enseignement à distance et sur la formation des enseignants. Cette journée mobilisa plus de la moitié de nos enseignants. La communauté des enseignants à distance se trouva ainsi sensibilisée directement à la distance tout en étant accompagné d'une part par les responsables d'équipes et d'autre part par le groupe *Recherches et pratiques*.

Enfin, sur le *plan institutionnel*, un changement déchargea le Sefiap, auparavant responsable de toutes les dimensions de l'innovation, de la partie pédagogique dorénavant confiée à une direction adjointe. L'objectif était de rapprocher le pilotage du dispositif de son terrain et de ses acteurs, le Sefiap continuant à partir de ce moment à en assurer les autres aspects, techniques par exemple. L'innovation témoigna cette année-là d'un dynamisme particulièrement marqué. Les acteurs étaient pleinement investis, une logique de formation porteuse fut mise en place, un changement institutionnel permit une meilleure reconnaissance du terrain et de ses attentes.

2.3 *Les premiers signes d'évolution, 2013-2014*

Cette année se caractérisa par une augmentation de l'activité, avec 121 enseignants engagés à distance et 574 enseignants. Poursuivons notre lecture de la dynamique en jeu, en reprenant le cadre développé par Wallet (2010). Sur le *plan institutionnel*, la direction adjointe poursuivit sa professionnalisation en se dotant, par elle-même, d'outils et de processus performants. C'est ainsi que le recueil et la déclaration

des services des enseignants firent l'objet de procédures efficaces : de façon encadrée ces tâches furent dévolues aux responsables d'équipe. Des investigations fines au sujet des statuts et au sujet de l'implication des enseignants devinrent ainsi possibles. Les emplois du temps et leurs ajustements furent désormais gérés par des outils en ligne efficaces. Ces procédures confièrent aux acteurs eux-mêmes la responsabilité de leurs décisions et permirent d'éradiquer tout litige inhérent à des vœux émis par courrier électronique et difficiles à absorber en temps réel.

Le *dispositif* évolua afin de rendre l'innovation plus efficiente. C'est ainsi que la direction adjointe ouvrit un nouveau chantier, la modularisation, qui consistait à découper l'année en modules de trois semaines comportant un nombre d'enseignements limité. Les étudiants purent ainsi mieux se concentrer sur un nombre réduit de cours simultanés au lieu de se disperser sur trop d'enseignements. La modularisation s'accompagna d'une formalisation des temps de travail des tuteurs, qu'ils soient synchrones (apport de connaissances aux étudiants lors des chats) ou asynchrones (suivi de leur activité collaborative). Un outil supplémentaire, le diagramme d'activité, fut demandé aux équipes afin de les pousser à expliciter et à travailler leurs scénarios pédagogiques. Les diagrammes d'activité permirent de faire circuler les pratiques dans la communauté, de les rendre visibles et de les mettre en débat. Sur le *plan institutionnel*, un site web facilita la communication avec les enseignants et accrut la visibilité de la direction adjointe autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'institution.

Ce tableau en apparence positif se révéla plus complexe que prévu. Sur le *plan pédagogique*, la direction adjointe analysa l'activité de la plateforme. Cette approche, fondée sur le relevé d'indicateurs issus de la plateforme, montra une fragilité dans le suivi du modèle pédagogique de la distance, voire des détournements de ce modèle de la part des tuteurs. Les apprentissages dans certaines disciplines ne donnaient lieu qu'à peu ou pas de travail collaboratif entre étudiants, pourtant un point fort du modèle. Une enquête poussée auprès des étudiants et des enseignants montra que cette dimension des apprentissages était globalement mal assurée (Villemontheix, 2015). Certains enseignements avaient tendance à se cristalliser et à ne plus évoluer. Ils suivaient des scénarios étroitement inspirés du présentiel, reposant presque exclusivement sur les rendez-vous synchrones et sur des suivis individuels, en rupture avec le modèle proposé. On assistait ainsi à une hybridation des pratiques (Gélis, 2013) comme cela arrive souvent avec l'avènement de nouvelles technologies où les pratiques anciennes (celles du présentiel) perdurent et se tissent avec les nouvelles (propres à la distance) sans que s'affirment pleinement de nouveaux paradigmes d'enseignement.

Cette année vécut également des transformations de fond sur l'engagement des *acteurs*. Les actions de formation ne rencontrèrent plus le succès passé. Des nouveaux tuteurs ne s'inscrivirent pas aux actions de formation qui leur étaient consacrées et assurèrent leur cours sans préparation. Autre point, l'innovation perdit, cette année-là, l'engagement des responsables d'équipes dont le rôle avait été majeur jusqu'ici. Le lancement de la modularisation et le recueil des diagrammes d'activités, chantiers majeurs de la direction adjointe, furent difficiles à mettre en place. Il nécessita des réunions redondantes et des

relances répétées sans avoir l'écho attendu. Les travaux qui en découlèrent n'eurent pas l'envergure voulue et attestèrent d'une certaine passivité.

Sur le *plan institutionnel*, la situation ne fut pas tout à fait simple. La direction adjointe, par nature, ne disposait pas de moyens propres et devait passer, pour assurer ses missions, par d'autres services (scolarité, personnel, sites d'enseignements en présentiel, etc.). L'organisation de l'enseignement à distance nécessita la mise au point de procédures nouvelles qui provoquèrent des tensions entre ces services et la direction adjointe. Les enseignants avaient du mal à discerner les enjeux et les missions de chaque acteur, comme en témoignent les échanges que reçut la direction adjointe et qui ne la concernaient pas.

Globalement, l'engagement volontaire des acteurs, qui avait été jusque-là l'un des vecteurs de l'innovation, ne fut plus à l'œuvre cette année-là, autant dans la formation que sur les chantiers majeurs ouverts par la direction adjointe. Au bout de 4 années d'existence, le dispositif changeait de nature. Il devint plus subi et routinier que réellement innovateur, peut-être à cause d'une certaine lassitude des acteurs et d'une stabilisation, voire d'un repli, des pratiques.

2.4 *La confirmation d'une évolution, 2104-2015*

L'activité régresa quelque peu (104 enseignants pour 456 étudiants), car le site d'enseignement à distance renonça à s'adresser aux enseignants en seconde année de formation qu'une réforme mettait en alternance sur le terrain. Sur le *plan institutionnel*, cette année vit la création d'un site d'enseignement à distance qui lui conférait la même puissance d'action, en termes de personnels et de missions, que les sites de présentiel. Ce résultat positif, obtenu grâce à l'action volontariste du directeur adjoint de la structure, donnait au dispositif tous les moyens de son autonomie.

Si la *pédagogie* et le *dispositif* ne changeaient pas, les tendances déjà observées chez les *acteurs* se confirmèrent. Les pratiques observées restaient en partie très inféodées à celles du présentiel, sans exploiter les points forts du modèle. Les analyses globales de l'activité des enseignants restaient mal perçues et la nécessité de se maintenir dans une dynamique de formation n'allait pas de soi. Tout ce qui ne faisait pas partie des usages ou de l'identité professionnelle du présentiel était difficilement accepté. Les responsables d'équipes réinterprétèrent leur rôle en les limitant à leurs strictes dimensions organisationnelles. Les actions de formation marquèrent toujours le pas. Le site continua cependant à s'affirmer en inscrivant dans les fiches de postes de tout nouveau recruté l'obligation d'assurer des enseignements à distance et de suivre la formation voulue.

Devant ces défis, le site d'enseignement à distance décida de mettre en œuvre une démarche qualité (Depover, Komis et Karsenti, 2013), en organisant des enquêtes auprès des étudiants et des recueils d'usage. Les résultats furent très contrastés. Ils pointaient vers de nettes réussites, mais aussi vers des déficiences marquées, autant sur les plans pédagogique qu'organisationnel. L'objectif de la démarche qualité était d'interroger les acteurs et de les engager dans des analyses réflexives de leurs pratiques.

Cette démarche était également un moyen, en interne, de valoriser la réussite globale du site et de l'installer dans le paysage institutionnel.

3. Conclusion

Les innovations sont précieuses pour les systèmes de formation. Elles permettent d'inscrire en permanence les enseignements au plus près des attentes sociales et sociétales des usagers. Une innovation ne disparaît pas sans marquer l'institution qui l'a vue se développer. L'analyse de leur cycle de vie doit prendre en compte leur transformation, le moment où elles perdent de leur dynamique, où elles se *routinisent* et s'inscrivent dans l'institution qui les a portées. Il convient d'être attentif à leur changement de nature pour que leurs apports, leurs pratiques et leurs démarches, jadis novatrices, se banalisent et puissent rejoindre durablement la culture commune de l'institution d'accueil, dans de bonnes conditions institutionnelles, pédagogiques, techniques et organisationnelles.

L'expérience de l'enseignement à distance de l'université de Cergy Pontoise en est un exemple. Cette innovation a bousculé l'équilibre qui régnait entre les quatre pôles pointés par Wallet (2010) : la pédagogie, le dispositif, l'institution et les acteurs. Elle apparut en important les trois premiers pôles d'un dispositif préexistant, performant et reconnu. Son développement engendra des tensions sur le *plan pédagogique* entre les pratiques attendues et les pratiques effectives, et envers les *acteurs* qui réinterprétèrent parfois leurs rôles sans prendre la mesure des changements d'identité professionnelle nécessaires (visibilité de leur activité d'enseignants, nécessité de rester dans des dynamiques de formation). En quelques années, cette innovation a changé de nature et perdu sa force première. Elle s'est *crystallisée*, reconfigurée dans un état stable qui nécessite un travail de refondation et la définition de nouvelles logiques de développement, par exemple fondée sur des démarches qualité. Les responsables de l'innovation ont œuvré pour que, au fil des ans, le dispositif soit inscrit de façon pérenne dans l'institution en devenant un nouveau site. Cette inscription durable, la stabilité du modèle pédagogique et de la plateforme, constituent de solides atouts pour que les acquis et l'expertise construits durant la vie de l'innovation se perpétuent dans les conditions normales de toute mission à assurer.

4. Références

- Alter N., *l'innovation ordinaire*, Paris, Presses universitaires de France, 2000.
- Callon M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction, *L'année sociologique*, vol. 36, p. 169-208.
- Depover, C., Strebelle, A. et De Lièvre, B. (2007) Une modélisation du processus d'innovation s'articulant sur une dynamique de réseaux d'acteurs. Dans Baron, M., Guin, D., Trouche, L., *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage. Conception et usages, regards croisés*, Hermès, Lavoisier, p. 137-160.
- Depover C., Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans Depover, C., De Lièvre B., Peraya, D., Quintin, J.-J., Jaillet, A., *Le tutorat en formation à distance*, De Boeck, p. 15-28.
- Depover C., Komis V., Karsenti T. (2013). Le contrôle de qualité : un outil indispensable pour asseoir la légitimité de la formation à distance. *Formation Profession*, 2013.
- Gelis, J.-M., (2013), L'engagement des enseignants dans un dispositif d'enseignement à distance, *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 2 | 2013, mis en ligne le 18 février 2013, consulté le 12 avril 2013. URL : <http://dms.revues.org/175>
- Gelis, J.-M., (2015), Des responsables d'équipe dans le déploiement d'un enseignement à distance : entre innovation, industrialisation et modèles de dissémination, *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 10 | 2015, mis en ligne le 17 juin 2015, consulté le 28 août 2015. URL : <http://dms.revues.org/1056>
- Jaillet, A. (2004). Chapitre 5. Dans *L'Ecole à l'ère numérique*, Paris, L'Harmattan, p. 90 -121.
- Latour B. (2005). *La science en action*. Paris, La Découverte, 2005.
- Peraya, D., Jaccaz B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation: un modèle ASPI », in *Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie*, Compiègne, France, Université de technologie.
- Peraya, D., Depover, C., Jaillet, A. (2013). Un master à distance pour une formation aux technologies éducatives : le diplôme UTICEF – ACREDITÉ », in Loiret P.-J., dir. *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992 – 2012*, Paris, Agence universitaire de la Francophonie et les Editions archives contemporaines, p. 83-102.
- Quintin, J.-J., Depover, C., Design pédagogique d'un environnement de formation à distance, *Revue de linguistique et de didactique des langues*, *Lidil* 28, 2003, URL : <http://lidil.revues.org/index1603.html>, consulté le 04 décembre 2012.
- Viens, J. (2007). Intégration des savoirs d'expérience et de la recherche : l'incontournable systémique, dans Charlier B., Peraya, D., *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, De Boeck, p. 155-172.
- Villemonteix, F. (2015). « Collabore et apprend » — Autour de pratiques collaboratives en formation initiale à distance. *6e Colloque international du RIFEFF*, Université de Patras, Grèce, 2, 3 et 4 juillet 2015.
- Wallet, J. (2010). Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs. Dans Charlier B., Henri F., *Apprendre avec les technologies*, Presse Universitaire de France, Paris, p 71-80.

2.7

Les trois zones d'intervention pour un accompagnement efficace des enseignants en formation à distance

Martine **ST-GERMAIN**, PhD, cégep de l'Outaouais - Canada
Daniel **LABILLOIS**, Cégep de la Gaspésie et de Îles - Canada
martine.stgermain@videotron.ca
dlabillois@cegepgim.ca

1. Introduction

Au Cégep de la Gaspésie et des Îles, la recherche de clientèle représente un défi important qui amène cet établissement à se tourner vers la Formation à distance (FAD). Or, ce choix représente pour les enseignants la nécessité de s'adapter à ce nouveau contexte qui marie téléenseignement, présence d'étudiants en classe et à partir de sites à distance. Ces changements appellent certes une part d'innovation et de nouveauté, mais aussi une part de résistance et de compromis. L'accompagnement des enseignants devient souhaitable et même nécessaire pour arriver au succès et à la viabilité de ces programmes offerts en FAD.

Une recherche-action auprès d'un groupe d'enseignants du programme de Soins infirmiers s'est déroulée au cégep de la Gaspésie et des Îles. Le but de cette recherche était de mieux comprendre les modalités d'accompagnement des enseignants qui vivent cette nouvelle réalité du téléenseignement afin de rendre plus efficient le processus d'accompagnement qui favorise l'appropriation de pratiques centrées sur l'apprentissage chez des enseignants du cégep dans le contexte du télé-enseignement en FAD.

Les résultats démontrent qu'accompagner des enseignants qui font face à de tels défis pédagogiques nécessite de la part des personnes accompagnatrices beaucoup d'écoute et de stratégies de collaboration. Ces stratégies se regroupent dans les trois zones d'intervention qui nous sont apparues et qui nous semblent essentielles de respecter pour favoriser un accompagnement efficace des enseignants. Ce dernier, dans un contexte de changement, ne peut pas être improvisé, il doit se préparer et être bien structuré.

Par ces stratégies d'accompagnement, le groupe d'enseignants a pu s'approprier des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage en formation à distance. Les enseignants ont, de plus, forgé leur identité d'enseignant au collégial en formation à distance. Ils ont pu partager leurs expertises en fin

de parcours en devenant des professeur-passeurs, des ambassadeurs auprès des enseignants craintifs quant à la formation à distance.

Dans la présente recherche, un groupe de coopération professionnelle a été créé pour permettre aux enseignants de se sentir soutenus et appuyés dans leurs réflexions pédagogiques. Le groupe était formé d'enseignants impliqués dans un changement de pratique pédagogique et de deux conseillers pédagogiques accompagnateurs et chercheurs.

Les enseignants de ce groupe de coopération professionnelle avaient une caractéristique en commun : ils devaient tous adapter leur enseignement en classe ordinaire à la formation à distance, au téléenseignement en mode synchrone.

Les deux conseillers pédagogiques du groupe de coopération professionnelle étaient des chercheurs subventionnés par le programme PAREA (Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage au collégial au Québec). Ces deux chercheurs avaient comme objectif d'accompagner les enseignants et, en même temps, de faire ressortir les stratégies d'accompagnement efficaces dans le contexte de changement organisationnel qu'était le téléenseignement, la formation à distance (FAD).

Les conseillers pédagogiques accompagnateurs se sont inspirés du modèle d'accompagnement dans un contexte de changement de paradigmes chez les enseignants de St-Germain (2008, p. 67). Ce modèle propose certaines conditions à l'accompagnateur pour lui permettre d'être plus efficace quand son accompagnement vise un changement dans les pratiques pédagogiques des enseignants:

- Être à l'aise avec le concept visé par l'accompagnement (par exemple : le téléenseignement, la formation à distance) ;
- Prendre en charge l'animation d'un groupe d'enseignants intéressés à échanger sur l'objet d'accompagnement visé ;
- Établir une relation de confiance ;
- Être dans l'action en tout temps avec les participants par différentes stratégies (par exemple : observation en classe, mise en situation) ;
- Déterminer un objectif commun : un objectif individuel et un objectif de groupe ;
- Faire un suivi constant, individuel et en groupe ;
- Questionner l'enseignant aussi sur son processus d'appropriation ;
- Se donner le temps nécessaire.

2. Groupe de coopération professionnelle

La première étape a été de former un groupe d'enseignants intéressés à discuter du téléenseignement, de la formation à distance. Les sujets des discussions étaient ouverts : les enseignants pouvaient venir parler de leurs difficultés ou de leurs malaises, il n'y avait aucune censure. Un tel groupe d'enseignants

est appelé « groupe de coopération professionnelle », car il mobilise un ensemble de personnes ayant des intérêts communs, soit, dans notre cas, l'enseignement au collégial, le téléenseignement et la nécessité d'adapter ses enseignements à la nouvelle réalité de la formation à distance.

Lors de la première rencontre du groupe, la stratégie initiale des accompagnateurs a été de questionner les enseignants sur leur nouvelle réalité de téléenseignement, sur les points positifs et négatifs de cette nouvelle pratique. Pour ce faire, les conseillers pédagogiques accompagnateurs ont simplement demandé aux enseignants présents :

- Qu'est-ce qui va bien dans votre pratique de téléenseignement ?
- Qu'est-ce qui va moins bien ?

À tour de rôle, chacun a donné son avis. Ils ont échangé leurs représentations du téléenseignement. Certains enseignants démontraient des sentiments très négatifs face à cette nouvelle réalité et songeaient même à quitter le métier d'enseignant. D'autres étaient plus nuancés et démontraient même un certain enthousiasme à évoluer dans une classe de téléenseignement.

Les deux conseillers pédagogiques accompagnateurs et chercheurs ne portaient aucun jugement et n'essayaient pas de trouver des solutions tout de suite, ils se contentaient d'écouter et de recevoir le vécu des enseignants. Ils prenaient des notes et s'inspiraient de ce que Villeneuve (2010) mentionnait :

« [I]es accompagnants savent bien que faire taire la résistance chez les apprenants, c'est la faire grandir, ce qui conduit à la démobilisation, au désengagement ou à l'indifférence. Entendre la résistance, c'est tendre vers les solutions et la satisfaction » (p. 111).

Les nombreux échanges entre les conseillers et les enseignants, en groupe et individuellement, ont permis d'installer une zone de confiance. Il est essentiel de prendre tout le temps qu'il faut pour la mise en place de cette première zone d'intervention, la zone de confiance.

3. La zone de confiance

La zone de confiance est un espace où les enseignants se sentent libres de s'exprimer tant sur ce qu'ils apprécient du changement proposé que sur ce qu'ils déplorent.

Il semble préférable de ne pas suggérer aux enseignants de se lancer dans des expérimentations sans d'abord avoir pris le temps de créer une zone de confiance adéquate pour tous les enseignants accompagnés. L'hôtelier (2007) le précise bien :

« Si nous voulons vraiment dans l'accompagnement que le savoir serve aux personnes concernées, nous n'avons pas à nous étonner des différences, des amalgames, des agressivités, des ressentiments, des impatiences. Le travail de confiance est à construire. Pour avoir subi des scolarisations difficiles, des disqualifications sociales, les personnes ont davantage appris la méfiance » (p. 107).

Pour créer et maintenir la zone de confiance, l'accompagnement se fait en groupe et il se fait aussi individuellement. Au début, il y a une rencontre de groupe pour que tous les enseignants puissent faire connaissance, exposer leurs préoccupations et ainsi prendre connaissance des besoins de chacun. Ces échanges ont un effet très positif sur la motivation des enseignants. Un mouvement d'interdépendance et un esprit de bienveillance se créent à l'intérieur du groupe de coopération professionnelle.

L'enseignant qui se sent en confiance acceptera plus facilement de s'exprimer sur ses malaises, sur ses difficultés devant ses pairs et devant des conseillers pédagogiques. Il ne se sentira pas jugé. L'accompagnateur, dans cette zone de confiance, reste à l'écoute, il questionne pour mieux comprendre la réalité de l'enseignant et pour pouvoir lui-même cibler son besoin réel et ponctuel.

Les enseignants qui ont participé à cette recherche ont apprécié l'écoute qu'ils ont reçue :

« L'écoute qu'ils ont faite avec nous, je l'écrirais en grosses lettres majuscules [. . .] avec cette recherche; l'approche qu'ils nous ont faite est très ouverte, c'est très apprécié » (citation d'une participante lors de l'entrevue à la fin de la première session avec l'ami critique) (LaBillois, St-Germain, 2014, p. 56).

L'accompagnement se fait aussi individuellement. Le conseiller ira aussi observer l'enseignant dans sa classe pour aider celui-ci à prendre conscience de ses forces en pédagogie et des éléments qu'il aimerait améliorer. Cette activité sert à la construction de l'identité pédagogique de l'enseignant.

Ainsi, un élément fort de cette zone de confiance est de permettre à l'enseignant de mieux se connaître, de connaître ses forces et, surtout, de mieux se connaître comme professionnel de l'enseignement pour qu'il puisse lui-même situer son changement. Le conseiller doit ainsi sortir de ses présupposés en lien avec les besoins de l'enseignant et développer plutôt une attitude d'écoute au besoin réel de l'enseignant. En effet, le conseiller a parfois tendance à croire qu'il sait ce dont l'enseignant a besoin. Parfois, même, ce dernier reçoit une directive précise de sa direction et il doit mettre tout cela de côté. Il a été parfois difficile pour les conseillers accompagnateurs chercheurs de ne pas dire tout de suite à l'enseignant ce qu'il avait à faire pour améliorer ses stratégies pédagogiques.

3.1 *Le centre d'intérêt de l'enseignant (son sweet spot)*

Au cours de la recherche, les conseillers pédagogiques accompagnateurs ont donné un nom au besoin réel de l'enseignant. Ils l'ont appelé son « sweet spot » pour parler du centre d'intérêt réel de l'enseignant. Ce centre d'intérêt est celui que l'enseignant essaie de combler lorsqu'il discute avec un conseiller pédagogique. Ce centre d'intérêt peut changer et évoluer, mais c'est celui pour lequel l'enseignant ressent un besoin. Les conseillers ont réalisé que, lorsque leurs interventions avec l'enseignant respectaient le « sweet spot » de ce dernier, la relation de confiance prenait de la force et l'enseignant répondait positivement aux suggestions du conseiller pédagogique.

Le «sweet spot» de l'enseignant

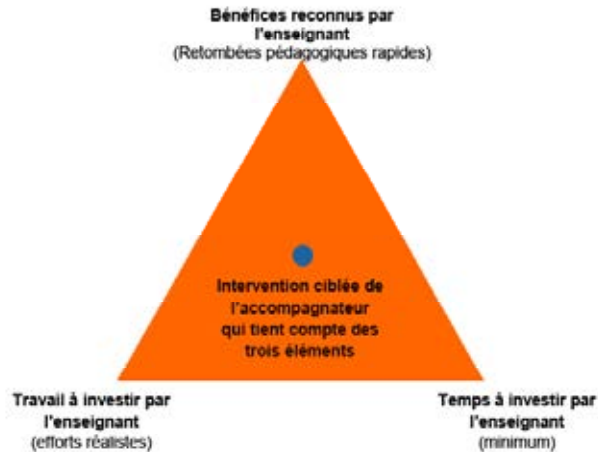


Figure 2 : Le « sweet spot » de l'enseignant (LaBillois, St-Germain, 2014, p. 121)

Pour que l'intervention des conseillers pédagogiques soit bénéfique et qu'elle tienne compte du « sweet spot » de l'enseignant, elle doit avoir trois caractéristiques particulières :

- L'intervention du conseiller ou sa suggestion doit avoir des retombées pédagogiques rapides en classe : les bénéfices doivent être reconnus par l'enseignant ;
- La suggestion du conseiller ne doit pas demander à l'enseignant un trop gros investissement de temps ;
- La suggestion ne doit pas demander trop d'effort à l'enseignant : il faut que ce soit simple, pas compliqué.

3.2 La relation « côte à côte »

La zone de confiance signifie que le conseiller doit avoir confiance en la capacité de l'enseignant à cibler lui-même son besoin. L'accompagnement des enseignants dans cette zone de confiance se fait dans une relation « côte à côte » (Royal, Boyer et St-Germain, 2014) où le pouvoir est partagé et où les décisions sont prises ensemble à partir de l'identification d'un réel besoin de l'enseignant.

Par exemple, les conseillers pédagogiques accompagnateurs de cette recherche sont allés observer les enseignants en classe. Lors de l'observation, les conseillers ont noté tout ce qui allait bien, soit les forces de l'enseignant. Ils ont aussi noté les stratégies manquantes. Par la suite, ils ont rencontré l'enseignant

pour lui donner une rétroaction. Ils ont signifié à ce dernier tout ce qu'il faisait de bien, entre 15 et 20 éléments positifs tirés des stratégies de l'enseignant. Cette reconnaissance professionnelle a eu un effet très positif chez l'enseignant. On ne leur avait encore jamais accordé une reconnaissance professionnelle positive de leur enseignement. À partir de cette base de reconnaissance, les enseignants étaient prêts à considérer un élément ou deux qui allaient moins bien et chaque enseignant pouvait identifier lui-même les éléments à modifier. Ce ne sont pas les conseillers qui ont mentionné les faiblesses de l'enseignant, ils n'avaient pas à le faire, car l'enseignant connaît ses faiblesses. En utilisant cette méthode qui valorise les forces de l'enseignant, celui-ci réalise que ce ne sont pas toutes ses pratiques qu'il doit changer pour s'adapter au téléenseignement, mais seulement quelques-unes, pour l'instant.

Dans une relation « côte à côte », ce ne sont pas les conseillers qui dictent à l'enseignant les stratégies à adopter. Les conseillers sont plutôt des guides dont le rôle est d'amener l'enseignant à réfléchir à ses pratiques et à choisir les nouvelles stratégies qu'il veut expérimenter à partir de limites qu'il a lui-même identifiées en classe.

Si les conseillers pédagogiques accompagnateurs avaient choisi de mettre en place une relation différente, soit une relation hiérarchique verticale, ils n'auraient pas eu les mêmes résultats. Selon Dahan (2011) : « Une démarche classique *top-down* de mise en œuvre du changement, bien adaptée dans des organisations qui ont une ligne de *management* claire, ne donne pas de résultats satisfaisants dans les organisations professionnelles » (p. 2).

La structure relationnelle «côte à côte» entre les accompagnateurs et les enseignants est choisie et gérée par les accompagnateurs pour permettre aux enseignants d'être dans cette zone de confiance; « la confiance, le respect, la transparence, la créativité et l'adaptation sont autant de valeurs sur lesquelles l'accompagnateur peut prendre appui » (Charlier et Biémar, 2012, p. 22).

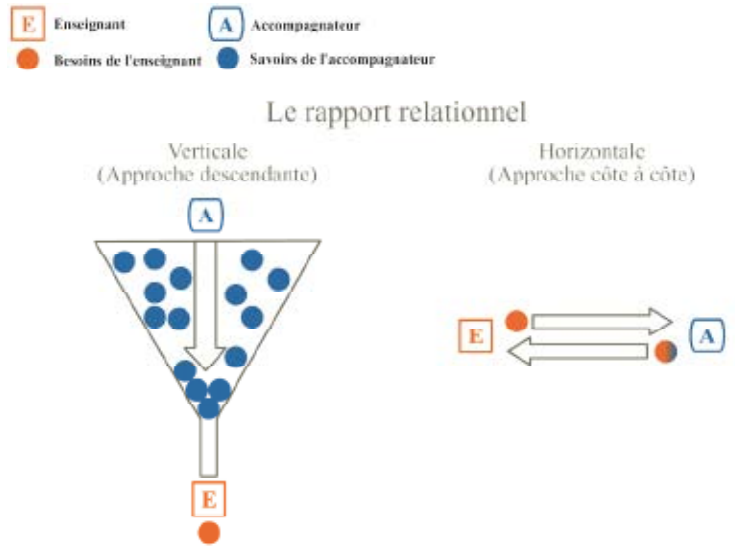


Figure 1 : Les deux types de relations d'accompagnement, verticale et horizontale (LaBillois et St-Germain, 2014, p. 113)

L'enseignant est prêt à vivre des expériences nouvelles une fois que la zone de confiance est bien établie à partir de la valorisation de son identité professionnelle. Il discute avec confiance de ses difficultés et demande de l'aide au conseiller pédagogique. L'enseignant est alors prêt à passer à l'étape de l'expérimentation de stratégies nouvelles avec le soutien du conseiller pédagogique.

4. Zone d'expérimentation

Une fois la zone de confiance bien établie, lors de la rétroaction suivant l'observation en classe, les enseignants identifient eux-mêmes une ou deux limites qu'ils vivent en classe. Avec le soutien des conseillers pédagogiques accompagnateurs, ils expérimentent alors de nouvelles stratégies qui répondent à un besoin précis. À ce sujet, les enseignants ont expérimenté de nouvelles stratégies de gestion de classe adaptées au téléenseignement. Ils ont aussi utilisé des stratégies nouvelles pour faire travailler les étudiants du site à distance. Ils ont aussi mis en place des modes d'évaluation adaptés à la formation à distance.

À partir du moment où le conseiller accompagnateur a créé la zone de confiance, la relation « côte à côte », et qu'il connaît le « sweet spot » de l'enseignant, il peut facilement faire des suggestions de nouvelles pratiques pédagogiques à l'enseignant et le soutenir dans ses expérimentations. L'enseignant est alors ouvert, il ne démontre plus de résistance, car le conseiller répond à un besoin réel.

Le temps et les efforts que déploie le conseiller accompagnateur pour créer cette zone de confiance sont beaucoup plus grands que ceux nécessaires à l'instauration de la zone d'expérimentation et d'émancipation.

Le conseiller accompagnateur encourage les expérimentations nouvelles et les initiatives de l'enseignant. Celui-ci sent qu'il a tout le support de son conseiller accompagnateur même si, dans les faits, le conseiller n'est pas toujours présent.

Lorsque les expérimentations se déroulent bien, l'enseignant est porté à essayer des nouveautés, il sollicite l'aide du conseiller ou de ses collègues, il témoigne avec enthousiasme de ses réussites et il ne se décourage pas lorsque des difficultés surviennent.

5. Zone d'émancipation

Après plusieurs expérimentations nouvelles et après avoir eu un peu de succès, l'enseignant sent grandir sa confiance en ses compétences pédagogiques au collégial et, plus particulièrement, en formation à distance.

Le rôle de l'accompagnateur est de continuer à soutenir l'enseignant, de ne pas le laisser seul dans ses découvertes. L'enseignant a encore besoin de reconnaissance de la part de son conseiller et même de ses pairs.

L'enseignant qui atteint cette zone d'émancipation désirera témoigner à grande échelle de ses expérimentations, en parler dans le journal de son collègue, voire à donner une conférence sur ses réussites pédagogiques. Il aura le goût de partager ses réussites, mais, aussi, de verbaliser ses craintes, ses peurs. Il sera fier de son travail et il deviendra accompagnateur à son tour. Il deviendra un enseignant-passeur. Il « passera » son savoir expérientiel à ses collègues.

6. Conclusion

Cette recherche-action a permis de prendre conscience d'une zone de développement professionnel qui se divise en trois sections (tableau 1) : zone de confiance, zone d'expérimentation et zone d'émancipation.

Ces zones sont des espaces de travail, de découverte et de développement qui permettent à l'enseignant de se sentir libre d'être qui il est et de se découvrir à son rythme.

Il est essentiel de mettre en place la première zone de confiance avant de demander à des enseignants d'expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques. La zone d'expérimentation, qui suivra ensuite, respecte le « sweet spot » de l'enseignant. C'est-à-dire que les interventions du conseiller pédagogique accompagnateur sont respectueuses du besoin réel de l'enseignant. Elles sont perçues par l'enseignant comme :




- réalistes, elles répondent à un besoin immédiat ;
- rapides, elles ne prendront pas trop de temps à mettre en place ;
- simples, elles ne sont pas trop compliquées à mettre en place.

Si les interventions ou les suggestions du conseiller respectent ces trois conditions, il y a de bonnes chances que l'enseignant s'engage dans l'expérimentation et vive des succès pédagogiques qui le mèneront vers l'émancipation.

Au cours de cette recherche-action, pour amener les enseignants dans la zone de développement professionnel et pour permettre la relation « côte à côte », les deux conseillers pédagogiques accompagnateurs chercheurs ont manifesté une attitude de bienveillance. Ils étaient à l'écoute, ils étaient accueillants et authentiques. Ils adoptaient, comme le mentionne Paragot (2005), qui s'inspire de Carl Rogers, « [l]a congruence : entrer dans la relation sans masque, exprimer ses sentiments, être authentique [. . .], de la considération : pour celui qui apprend, pour ses sentiments, ses opinions, donner sa confiance (croire en ses possibilités) [. . .], de la compréhension empathique : rester soi-même tout en entrant dans l'univers subjectif de l'autre [. . .], enfin, le constat suivant : je ne peux changer l'autre; c'est lui qui changera. En changeant mon regard et ma relation à lui, je peux l'aider à réaliser son changement » (p. 5).

Tableau 1 : Zones de développement professionnel

**Les trois zones d'intervention pour un accompagnement efficace
des enseignants en formation à distance**

Phases de la zone	Rôles de l'enseignant E	Rôles de l'accompagnateur A	Outils
Zone de confiance 	Exprimer son besoin	Structurer la relation « côte à côte »	• Le rapport relationnel «côte à côte»
	Partager ses représentations avec ses pairs	Questionner pour aider l'enseignant à clarifier sa situation	• Le «sweet spot» de l'enseignant
	Parler	Écouter : s'intéresser réellement à l'enseignant, à son vécu, à ses préoccupations	• Les indicateurs de réalisation de la phase de confiance • Le portrait de l'enseignant
	Manifester de la confiance en acceptant d'être observé en classe	Reconnaître les bons coups de l'enseignant	• L'identité professionnelle pédagogique • Le pinacle
Zone d'exploration 	Identifier un projet individuel ou collectif	Valider que le projet répond au besoin (sweet spot)	• L'objectif SMART (spécifique, mesurable, assignable, réaliste et défini dans le temps)
	Expérimenter le projet	Alimenter en ressources pédagogiques	• Nos connaissances en pédagogie, nos ressources et notre réseau
	Constater les résultats et commencer à en témoigner	Être présent en cours de projet au besoin, continuer à s'intéresser à l'enseignant	• Les outils de suivi (rencontres, courriel, enregistrements, etc.) • L'identité professionnelle • Les indicateurs de réalisation de la phase d'exploration
Zone d'émancipation 	Prendre conscience de son identité pédagogique et de sa cohérence professionnelle	Confirmer l'identité pédagogique et la cohérence professionnelle	• La cohérence professionnelle • La force pédagogique
	Témoigner sans crainte de ses expérimentations auprès des collègues	Offrir des tribunes d'expression et de communication	• Les outils de suivi
	Devenir accompagnateur à son tour. Prof-passeurs	Offrir du support aider l'enseignant à adopter son nouveau rôle et sa nouvelle posture d'accompagnateur	• Les indicateurs de réalisation de la phase d'émancipation • Le processus-accompagnement
	Le pouvoir de choisir	Laisser l'autre choisir	

7. Références

- Charlier, É., et Biémar, S. (dir.) (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck (p. 22 et 23).
- Dahan, A. (2011). *Mettre en œuvre le changement dans une organisation professionnelle publique? Pratiques et identité professionnelles face aux Réformes*. Grenoble : document inédit, thèse de doctorat (p. 2, 47, 55, 60-61, 81, 83, 86, 87, 92, 98, 134 et 161).
- LaBillois, D et St-Germain, M. (2014). *L'accompagnement des enseignants dans un contexte d'innovation pédagogique*. Québec : MELS-PAREA 2012-004. Récupéré le 20 août 2015. <http://www.cdc.qc.ca/parea/788732-labillois-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf>
- Lhôtellier, A. (2007). Accompagner et tenir conseil : Démarche fondamentale ou anesthésie sociale. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures*,
- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport de recherche PAREA, Gatineau : Cégep de l'Outaouais. Récupéré de www.cdc.qc.ca/parea/787036_st_germain_paradigme_apprentissage_cegep_outaouais_PAREA_2008.pdf
- Paragot, J.-M. (2005). *L'accompagnement en formation des enseignants à l'IUFM de Lorraine : Une stratégie d'aide au changement*. Récupéré en 2013 de <http://wikidocs.univ-lorraine.fr/download/attachments/50171125/Besanconplus.pdf> (p. 5).
- Villeneuve, L. (2010). Chapitre 4 : Accompagner les résistances dans l'apprentissage. *Pédagogies en développement*, 109-132.

THÈME 3

Gouvernance des établissements de formation de formateurs

3.1

Présentation du projet de transformation de l'ENSET d'Oran en ENP d'Oran : prélude à une démarche de projet d'établissement

Abdelbaki **BENZIANE**, ENP d'Oran - Algérie

Introduction

Le présent article porte sur une expérience de transformation d'une école normale supérieure algérienne en école nationale d'ingénieurs à partir d'une approche participative s'inspirant d'une démarche de projet d'établissement. Cette expérience a été menée à Oran et a concerné le projet de transformation de l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technologique d'Oran en École Nationale Polytechnique d'Oran.

A cet effet, l'article s'articulera, dans l'ordre, autour des éléments suivants :

- La présentation de l'établissement avec un bref aperçu historique ;
- La situation problématique qui était à l'origine du processus de transformation ;
- Les atouts qui ont conforté la position de l'établissement en faveur de sa transformation ;
- La démarche de transformation entreprise par l'établissement s'inspirant d'une démarche d'élaboration participative d'un projet d'établissement ;
- Les résultats obtenus caractérisant la situation actuelle de l'établissement.

I. L'ENSET d'Oran : création, historique et grandes évolutions

Fruit d'une collaboration entre l'Algérie et l'UNESCO, l'ENSEP (Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Polytechnique) d'Oran a été créée par Ordonnance N° 70-85 du 01 Décembre 1970 sous tutelle du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS).

Par sa vocation, la formation de Professeurs qualifiés de l'Enseignement Secondaire Technique, l'ENSEP d'Oran a indirectement contribué au développement industriel du pays, sa création ayant coïncidé avec le programme d'industrialisation de l'Algérie lancé à partir de 1966.

L'ENSEP est devenue, en 1984, « ENSET » (Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique) conformément au Décret N° 84-205 du 18 Août 1984 avec une orientation uniquement technique des

formations. Cette même école a connu une autre transformation en devenant l'école normale supérieure d'enseignement technologique d'Oran conformément au décret exécutif N° 08-210 du 14 Juillet 2008 avec une nouveauté qui consistait en l'élargissement de ces missions de formation au profit des autres secteurs utilisateurs du pays.

Lors de sa création en 1970, l'ENSEP a été chargée de former les premiers professeurs d'enseignement secondaire technique dans les filières de mécanique, d'électronique et d'électrotechnique en parallèle avec les formations de licence d'enseignement en sciences exactes (mathématiques, physique, chimie), et ce, en collaboration avec l'Université d'Oran Es-Senia. En 1981, la filière génie civil a été lancée par l'école pour rejoindre les autres filières techniques existantes. Enfin, en 1986, une expérience a été lancée dans la filière informatique à la demande du ministère de l'Éducation Nationale. Cette dernière n'a concerné qu'une promotion avant la fin de ses activités.

Durant la période 1970-1975, l'École fût, dans la région ouest, le premier établissement à assurer la formation d'ingénieurs et de techniciens supérieurs pour le compte de l'Université des Sciences et Techniques d'Oran (USTO) qui était en construction à l'époque.

Alors que, depuis 1981, elle s'était confinée dans la formation exclusive d'élèves professeurs de technologie, depuis l'année universitaire 1999-2000, l'ENSET d'Oran a pris un nouvel essor et a investi de nouveaux créneaux de formation en graduation représentés à travers les trois paliers de formation suivants:

- La formation de Professeurs de l'Enseignement Secondaire « PES » ;
- La formation de Professeurs de l'Enseignement Fondamental « PEF », devenue la formation de Professeur de l'Enseignement Moyen « PEM » à partir de 2006 ;
- La formation de Maîtres de l'Enseignement Fondamental « MEF ». Cette dernière n'a connu deux promotions avant de voir cette formation reprise par le ministère de l'Éducation Nationale et assurée par ce dernier. Elle a été reprise par le secteur de l'enseignement supérieur à partir de l'année 2009 sous la nouvelle dénomination Professeur de l'Enseignement Primaire « PEP ».

Quant à la formation post-graduée, en plus des formations de Magistère dans les spécialités d'électronique, d'électrotechnique, de chimie des eaux et environnement, et de génie mécanique, l'ENSET d'Oran s'est lancée, depuis la rentrée universitaire 1999/2000, dans des formations de didactique des sciences et techniques, d'ingénierie de formation, de génie civil, de physique, de chimie, de langue française sur objectif spécifique, et, en 2006, de gestion de la technologie et de l'innovation, qui est à sa deuxième promotion. A cela, il faut ajouter les DPGS (Diplôme de Post-Graduation Spécialisée) en sciences des risques, en fabrication mécanique et, tout dernièrement, en maintenance et sécurité industrielle, en analyse instrumentale et sécurité laboratoire et en Internet pour le développement de la formation à distance.

A partir de la rentrée universitaire 2007-2008, l'ENSET d'Oran a été habilitée à délivrer le doctorat es-sciences et l'habilitation universitaire dans les spécialités de Sciences Physiques, Génie Mécanique, Génie Electrique, et, tout dernièrement, en Génie Civil et Mathématiques.

La recherche scientifique et technologique à l'ENSET d'Oran a connu, à partir de l'année 2000, une expansion remarquable à travers l'agrément par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de neuf (9) Laboratoires de Recherche en Génie Mécanique, en Génie Electrique et en Sciences des Matériaux, d'un nombre important de projets de recherche-formation « CNEPRU », plus de trente-cinq, avec plus d'une centaine de chercheurs associés et, enfin, des projets engagés avec les agences nationales de recherche.

L'ouverture de l'ENSET d'Oran sur son environnement industriel est due en grande partie au caractère technologique de l'établissement. En effet, l'Ecole a apporté, grâce à ses laboratoires de recherche, des réponses aux préoccupations des entreprises et des institutions à travers des prestations, qu'ils s'agissent de savoir-faire, d'assistance technique, de fabrication de pièces ou tout simplement de mise à disposition d'appareillages performants. Ce rapprochement avec le monde industriel a été renforcé depuis le lancement, qui a eu lieu à la rentrée universitaire 2001-2002, de la filière PES « Management Industriel » qui est venue introduire une nouvelle approche de la relation Management – Technologie. Cette ouverture sur le secteur industriel a été concrétisée par un ensemble de conventions signées avec les entreprises suivantes : SONATRACH Aval ; ALFON ; SEOR ; CDER et le Commandement des Forces Navales (CFN), etc.

Un effort important de coopération internationale s'est concrétisé à travers la signature de conventions de coopérations interuniversitaires avec des établissements universitaires français, belges, américains, italiens, espagnols, et tunisiens.

L'Ecole a contribué, à partir de l'année 2004, à huit (8) projets Tempus Meda. Ces projets portent sur des thématiques liées à l'innovation technologique, aux TICE, au rapprochement école – entreprise, à la pollution, au renforcement de la qualité, à la mise en place de centre d'entrepreneuriat technologique, etc.

L'Ecole a bénéficié de trois projets de coopération algéro-espagnole « PCI » dans les spécialités de la robotique et des énergies renouvelables.

L'Ecole a bénéficié de plusieurs ateliers de formation « Transfer » en collaboration avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) relatifs à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE) au service de l'enseignement. Enfin, l'Ecole a participé à un projet de formation de Master dans les TIC avec un partenaire suisse : le projet dénommé « COSELEARN », ce dernier a permis de faire soutenir trois (3) Masters européens. Compte-tenu des résultats obtenus, ce projet a été reconduit par le MESRS.

L'ENSET d'Oran est membre titulaire des institutions internationales suivantes : AUF ; RIFEFF ; CITEF ; CEMUR. Cet atout a conforté sa visibilité à l'international.

Enfin, l'ENSET d'Oran se situe au premier rang des Ecoles Normales Supérieures algériennes de par son expérience dans la formation des formateurs, sa recherche scientifique et technologique, le niveau et le dynamisme de ses enseignants-chercheurs, son infrastructure et ses équipements.

II. Situation problématique à l'origine du processus de transformation

A partir de l'état des lieux développés plus haut, faisant ressortir les capacités de l'école pour son engagement dans un processus de transformation, il sera question, dans cette section, des contraintes qui ont été à l'origine de l'engagement de la communauté dans le processus de transformation de l'ENSET d'Oran en École Nationale d'ingénieurs.

Six contraintes ont été à l'origine de ce processus de transformation :

1. *La Réforme de l'enseignement secondaire technique*

À la suite de la réforme de l'enseignement secondaire et de la suppression de l'enseignement technique dans les lycées mise en œuvre à compter de la rentrée académique 2007-2008, la formation de Professeurs pour les lycées techniques s'avérait n'être d'aucune utilité pour les motifs suivants :

- a. Le profil de formation visée par le contenu des programmes de formation dispensés à l'ENSET d'Oran ne correspondait plus au besoin de la profession, car les options de la série Techniques Mathématiques (TM) ne portaient que sur quelques notions théoriques élémentaires.
- b. L'effectif des enseignants relevant du technique déjà en exercice au niveau du cycle secondaire s'avérait être nettement supérieur aux besoins, et ce, malgré la généralisation de la série TM à tous les lycées en raison du volume horaire réduit imparti à la spécialité technique assurée dans les options de cette série.

2. *La Formation pour les autres secteurs*

L'élargissement de la mission de l'ENSET d'Oran d'assurer la formation de formateurs au profit des autres secteurs utilisateurs, autres que l'Éducation Nationale, stipulé dans le Décret n°08-210 du 14 juillet 2008, a été très difficile à mettre en œuvre pour les raisons suivantes :

- a. La réglementation ne permettait pas à l'Établissement de délivrer des diplômes autres que ceux relatifs aux postes en vigueur au sein du ministère de l'Éducation Nationale (MEN) : PEP, PEM et PES. Par conséquent, la formation de TS, Ingénieur, etc. n'était plus possible.
- b. La formation de formateurs n'était pas au centre des préoccupations des secteurs socio-économiques et, à fortiori, des diplômes professionnalisant relevant du ministère de l'Éducation Nationale.

3. *L'inadaptation de la Formation dans le cadre du LMD*

Alors que la réforme des enseignements supérieurs et que la mise en place du LMD a été généralisée à toutes les Universités et à tous les Centres Universitaires, son application au niveau des écoles n'a pas pu se faire pour les raisons suivantes :

- a. La formation dans le cadre du LMD n'a pas été habilitée dans les Ecoles Nationales Supérieures.
- b. L'architecture du système LMD ne correspondait pas très bien à l'organisation des diplômes de formation de formateurs, en particulier pour les filières de technologie où le premier diplôme de Licence n'avait pas de débouchés potentiels.

4. *La non maîtrise des besoins en formation par le MEN*

Alors que les quotas réservés à l'orientation des nouveaux bacheliers sont définis préalablement selon les besoins exprimés par le secteur utilisateur, le besoin en formation de formateurs est loin d'être maîtrisé :

- a. Pour les spécialités en technologie qui sont justifiées essentiellement par le redéploiement du personnel enseignant opéré dans les différents lycées de la circonscription géographique ;
- b. pour diverses autres spécialités de formation telles que l'informatique et autres.

Par ailleurs, et à la demande du secteur de l'éducation nationale, la formation de PEP (Bac+3) a été retirée de la carte de formation de l'ENSET d'Oran sous prétexte que la réhabilitation des Instituts de formation du MEN a été réintroduite à partir de l'année 2009 à la suite de l'échec de cette formation prise en charge par le MEN.

5. *Gel des filières de formation de formateurs*

À la suite des difficultés inhérentes au processus de réforme de l'enseignement secondaire technique d'une part et aux dysfonctionnements enregistrés dans les relations avec les responsables concernés du ministère de l'Éducation Nationale d'autre part, le gel des filières de formation de formateurs dans les spécialités technologiques (Génie Mécanique, Génie Civil, Électronique et Electrotechnique) à compter de la rentrée universitaire 2010 – 2011 a été convenu.

Ainsi, et à la suite de la situation problématique liée aux contraintes développées ci-dessus, il a été décidé d'engager l'ENSET d'Oran dans un processus de transformation en une Ecole nationale d'ingénieurs à partir d'une démarche participative de l'ensemble de la communauté universitaire de l'école et en s'inspirant de mécanismes d'élaboration de projet d'établissement à travers une vision à court, à moyen et à long terme :

- A court terme, il s'agit de prendre en charge la formation d'ingénieurs dans les spécialités en Technologie dans lesquelles l'école a déjà une grande expérience.
- A moyen terme, il s'agit de procéder au redéploiement progressif des autres spécialités des sciences exactes dans l'optique d'adaptation à la vision polytechnique que l'école souhaite développer.
- A long terme, il s'agit d'intégrer les autres spécialités assurées dans l'accompagnement des formations, à savoir le management et les langues, toujours dans une optique d'adaptation à la vision polytechnique.

III. Les Atouts de l'ENSET d'Oran

Les atouts de l'ENSET d'Oran ont joué un rôle prépondérant dans le succès et dans la réussite du processus de transformation.

1. *En matière d'expérience capitalisée*

Dans la rédaction du rapport portant sur le projet de transformation de l'ENSET d'Oran en École Nationale Polytechnique, une attention particulière a été portée, dans l'exposé des motifs, aux spécialités de formation de technologie assurées ainsi qu'à l'expérience capitalisée sur les 40 années passées, à savoir :

- a. La formation de formateurs du secondaire technique pour le compte du MEN (1971-2012) ;
- b. La formation de Techniciens Supérieurs en Génie électrique et en Génie mécanique (1974 – 1978) ;
- c. La contribution à la formation des Ingénieurs de l'Université des Sciences et Techniques d'Oran (USTO) qui était encore en chantier (1971-1986) ;
- d. Les expériences de formation qualifiante assurées pour le compte des entreprises publiques nationales (Sonatrach, ECN, ENAVA, Sonelgaz, Epeor, etc.) ;
- e. Et d'autres expériences en matière d'informatisation, de gestion et de service-conseils, etc.

2. *En matière de statut*

Le statut de l'ENSET d'Oran s'appuie d'abord sur le décret exécutif 05-500 du 29 décembre 2005 et, en particulier, sur son article 5 relatif aux missions qui sont dévolues à cette dernière, à savoir des missions de formations supérieures, de recherches scientifiques et de développements technologiques. Ces mêmes missions sont dévolues aux écoles d'ingénieurs.

Il s'appuie ensuite sur le Décret exécutif N° 08-210 du 14 juillet 2008 qui stipule, dans son article 2, que l'Ecole a pour mission d'assurer la formation des formateurs au profit du secteur de l'éducation nationale et des autres secteurs utilisateurs selon les besoins.

Ces deux textes réglementaires sont venus conforter le processus de transformation de l'ENSET d'Oran. La seule modification consiste en la nouvelle architecture des enseignements et en la dénomination du nouveau diplôme qu'est « l'ingénieur d'état ».

3. *En matière d'environnement socio-économique*

L'ENSET d'Oran étant située dans la ville d'Oran, cela représente un élément important de son re-déploiement sur les formations d'ingénieurs compte-tenu de la richesse de ce pôle en matière de développement du secteur industriel basé sur la pétrochimie, sur la métallurgie, sur la sidérurgie, sur les travaux publics, sur les industries agroalimentaires, etc.

A ce titre, l'Ecole a apporté, grâce à ses Laboratoires pédagogiques et à ses Laboratoires de recherche, des réponses aux préoccupations des entreprises et des institutions à travers des prestations de formation, de recherche et d'expertise. Cette démarche d'ouverture de l'Ecole sur son environnement socio-économique a été concrétisée par un ensemble de conventions signées avec différentes entreprises et institutions, notamment : SONELGAZ, SONATRACH Aval, ALFON, SEOR, CDER, CTC, Commandement des Forces Navales, etc.

Enfin, ce pôle industriel d'Oran peut être porteur de débouchés pour les futurs ingénieurs qui seront formés par la nouvelle école issue du processus de transformation.

4. *En matière d'organisation pédagogique*

L'ENSET d'Oran est organisée en sept (7) départements pédagogiques créés par arrêté ministériel. Ils sont les suivants : Département de Génie Electrique, Département de Génie Mécanique, Département de Génie Civil, Département de Mathématique-Informatique, Département de Physique-Chimie, Département de Management et, enfin, Département de Langues.

Ces départements assurent des formations supérieures dans quinze (15) spécialités à travers trois paliers PEP (formation BAC + 3), PEM (formation BAC + 4) et PES (formation BAC + 5) dans les filières de Technologie, de Sciences Exactes, de Management et de Langues.

Une trentaine de laboratoires pédagogiques en collaboration avec l'Ecole viennent appuyer et conforter les formations assurées et les formations futures prévues dans le cadre du processus de transformation.

5. *En matière d'encadrement pédagogique, administratif et technique*

L'ENSET d'Oran enregistre un effectif opérationnel de 155 enseignants dont 42 de rang magistral (13 professeurs et 29 MC Classe A), soit 27,0%, pourcentage largement supérieur à la norme régionale et nationale. A ce chiffre, nous pourrions rajouter 16 Maîtres de Conférences Classe B. La majeure partie des enseignants de rang magistral est issue des départements technologiques

et des sciences exactes. Depuis la date de soumission du projet de transformation à la tutelle, le nombre d'enseignants de rang magistral ne cesse d'augmenter et a atteint plus de 35,0% de l'effectif global des enseignants permanents.

Quant à la structure du personnel Administratif Technique et de Service (ATS), l'école fonctionne avec 143 administratifs opérationnels dont 62 représentant la catégorie 11 et plus (conception), soit 43,4%, ce qui représente un taux d'encadrement intéressant comparativement à la norme régionale et nationale. Cette donnée est importante pour la mise en place d'une organisation administrative et financière en adéquation avec le projet engagé.

Cet encadrement conforte le processus enclenché par l'école.

6. *En matière de recherche scientifique*

L'ENSET d'Oran a connu, à partir de l'année 2000, une expansion remarquable à travers l'agrément de neuf (9) Laboratoires de Recherche en Génie Electrique, en Génie Mécanique et en Sciences des Matériaux ; d'un nombre important de projets de recherche-formation « CNEPRU » dépassant le chiffre de 35 en moyenne pour les cinq dernières années avec plus d'une centaine de chercheurs associés ; des projets de recherche engagés avec des Agences nationales de recherche ; et du lancement de Programmes Nationaux de Recherche intersectoriels (PNR).

A cette recherche est adossée toute la formation post-graduée assurée par l'école, à savoir : les DPGS, les Magisters, les Ecoles Doctorales et les Doctorats. Les doctorats habilités au niveau de l'école depuis 2007 couvrent les spécialités suivantes : Génie électrique ; Génie mécanique ; Génie civil ; Sciences physiques ; Mathématiques.

7. *En matière de coopération internationale*

L'ENSET d'Oran s'est engagée particulièrement dans le domaine de la coopération internationale à travers l'établissement de conventions de coopérations interuniversitaires avec principalement des établissements universitaires français (INPL, Ecole des Mines de Nantes, ENIT, INSA Lyon, SUPMECA, ESIGELEC, IUT Tremblay, Euromed, etc.), belges (ELMO), espagnols (Xarxa Vives d'Universitats, Elche, Alicante, etc) et tunisiens (Gafsa, ESST Tunis).

A cette coopération, il faudra ajouter les programmes Tempus Meda pour lesquels l'ENSET d'Oran a été engagé dans huit (8) projets sur des thématiques en relation avec l'innovation technologique, le rapprochement école – entreprise, le renforcement de la qualité dans les universités, les TICE, la pollution, l'environnement, l'entrepreneuriat, etc.

Il faut signaler, en plus, trois programmes algéro-espagnols de type « PCI » engagés avec les universités espagnoles d'Elche, de Valencia et de Séville dans les spécialités technologiques.

Enfin, l'ENSET d'Oran est aussi impliqué dans des réseaux internationaux d'établissements universitaires et de recherche.

8. *En matière d'infrastructures*

L'ENSET d'Oran se déploie sur une superficie de 34 245 mètres carrés dont plus de 14 000 sont occupés par des bâtiments. Elle est organisée en 11 bâtiments, dont sept (7) sont réservés à la pédagogie, en une bibliothèque centrale, en deux bâtiments nouvellement réceptionnés pour la recherche. Le 11^e abrite les locaux de l'administration centrale. A ces infrastructures, il faut ajouter celles qui abritent les activités socioculturelles et sportives.

L'École abrite deux ateliers pédagogiques. Le premier se situe dans le Département de Génie Mécanique et le second dans le Département de Génie Civil.

La récupération d'un espace supplémentaire occupé par l'Université d'Oran et mitoyen avec l'ENSET d'Oran est prévue dans le cadre du redéploiement. Cet espace servira à la construction de nouveaux locaux pédagogiques et d'espaces pour abriter des plateformes technologiques afin de conforter la nouvelle école.

IV. **La démarche entreprise (participative)**

L'école s'est appuyée sur les étapes clés d'une démarche d'élaboration participative d'un projet de transformation qui sont :

1. *La mobilisation des acteurs*

Il s'agissait de mobiliser les professionnels de l'école autour de ce projet très important pour la survie de l'école, et ce, à travers un dispositif d'information, d'explication, de sensibilisation et de communication au sujet des raisons de la demande, des attentes des gestionnaires et de l'équipe dirigeante. De plus, l'élaboration du projet requiert de réels échanges et une place importante laissée à l'autonomie des acteurs

2. *L'installation d'un dispositif de travail*

La réelle conduite du projet de transformation a nécessité une méthode structurée en étapes distinctes et coordonnées faisant sens avec des objectifs clairement identifiés. Le respect de cette démarche et du cadre ont garanti la qualité du produit et, surtout, son appropriation par des professionnels.

- a. L'installation des instances de réalisation, de validation et de suivi de ce projet à travers la mise en place de groupes de travail transversal et de groupes thématiques ;

- b. La mise en place d'un comité de pilotage avec pour missions de décider des orientations générales et de la production du socle du projet.

3. *La Rédaction du Document « Projet de transformation »*

Il s'agissait, en fait, de la rédaction du projet portant sur la transformation de l'ENSET d'Oran en École Nationale Polytechnique d'Oran et sur sa transmission à l'autorité de tutelle. Ce dossier se compose essentiellement :

- a. d'un état des lieux de l'Établissement à travers la création, l'historique et les grandes évolutions ;
- b. de l'exposé relatif à la situation problématique, aux contraintes et à leurs conséquences sur l'école ;
- c. de la présentation des atouts de l'Établissement pour argumenter et pour conforter la demande de transformation ;
- d. des solutions préconisées pour assurer la réussite des nouvelles missions inhérentes au processus de transformation.

4. *Conception des nouvelles offres de formation d'ingénieur*

Il s'agissait de la mise au point des dossiers portant sur les programmes relatifs aux offres de formation à soumettre au MESRS pour habilitation.

A cet effet, une première série de réunions ont été programmées pour informer et sensibiliser les enseignants à la tâche et aussi pour recenser les différentes propositions potentiellement recevables en matière de spécialités afin de s'inscrire dans une cohérence et dans une complémentarité.

Après quoi des commissions chargées de l'élaboration des offres de formation ont été installées dans les départements de l'école. Ces commissions ont travaillé en coordination avec la direction-adjointe des études pour une meilleure harmonisation, standardisation et homogénéisation dans l'élaboration des programmes de formation.

Les différents programmes de formation élaborés sont structurés en tenant compte de l'architecture du LMD avec une organisation semestrielle et avec un regroupement des matières en Unités d'Enseignement Fondamentale, Méthodologique, Transversale et de Découverte.

La conception des offres de formation s'est faite conformément à l'échéancier retenu, à savoir le court, le moyen et le long terme.

5. *Conception des documents pédagogiques*

Parallèlement à la conception des premières offres de formation et en coordination avec la sous direction des études, l'installation d'une commission en charge de la confection des divers documents pédagogiques inhérents au redéploiement et spécifiques à la nouvelle institution et à sa mission future a été opérée :

- a. Avant-projet relatif à l'évaluation et à la progression ;
- b. Règlement intérieur ;
- c. Fiches pédagogiques ;
- d. Attestations de réussite et diplômes ;
- e. Annexe descriptif du diplôme ;
- f. Copies d'examen ;
- g. Modèle de PV des délibérations.

Une fois élaborés, ces documents ont été soumis à l'avis des instances consultatives et délibérantes concernées de l'École.

6. *Installation d'un dispositif d'évaluation et d'amélioration continue*

Les axes d'amélioration font l'objet d'un plan d'action qui nécessite un dispositif capable d'en suivre la réalisation. L'objectif étant, pour l'école, de vérifier au fur et à mesure l'opportunité du projet au regard de l'évolution administrative, réglementaire et des modifications des caractéristiques de la communauté universitaire concernée.

V. **Résultats enregistrés**

A l'issue du processus de transformation, les résultats suivants ont été enregistrés.

1. *Changement de statut de l'ENSET d'Oran en ENP d'Oran*

A sa création en 1970, l'École avait pour mission principale la formation de professeurs d'enseignement secondaire technique et de sciences exactes pour le compte du ministère de l'Éducation Nationale.

Depuis la rentrée universitaire 2012-2013, un nouveau statut est venu remplacer le précédent et valider officiellement la transformation de l'ENSET d'Oran en ENP d'Oran, et ce, conformément au décret exécutif N°12-376 du 29 octobre 2012. L'École nationale polytechnique d'Oran issue du processus de transformation aura pour mission d'assurer la formation supérieure, la recherche scientifique et le développement technologique à travers la formation d'ingénieurs dans les différentes spécialités des sciences et techniques.

À titre transitoire, l'École Nationale Polytechnique d'Oran continuera d'assurer la formation des formateurs au profit du secteur de l'éducation nationale jusqu'à l'achèvement des cycles de formation engagés.

2. *Formations habilitées*

Depuis la rentrée universitaire 2012-2013, l'ENP d'Oran assure la formation en ingénierie dans les cinq (5) spécialités suivantes : Electronique et systèmes embarqués ; Automatique ; Electrotechnique ; Productique mécanique ; Diagnostic, maintenance et réhabilitation des ouvrages. Depuis la rentrée universitaire 2014-2015, une 6^e spécialité est habilitée par le MESRS et porte sur le Dessalement des eaux.

L'ENP d'Oran enregistre un effectif cumulé de 288 inscrits en cycle d'ingénieur dans les six spécialités assurées.

Conclusion

Les éléments d'informations contenus dans les atouts de cette transformation et dans la démarche participative engagée dans le processus de transformation ont placé l'école en bonne position pour réaliser cet objectif important qui a ouvert de plus grandes perspectives pour cette nouvelle école. Il en ressort que cette dernière se situe dans le rang des Grandes Ecoles algériennes en raison de sa longue expérience dans la formation des formateurs, de sa recherche scientifique et technologique, du niveau et du dynamisme de ses enseignants-chercheurs, de son infrastructure et de ses équipements .

La démarche utilisée dans le processus de transformation s'est beaucoup inspirée de celle utilisée dans la mise en place d'un projet d'établissement. Il est important pour la jeune école de maintenir le même dispositif d'évaluation et de suivi de cette transformation pour lui éviter de sortir des objectifs tracés dès le départ.

Par contre, des efforts restent à faire en matière de relations avec le secteur socio-économique (relation École - Entreprise) pour une meilleure qualité d'encadrement des stages pratiques, pour faciliter l'insertion professionnelle et pour améliorer l'employabilité des diplômés de l'ENP d'Oran, un défi que l'école compte relever.

3.2

Les dispositions et leur rôle dans la formation de l'enseignant

Nicole **FERGUSON**, Université de Moncton - Canada
Marianne **CORMIER**, Université de Moncton - Canada
Nicole **LIRETTE-PITRE**, Université de Moncton - Canada

Introduction

Nous savons tous que le rendement des élèves est un souci constant pour les divers partenaires du milieu de l'éducation. De plus, de nombreuses études ont démontré que, plus que tout autre facteur, le personnel enseignant dans l'école est le facteur le plus déterminant d'une école efficace (Marzano, 2007; Mortimer *et al.*, 1988; Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004; Wright, Horn et Sanders, 1997). En d'autres mots, le personnel enseignant exerce une influence déterminante sur le rendement de l'élève, et la meilleure manière d'améliorer l'éducation est d'améliorer l'efficacité du personnel enseignant (Wright, Horn et Sanders, 1997). Si tel est le cas, comment s'assurer que les étudiants en formation initiale des maîtres vont non seulement développer des compétences, mais aussi **être disposés** à les mettre en action.

La National Council for the Accreditation of Colleges of Teacher Education (NCATE) semble croire que ces dispositions sont essentielles à la formation des maîtres. En effet, dans un document de 2002, la NCATE les inclut comme conditions essentielles à l'agrément des programmes de formation initiale des maîtres. Plusieurs chercheurs soulignent également l'importance des dispositions dans les programmes de formation initiale des maîtres. Pour eux, il serait bien de vérifier les dispositions de candidats potentiels avant l'admission au programme de formation initiale selon divers moyens tels que des entrevues (Helm, 2006), le dépistage (Hillman, Rothermel & Scarano, 2006) ou l'évaluation (Welch, Pitts, Tenini, Kuenlen & Wood, 2010).

Comment justifie-t-on la place des dispositions dans un programme de formation des maîtres? Quelles sont les raisons qui militent en faveur de leur inclusion systématique? Pour pouvoir répondre à ces questions, il faut, au préalable, définir ce qu'on entend par l'expression «disposition». En deuxième lieu, nous aborderons les arguments qui appuient l'influence des dispositions sur la formation ou sur la pratique enseignante.

Se soucier des dispositions constitue un enjeu majeur. Or, évaluer les dispositions implique qu'il faut en avoir une définition claire et sans équivoque. Legendre (2005) définit la disposition comme étant la «propriété potentielle, cette tendance naturelle d'une personne l'inclinant à répondre et à réagir d'une façon particulière et intentionnelle dans une situation» (p. 427). Dottin (2009) considère que les habitudes de la pensée sont foncièrement des dispositions qui guident le comportement du professionnel. Thisman (1994) la représente par la triade suivante : *la tendance d'agir, la sensibilité au contexte et l'aptitude à agir*. Elle poursuit en disant que c'est dans la synergie de ces trois facteurs que les dispositions sont générées.

Si la tendance d'agir, la sensibilité au contexte et l'aptitude à agir génèrent des dispositions, on peut s'attendre à ce que celles-ci soient partie prenante de la profession enseignante. Nombreuses sont les occasions de répondre et de réagir de façon particulière et intentionnelle, tant auprès des élèves, des parents, des collègues, de la communauté qu'envers sa propre formation continue. Il semble alors important de porter une attention particulière aux dispositions des enseignants en devenir dans la formation professionnelle. Selon ce qu'avance la NCATE (2002), les dispositions se manifestent au niveau des attitudes, des valeurs et des croyances qui, à leur tour, entraînent des comportements qui auront des effets sur la qualité des interactions appuyant l'apprentissage et le développement de l'élève. Par ricochet, les dispositions du professionnel auront un effet sur son propre plan de développement personnel et sur le choix de ses pratiques pédagogiques.

Le jugement est l'aspect fondamental de l'acte d'enseignement. En tant qu'enseignant, on décide des actions à prendre quotidiennement. Et décider signifie que nous avons à porter un jugement préalablement à la décision. Conséquemment, l'exercice du jugement est une action fondamentale de l'acte professionnel. Il s'ensuit que la qualité de celui-ci a non seulement des incidences sur le degré de compétence du professionnel, mais également sur la qualité des apprentissages et sur le développement global de l'individu. À juste titre, les dispositions affectives reliées à la pensée critique sont jugées nécessaires pour exercer un bon jugement professionnel (Facione, 1990). Dottin (2009) considère que les habitudes de la pensée sont des dispositions qui guident foncièrement le comportement du professionnel et, donc, qui sont essentielles à l'exercice d'un jugement intelligent, solide et sain. Ce type de jugement est, selon Grand'Maison (1978), un processus logique pris à même une philosophie, un ensemble de critères, une hiérarchisation de valeurs, une maîtrise de sa culture, et une intelligence critique de la situation concernée. Encore faut-il avoir ces habitudes de la pensée, ces dispositions pour, entre autres, réfléchir aux critères utilisés, saisir la situation concernée et remettre en question son propre jugement. Il s'ensuit alors que le personnel enseignant doit « être disposé à répondre et à réagir afin de construire rationnellement et consciemment une grille d'analyse de son environnement » (Guilbert, 1990, p.212).

Comment les dispositions influent-elles sur les apprentissages, sur les comportements? Dottin (2009) souligne que posséder des savoirs et des savoir-faire n'est pas garant de leur activation dans la pratique, qu'il y a une différence entre les savoirs d'un individu, ce qu'il sait, et ces savoir-faire, ce qu'il fait. Parfois, une personne ne démontrera pas une performance à la mesure des savoirs qu'elle possède, n'étant pas

disposée à le faire. D'ailleurs, Sadler (2002) voit un lien entre les savoir-faire et les dispositions, renchérisant que les habiletés, quoique maîtrisées, ne vont pas nécessairement être démontrées si l'individu n'est pas **enclin** à les mettre en pratique.

Dans le contexte de la profession enseignante, un manque en disposition favorable signifie que l'individu ne sera pas enclin, ne sera pas disposé à mettre en pratique les habiletés apprises. De plus, ce manque influera sur les savoirs pédagogiques, sur le bagage préalable comme les croyances, sur les expériences antérieures et sur les attitudes n'ayant pas été nécessairement remplacées. Entre autres, on pourrait croire que les dispositions influencent l'apprentissage dans le domaine cognitif et agissent sur la pratique enseignante.

Comme les dispositions influent sur l'apprentissage et sur la pratique pédagogique, il nous semble important de se poser les questions suivantes : quelles sont les dispositions des étudiants à leur entrée au programme de formation initiale des maîtres? Comment se modifient-elles au cours de leurs cinq années de formation? Peut-on identifier des facteurs dans la formation suivie qui influent sur les dispositions de l'apprenant?

Méthodologie

Choix de l'échantillon

Le groupe choisi pour cette étape préliminaire s'inscrivant dans un projet d'étude longitudinale était des étudiantes et des étudiants en 1^{re}, en 2^e et en 4^e année inscrits dans un programme de baccalauréat en éducation de 5 ans. À la suite d'une présentation des chercheuses sur l'objet de l'étude, les étudiants s'étaient portés volontaires pour y participer en signant un formulaire de consentement libre et éclairé. Les étudiants inscrits en première année et participant à cette étude se sont engagés à répondre de nouveau au questionnaire à la fin de leur 5^e année. L'échantillon initial était de 65 étudiants.

Procédure

Pour connaître les dispositions des futurs enseignants, le questionnaire California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI) élaboré par Facione et Facione (1992) a été utilisé. Ce questionnaire est disponible en ligne et les étudiants avaient deux semaines pour y répondre.

Instrument

Le questionnaire CCTDI pour mesurer les dispositions affectives reliées à la pensée critique comprend sept dimensions : *recherche de la vérité* (CR), *ouverture d'esprit* (CO), *jugement analytique* (CA), *esprit systématique* (CS), *confiance en soi* (CC), *curiosité intellectuelle* (CI) et *maturité intellectuelle* (CM). Les auteurs du questionnaire ont retenu ces dimensions en se basant sur la définition de la pensée critique telle qu'élaborée dans l'étude de Facione (1990). Les dimensions se définissent comme suit :

- la **recherche de la vérité** est cette habitude de toujours vouloir la meilleure compréhension possible de toute situation. C'est suivre les raisons et l'évidence, peu importe où elles nous mènent, même si elles nous amènent à mettre en doute nos convictions les plus chères.
- **L'ouverture d'esprit** est la disposition de permettre aux autres d'exprimer leurs points de vue même si nous ne les partageons pas.
- **la curiosité intellectuelle** est la tendance caractérisée par le désir d'apprendre de nouvelles choses, même si leur utilité n'est pas immédiatement ou évidemment apparente.
- la **confiance en soi**, ou en son raisonnement, est la tendance à se fier à une pensée réflexive pour résoudre les problèmes et pour prendre des décisions.
- la **pensée analytique** est la disposition de demeurer vigilant quant à la suite des événements. C'est l'habitude de vouloir anticiper les conséquences ou les résultats potentiels, bons ou mauvais.
- **l'esprit systématique** est la tendance ou l'habitude d'aborder les problèmes de façon ordonnée, disciplinée et systématique.
- **la maturité intellectuelle**, ou du jugement, est l'habitude de voir la complexité des problèmes et de pouvoir prendre des décisions au temps opportun.

L'instrument comprend 75 énoncés répartis dans les sept dimensions susmentionnées. Toutes les dimensions n'ont pas le même nombre d'items. À titre d'exemple, 11 items font partie de la dimension *recherche de la vérité* tandis que neuf items font partie de la dimension *confiance en soi*.

Le répondant doit indiquer son degré d'accord ou de désaccord sur chacun des 75 énoncés en utilisant l'échelle Likert à six degrés, s'échelonnant de fortement d'accord à fortement en désaccord. En utilisant cette échelle, une personne ayant de faibles dispositions aura au maximum trois points tandis qu'une personne ayant de fortes dispositions aura un score de cinq ou six points. Chaque répondant reçoit huit différents scores, soit un score global et un score pour chacune des sept dimensions à l'étude. Le score possible pour chaque dimension est de 60, le score minimal est de 10 et le score global est de 420. Un score de 30 ou moins sur une dimension révèle une faiblesse, une ambivalence, une certaine réticence à se souscrire à la caractéristique de la dimension en question. Un score de 40 indique un appui soutenu tandis qu'un score de 50 ou plus signifie un appui positif, une habitude, une pensée soutenue, la force de cette caractéristique.

Certains facteurs ont pesé dans le choix de l'instrument pour mesurer les dispositions affectives. Tout d'abord, l'évaluation des dispositions est complexe. C'est peut-être la raison pour laquelle peu se sont penchés sur leur évaluation. En deuxième lieu, l'instrument est le seul conçu à partir de la conceptualisation de la disposition envers la pensée critique tirée du rapport de Facione (1990). Ce rapport mettait en évidence le consensus des divers experts en pensée critique sur les dispositions du penseur critique.

En troisième lieu, le CCTDI a continuellement démontré un haut degré de consistance interne ($\alpha=0,90$), tout d'abord aux épreuves de validation (Facione et Facione, 1992) et, subséquemment, dans d'autres recherches (Facione, Sanchez et Facione, 1993). Les contrôles successifs ont révélé des coefficients alpha de Cronbach pour les dimensions variant de 0,60 à 0,80.

Résultats et discussions

Quarante-sept étudiants ont rempli le questionnaire en ligne. La moyenne d'âge est de 21,2 ans. Un étudiant a 47 ans et un autre, 27. L'âge des 45 autres étudiants varie entre 18 et 26 ans. Les données recueillies au sujet des dispositions de ces derniers indiquent qu'ils ont pris en moyenne 15 minutes pour répondre au questionnaire. Quelques-uns ($N=13$) ont pris 10 minutes ou moins pour répondre aux 75 énoncés; d'autres ($N=10$), 20 minutes et plus. Le temps accordé pour répondre au questionnaire est 30 minutes; les auteurs ne voient pas en une durée inférieure (entre 15 à 20 minutes) une indication d'une mauvaise appréciation (Insight Assessment, 2015).

D'après les scores obtenus, en général, le rendement des étudiants semble démontrer une disposition favorable envers la pensée critique, la moyenne du score global étant de 305. Cependant, comme les auteurs le soulignent, il est plus important de faire l'analyse de chacune des dimensions que de se limiter au score global (Insight Assessment, 2015). Il est à noter qu'un score très faible d'une dimension pourrait être masqué par un score plus élevé sur une autre dimension, d'où l'importance de l'étude de chaque dimension.

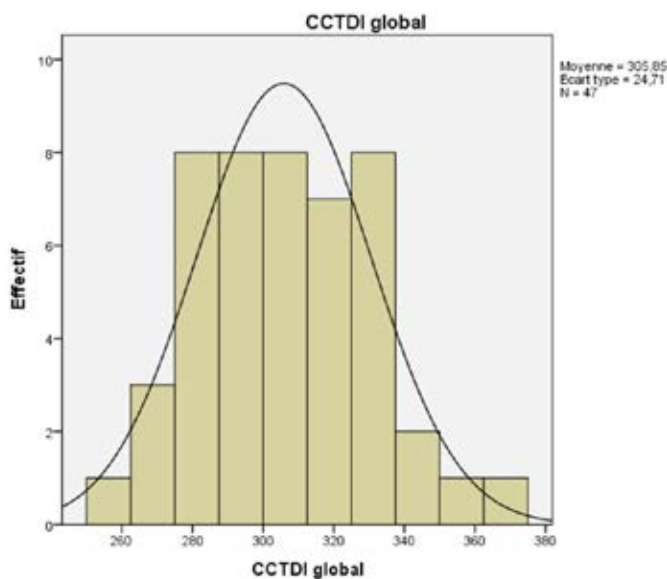


Figure 1 : Rendement des étudiants au questionnaire sur les dispositions affectives

Étant donné la petite taille de notre échantillon, la population testée n'est pas nécessairement représentative de la population. Néanmoins, les répondants sont très curieux, ils ont confiance en leur raisonnement et manifestent une ouverture d'esprit (voir figures 2, 3 et 4). En effet, la moyenne pour ces trois dimensions est supérieure à 45, la curiosité se situant à 49,1, ce qui signale un appui soutenu.

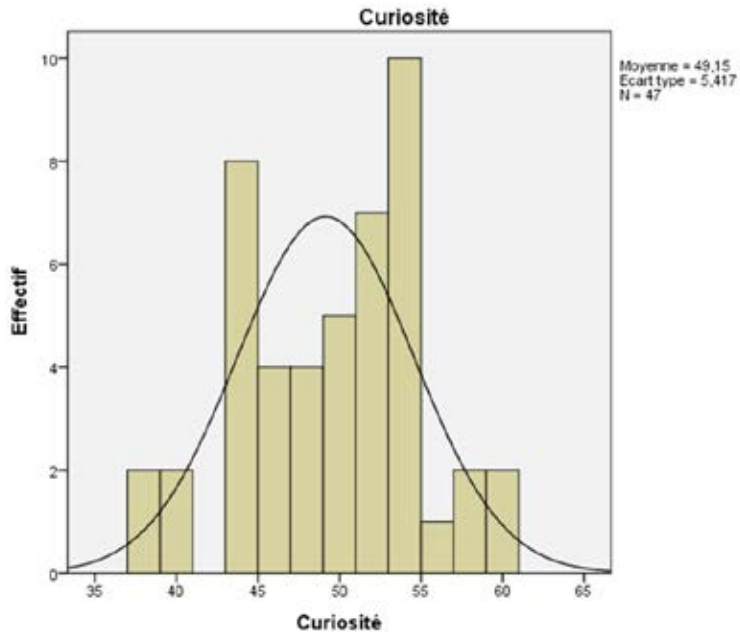


Figure 2 : Dispositions des sujets envers la *curiosité intellectuelle*

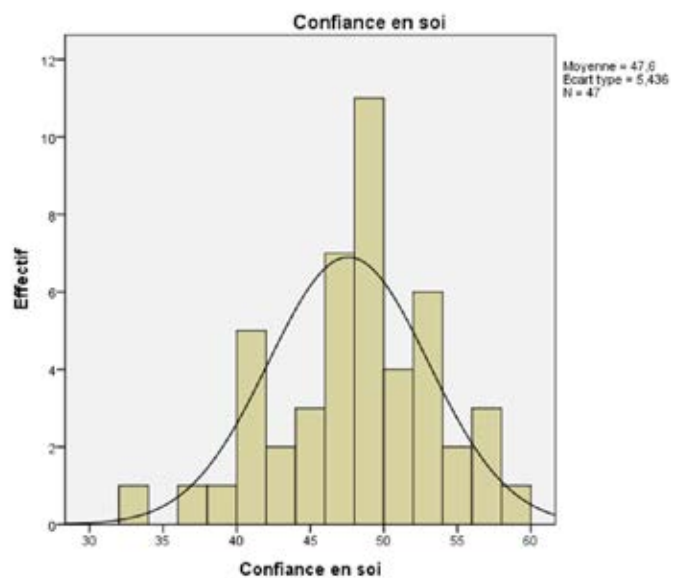


Figure 3 : Disposition des sujets envers la *confiance en soi*

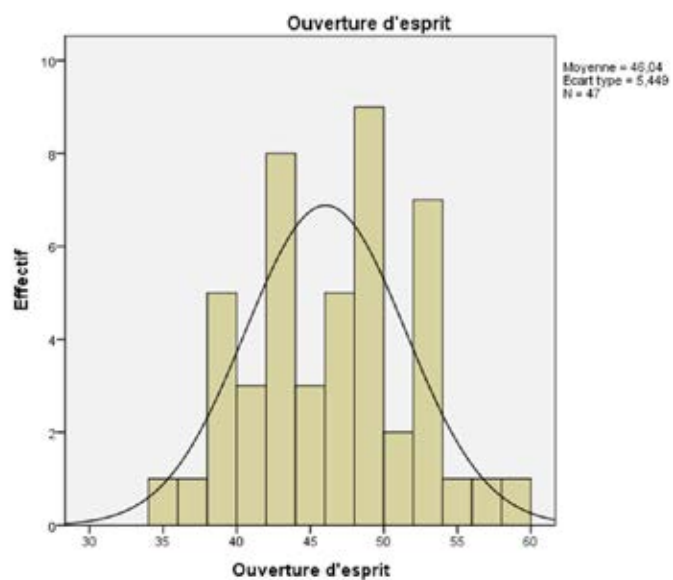


Figure 4 : Disposition des sujets envers l'*ouverture d'esprit*

En contrepartie, la faible moyenne des scores obtenus à la dimension *recherche de la vérité* indique, pour les répondants, une réticence à s'y soucrire, la faiblesse de cette caractéristique. Cela est aussi le cas pour la dimension *maturité intellectuelle*. Un score élevé à la dimension *ouverture d'esprit*, mais faible à la dimension *recherche de la vérité* semble révéler que les répondants sont tolérants envers les idées des autres, mais ne sont pas engagés à vouloir la meilleure compréhension possible de toute situation, surtout si celle-ci les amènent à mettre en doute leurs convictions les plus chères.

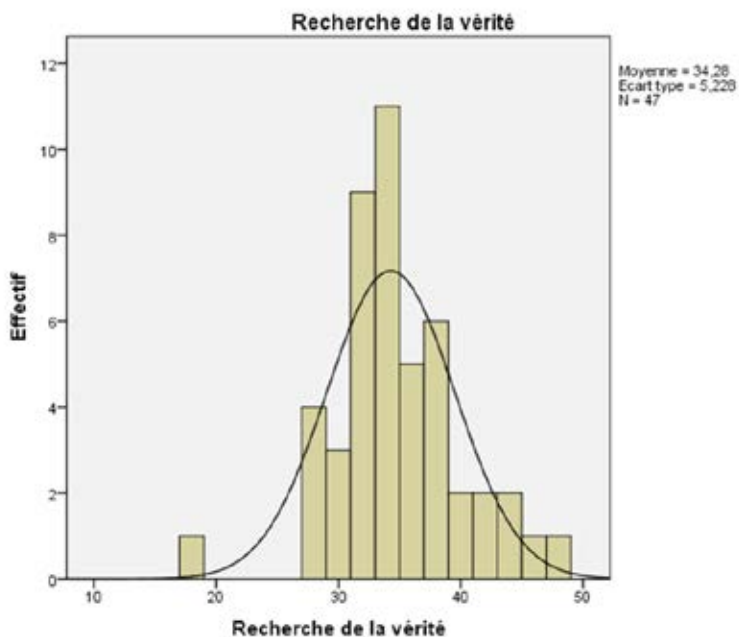


Figure 5 : Disposition des sujets envers la *recherche de la vérité*

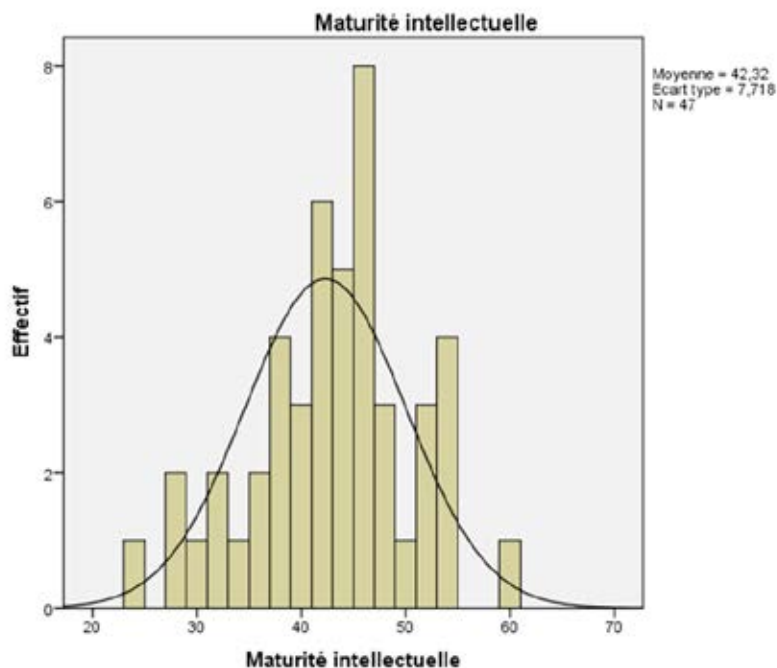


Figure 6 : Disposition des sujets envers la *maturité intellectuelle*

Cette première administration du questionnaire était uniquement une étape préliminaire dans ce qui sera une étude longitudinale. Le nombre d'étudiants qui ont participé est petit et, en conséquence, il faut se garder de conclure quoi que ce soit. Cependant, les deux dimensions ayant un faible score suscitent un questionnement au sujet des capacités à apprendre et au sujet de la disposition à modifier son schème conceptuel à la lumière de nouvelles informations. Ce faible rendement est présent autant chez les étudiants en première année que chez ceux en quatrième année.

Plusieurs chercheurs font le lien entre un enseignement efficace et les dispositions individuelles. C'est une relation intime qu'il faut exploiter et dont on doit se préoccuper. *«Parce que je souhaitais que tous les élèves soient guidés par les enseignants les plus efficaces, je me suis engagée à exercer une influence directe plus grande sur les dispositions des étudiants en formation des maîtres»* (Phelps, 2006, p. 174. Traduction libre).

Conclusion

Dans ce début de projet d'étude longitudinale, ces premiers résultats s'ajouteront à ceux des années subséquentes. Nous pouvons nous demander comment évolueront les dispositions des étudiants au long de leur formation. La formation initiale peut-elle modifier les dimensions qu'ils avaient lors de leur inscription au programme? Par ailleurs, que nous indiquent ces premiers résultats? Si la recherche de la vérité importe peu pour ces répondants, il est permis de se demander si ces derniers seront disposés à s'interroger sur leur choix de pratiques pédagogiques, à lire des revues scientifiques pour en connaître davantage sur la pédagogie, à suivre une formation continue, à remettre en question leurs savoirs dans le but de s'améliorer, à remettre en question leur jugement.

Les dispositions sont essentielles à l'exercice du jugement. En tant que professionnel, l'enseignant est appelé à faire des jugements tantôt théoriques, tantôt pratiques (Coulter et al., 2007). Le jugement théorique est celui qui se réalise en ayant comme toile de fond le résultat d'apprentissage visé. Par contre, le jugement pratique est celui qui s'exerce tout au long du processus; ce sont les enseignants qui font la bonne chose au bon moment pour les bonnes raisons avec les bonnes personnes (Coulter et al., 2007). C'est le jugement exercé dans des situations qui exigent, entre autres, l'empathie et le respect. Le personnel enseignant doit « décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence » (Perrenoud, 1999, p. 13). Afin d'exercer ce type de jugement professionnel, que Perrenoud qualifie de jugement d'expert, les enseignants doivent posséder les savoirs et les savoir-faire qui leur permettront d'agir. Encore faut-il qu'ils soient **enclins à vouloir le faire**. Les dispositions sont donc à juste titre des composantes importantes de la formation de la personne enseignante, tout autant que les savoirs et le savoir-faire (Helm, 2006). Elles sont vues comme l'élément déclencheur de l'activation des connaissances et des comportements de l'enseignant (Schussler, 2010).

Si, comme le souligne Dottin (2009), l'exercice de la profession enseignante en est une qui requiert, entre autres, du discernement, du jugement, des habiletés de résolution de problèmes et une formation continue, il s'ensuit que les habitudes de la pensée, ces dispositions à *bien penser* qui vont mener à la mise en action des savoirs et des savoir-faire, doivent faire partie de la formation enseignante. En formation initiale, nous effectuons l'hypothèse que l'acquisition de savoirs va entraîner une modification du comportement. Cependant, il y a très peu de preuves que cela mène à un changement durable dans la pratique professionnelle (Osterman et Kottkamp, 2004). C'est par un processus d'enculturation

active que les dispositions de *bien penser* doivent être renforcées, autant de façon explicite que de façon implicite (Thisman et Andrade, sans date). À cet effet, des indicateurs de rendement dans certaines situations en formation des maîtres peuvent signaler des tendances chez le futur enseignant et méritent, conséquemment, qu'on s'y attarde.

Références bibliographiques

- Coulter, D., Coulter, D., Daniel, M., Decker, E., Essex, P., Naslund, J., Naylor, C., Phelan, A. & Sutherland, G. (2007). A question of judgment: A response to standards for education, competence and professional conduct of educators in British Columbia, *Educational Insights*, 11(3).
- Dottin, E. S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 83-88.
- Facione, P.A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. (ERIC Document reproduction Service No. ED 315 423)
- Facione, P. A. et Facione, N.A. (1992). *CCTDI : Un inventaire de disposition*. San Jose, CA : The California Academic Press.
- Facione, P.A., Sanchez, C.A. et Facione, N.C. (1993). *Are college students disposed to think?* Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Ferguson, N., Legresley, A., Thériault, B., Thériault, J.-M., White, D. et de Champlain, Y. (2014). *Vers une posture professionnelle*.
- Grand'Maison, J. (1978). *Quelle société?* Montréal : Leméac.
- Guilbert, L. (1990). La pensée critique en sciences: Présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle. *Journal of Educational Thought*, 24(3), 195-218.
- Helm, C. M. (2006). The Assessment of Teacher Dispositions. *The Clearing House*, 79(6), 237-239.
- Hillman, S.J., Rothermel, D. & Scarano, G.H. (2006). The assessment of preservice teachers' dispositions. *The Teacher Educator*, 41(4), 234-250.
- Insight Assessment. (2015). *CCTDI User Manual*. San Jose, CA : The California Academic Press.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Marzano, R.J. (2007). *The Art and Science of Teaching*. Virginia: ASCD.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education. (2002). National Council for the Accreditation of Teacher Education : Professional standards for the accreditation of schools, colleges and departments of education. Washington : NCATE www.ncate.org/
- Osterman, K.F. & Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective practice for Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Phelps, P. H. (2006). The Dilemma of Dispositions. *The Clearing House*, 79(4), 174-178.
- Sadler, D.R. (2002). Learning dispositions: Can we really assess them? *Assessment in Education*, 9(1), 45-51.

Schussler, D.L. (2010). Defining depositions: Wading through murky waters. *The Teacher Educator*, 41(4), 251-268.

Thisman, S. (1994). Thinking dispositions and intellectual character. *Beyond abilities: An investigation of the dispositional side of thinking*. Title of a conference held at the Annual meeting of AERA, New Orleans, Avril 4-8.

Thisman, S. & Andrade, A. (sans date). Thinking Dispositions: A review of current theories, practices, and issues. Repéré à <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/dispositions.htm>

Welch, F.C., Pitts, R.E., Tenini, K.J., Kuenlen, M.G. & Wood, S.G. (2010). Significant issues in defining and assessing teacher dispositions. *The Teacher Educator*, 45(3), 179-201.

Wright, S.P., Horn, S.P. & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

3.3

Gouvernance de l'institut réseau de formation doctorale en sciences de l'éducation en Afrique Centrale et Grands Lacs

Ndugumbo **VITA**, Université de Lubumbashi - République démocratique du Congo
Balthazar Ngoy-Fiama **BITAMBILE**, Université de Lubumbashi - République démocratique du Congo

Résumé

Cette communication au 6e colloque international du Réseau international francophone des Établissements de Formation des Formateurs (RIFEFF) présente les résultats de groupes de discussions tenues à Yaoundé et à Lubumbashi autour du projet de création de l'Institut Réseau de formation doctorale en sciences de l'éducation en Afrique Centrale et Grands Lacs. Ce projet a été initié dans le cadre du partenariat international entre l'Université Laval du Québec (Canada), l'Université de Lubumbashi (RD Congo), l'Université de Yaoundé 1 (Cameroun) et l'École Normale Supérieure Technique de Libreville (Gabon) grâce au financement des institutions partenaires en réseau et de l'AUF-Amérique du Nord. Les principaux objectifs de ce projet sont : (1) former les doctorants en sciences de l'éducation afin de préparer la relève des professeurs dans les trois institutions en réseau (l'atteinte de cet objectif suppose le développement de programmes de maîtrise (Master) et de doctorat axés sur la recherche) ; (2) la mise en niveau des ressources professorales à travers les séminaires et la recherche en pédagogie universitaire.

Mots-clés

formation des enseignants, réseau de formation, doctorant en sciences de l'éducation.

Introduction

Cet article présente les résultats de discussions tenues à Yaoundé et à Lubumbashi autour du projet de création de l'Institut Réseau de formation doctorale en sciences de l'éducation en Afrique Centrale et Grands Lacs. Ce projet a été initié dans le cadre du partenariat international entre l'Université Laval du Québec (Canada), l'Université de Lubumbashi (RD Congo), l'Université de Yaoundé 1 (Cameroun) et l'École Normale Supérieure Technique de Libreville (Gabon). Ce projet vise à répondre aux besoins de formation des professionnels en sciences de l'éducation.

Le contenu de ce texte est centré sur les besoins exprimés, sur les objectifs communs identifiés par les trois institutions en réseau pour la formation des professeurs en sciences de l'éducation en Afrique centrale et Grands Lacs, et sur la gestion et la gouvernance de l'Institut réseau.

Nous déclinons le contenu de ce texte en quatre sections essentielles pour permettre au lecteur de cerner son contenu. Ainsi, nous faisons, en premier temps, une mise en contexte, ensuite, nous présentons les besoins de formation, les objectifs du projet de création d'un institut réseau, puis le mode de gouvernance, le comité de pilotage et, enfin, les retombés du projet. Une conclusion reprend les éléments essentiels de cet article.

1. Mise en contexte

Le projet de création de l'Institut réseau de formation doctorale en science de l'éducation en Afrique centrale et Grands Lacs s'inscrit au chapitre du partenariat international entre l'Université Laval du Québec au Canada et l'Université de Lubumbashi en République démocratique du Congo. Il implique l'Université Yaoundé 1 au Cameroun et l'École normale supérieure technique (ENST) de Libreville au Gabon grâce au financement des institutions partenaires et de l'AUF-Amérique du Nord.

Ce projet a été initié par le Professeur émérite Jacques Desautels de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval en réaction au manque de formation des professeurs-chercheurs dans des universités de l'Afrique centrale et Grands Lacs. Ce fait a conduit les trois institutions, en réseau, à engager des discussions autour du projet de création d'un institut réseau de formation doctorale en sciences de l'éducation en Afrique centrale et Grands Lacs dans le but d'identifier les besoins réels de formation de professeurs de ces institutions et d'examiner les conditions de faisabilités du projet.

Trois rencontres de discussions ont eu lieu dans trois pays autour du projet de création d'un Institut réseau de formation doctorale en sciences de l'éducation en Afrique centrale et Grands Lacs. Une première rencontre a eu lieu à Yaoundé, au Cameroun, du 15 au 16 septembre 2014, la deuxième rencontre à Lubumbashi, en RD Congo, le 15 et 16 décembre 2014 et à Libreville, au Gabon, du 2 au 3 novembre 2015.

Lors de ces trois rencontres, les constats suivants ont été faits par les institutions en réseau. L'ENSET de Libreville a indiqué qu'il n'y a pas de formation en master en sciences de l'éducation dans leur institution, mais qu'un système de LMD y est installé dans d'autres disciplines. Ils ont suggéré d'intégrer les facteurs de visibilité institutionnelle locale du projet ; la mise en place des programmes de qualité qui doivent intégrer la formation et la recherche; le programme de master en sciences de l'éducation et la mise en place d'une convention de partenariat entre l'Université Laval et l'ENSET pour intégrer le Master dans ce programme.

Les trois institutions ont révélé les points forts du projet : le réseautage des institutions pour favoriser le partage dans la mise à niveau des enseignants, et des programmes de recherche et de formation par le stage, sous le mode de la codirection des étudiants. La nécessité d'intégrer le master délocalisé

en sciences de l'éducation pour une institution comme l'ENSET permettra au réseau de soutenir la formation de base du doctorat. Sur ce point, les participants s'entendent pour dire que l'on ne peut pas former les doctorats si les programmes de maîtrise ne sont pas outillés pour préparer les étudiants aux études doctorales. Ainsi l'ENSET de Libreville a suggéré la mise sur pied d'un programme de doctorat en didactique professionnelle ou en pédagogie des enseignements professionnels. Ceci ferait de cette institution un pôle d'excellence en raison de son statut d'enseignement technique. Un tel programme pourrait également répondre au besoin de formation pédagogique de professeurs dans les disciplines du génie industriel et du tertiaire.

L'Université de Lubumbashi, quant à elle, a exprimé comme besoin prioritaire l'intégration d'un programme de pédagogie universitaire dans le projet pour opérer une mise à niveau des professeurs sur le plan de l'enseignement. Les doctorants à former doivent non seulement savoir accompagner les étudiants dans la recherche, mais aussi avoir des compétences pédagogiques nécessaires pour leur enseigner et les encadrer dans la recherche. Ce projet aura donc un poids de plus dans les structures des institutions si ce volet pédagogique y est mis en considération. Pour Lubumbashi, « ce projet vient renforcer une porte qui était déjà ouverte ».

Les représentants de l'Université de Lubumbashi ont ainsi affirmé l'engagement de leur université au projet. Ils ont mentionné que l'Université de Lubumbashi (UNILU) n'est pas encore totalement dans le LMD : « nous y allons tranquillement ». Mais la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation a le cycle DES (Diplôme d'études spécialisées) et le DEA (diplôme d'études approfondies) ainsi que le troisième cycle de doctorat. Dans ce cursus, on ne peut pas élaguer la formation des professeurs.

2. Les besoins de formation

Ce projet répond à des besoins de formation des professeurs : améliorer la qualité de la formation de professionnels et de professionnelles compétents, notamment des enseignants, mais aussi des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, des spécialistes de la didactique et des TIC, etc. De plus, il répond à la nécessité de dynamiser la recherche en éducation, garante d'une évolution du système scolaire, localement et globalement. Dans ce cadre, les représentants des trois universités en réseau suggèrent l'établissement d'un partenariat entre la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et les trois facultés des universités africaines impliquées dans le projet, surtout pour l'ENSET, qui n'a pas de programme de *master* en sciences de l'éducation. Ce genre de partenariat devrait se généraliser verticalement pour les trois institutions en relation avec l'Université Laval, et horizontalement entre les trois institutions en réseau. Cette idée de partenariat a été au centre des discussions au sujet des activités à mener en cas d'insuffisance au sujet du financement et de la définition des objectifs du projet à partir des besoins particuliers de chacune des institutions en réseau.

3. Les objectifs du projet

À partir de besoins exprimés ci-haut, l'objectif principal de ce projet est de former les professionnels requis pour soutenir des systèmes d'éducation en Afrique centrale et dans la région des Grands Lacs. Principalement, le projet vise à répondre à des besoins de formation de professionnels compétents, dont des enseignants et des chercheurs dans le domaine de l'éducation.

L'atteinte de cet objectif suppose le développement de programmes de maîtrise et de doctorats, la mise à niveau des ressources professorales, la formation de la relève professorale, l'initiation de programme de recherche, la création d'un réseau dynamique entre facultés de sciences de l'éducation en Afrique centrale et dans la région de Grands Lacs avec l'accompagnement de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il s'agit d'un projet de (co)élaboration des compétences locales et d'autonomisation institutionnelle. À ce propos, les acteurs des quatre institutions agiront comme des pairs dans la programmation des opérations, dans la gestion financière et dans la réalisation des diverses activités de formation et de réseautage.

Ces projets poursuivent six objectifs spécifiques : (1) développer des programmes de *masters* et de doctorats; (2) mettre à niveau des ressources professorales; (3) initier des programmes de recherche; (4) créer une infrastructure numérique pour appuyer la recherche; (5) créer un réseau dynamique; (6) former la relève professorale.

3.1 *Objectif 1 : Développer des programmes de master et de doctorat*

Au terme des cinq années de coopération, chacun des pôles institutionnels sera doté d'au moins un programme de master et d'un programme de doctorat de hauts calibres en sciences de l'éducation. Dans certains cas, il y aura création du master alors que, dans d'autres cas, il y aura renforcement du master. Mais, dans tous les cas, on élaborera un programme de doctorat. De plus, un cadre de gestion des études aura aussi été mis en place.

3.2 *Objectif 2 : Mettre à niveau des ressources professorales*

Au cours des quatre premières années des activités (stages, séminaires, échanges, etc.), des mises à niveau des professeurs des institutions participantes seront organisées afin de donner l'occasion aux professeurs et aux professeures de chacun des pôles de parfaire leurs formations. À ce propos, on doit noter que très peu de professeurs et de professeures en Sciences de l'Éducation dans les diverses institutions d'Afrique centrale ont déjà dirigé des mémoires de maîtrise (master) et, encore moins, des thèses de doctorat. Par ailleurs, une bonne partie d'entre eux, pour diverses raisons, ne sont pas vraiment engagés dans la recherche.

3.3 *Objectif 3 : Initier des programmes de recherche*

L'institut vise, certes, à former des professionnels compétents, mais, également, à initier une tradition de recherche garante de l'évolution de la qualité de ces formations, et ce, par la conduite de recherches qui tiennent compte des problématiques sociales locales. Il est donc prévu que chaque pôle du réseau sera doté d'un minimum d'un programme de recherche. On peut signaler que chaque pôle du réseau développera un programme de recherche particulier qui pourra être publicisé dans le réseau et constituer une source d'attraction pour les étudiants des autres pays. Par exemple, il est plausible de concevoir que l'École Normale Supérieure d'Enseignement technique de Libreville élabore un programme de recherche articulé à la pédagogie de l'enseignement technique et que des étudiants des autres pays souhaitent s'inscrire à des études dans cette institution.

3.4 *Objectif 4 : Créer une infrastructure numérique pour appuyer la recherche*

Il est nécessaire, de nos jours, de pouvoir compter sur une infrastructure informationnelle performante pour appuyer la recherche. On doit donc prévoir de doter chaque institution participante d'une telle structure tant sur le plan de l'informatique que sur celui de la documentation. Il est vraisemblable de penser que les besoins sont importants à ce chapitre et il est intéressant de noter que les participants au projet auront accès à la bibliothèque virtuelle de l'Université Laval.

3.5 *Objectif 5 : Créer un réseau dynamique*

Le succès de ce projet est intimement lié à la qualité des relations qui auront été établies entre les divers acteurs institutionnels et, plus particulièrement, entre les professeurs des diverses institutions. Ce succès sera également tributaire des possibilités de mobilité pour les différents acteurs, dont les étudiants. En effet, c'est par le biais de relations interpersonnelles que ce réseau tirera son dynamisme.

3.6 *Objectif 6 : Former la relève professorale*

Il est nécessaire de prévoir l'enrichissement de la palette de compétences professorales des trois institutions, mais, également, de la formation de la relève. À cet effet, il est prévu que l'on recrutera, chaque année, trois candidats au doctorat dans chacune des universités. Au terme des cinq années du projet, une dizaine d'entre eux auront soutenu leur thèse et obtenu le PhD de l'Université Laval.

Après avoir décrit le contexte de création de l'Institut réseau de formation doctorale en Afrique centrale et présenté les visées de ce projet, il importe de nous attarder au mode de gouvernance de ce projet pour comprendre sa gestion et son fonctionnement.

En gros, les objectifs de ce projet rejoignent les finalités éducatives de l'ADEA selon lesquelles chaque pays disposerait éventuellement d'une masse critique de professeurs et d'enseignants universitaires capables de répondre aux besoins, d'une part, en formation de professionnels en éducation (enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques, directeurs et directrices d'école, spécialistes de la didactique et des TIC, etc.) et, d'autre part, en recherche en éducation. C'est là une finalité endossée dans le rapport de l'Association pour le Développement de l'éducation en Afrique (ADEA) : *Projet de Perspectives en Éducation en Afrique (2014)*. Ainsi, au terme du projet, à chaque pôle de cet institut *polycentrique*, il sera possible que des étudiants s'inscrivent à des études de doctorat en sciences de l'éducation sans avoir à assumer des frais de scolarité qui dépassent leur capacité de payer.

Ce projet répond donc aux besoins exprimés lors des discussions de Yaoundé et de Lubumbashi. Ces besoins ont été traduits en termes d'objectifs par les trois institutions en réseau qui éprouvent la nécessité d'innover dans les pratiques enseignantes. Ce projet agira donc comme catalyseur de la recherche. En ce sens, il conduira à la formation de la relève des professeurs par la production de mémoires et de thèses⁴⁸. Il contribuera, au fil des ans, à former une masse critique de spécialistes en sciences de l'éducation. Voilà pourquoi ses finalités concernent la formation des professionnels requis pour soutenir l'évolution des systèmes d'éducation en Afrique Centrale. Ce projet accueillera, à chacun des pôles institutionnels, des étudiants et des étudiantes inscrits à des études supérieures (master et doctorat) et animera des programmes de recherche. Dès lors, il importe de clarifier sa gouvernance pour comprendre son mode de fonctionnement et son organisation.

4. Gouvernance de l'institut réseau

Pour mieux comprendre le fonctionnement et la gestion de l'Institut réseau, nous présentons le comité de pilotage, le cadre opérationnel, la gestion du projet, les opérations à effectuer dans la réalisation et les retombées du projet.

4.1 Comité de pilotage (CP)

Le comité de pilotage est composé du Directeur du projet (désigné par l'Université Laval), des représentants des bailleurs des fonds (une personne par organisme) et des institutions partenaires (une personne par institution). Les tâches de ce comité sont :

- L'animation de la dimension académique et pédagogique du projet ;
- La planification des opérations lors des colloques ;
- La communication régulière par le réseau internet ;
- L'initiation des activités de recherche et leur financement ;
- La construction de la structure informationnelle et la mise sur pied de centres de documentation.

48 Il n'est pas inutile de rappeler qu'une grande partie des résultats de recherche est produite par les étudiants et les étudiantes qui font des travaux conduisant à l'obtention d'un doctorat, et ce, quel que soit le domaine académique considéré.

4.2 *Le cadre opérationnel*

La réalisation de ces tâches suppose la mise en place d'un cadre opérationnel et la mise en œuvre d'une série d'opérations. La création de cet institut réseau doit s'effectuer dans le cadre d'un projet de coopération internationale de cinq années en partenariat avec les institutions impliquées et dans lequel la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSÉ) de l'Université Laval jouera le rôle de «mentor». Les professeurs des quatre institutions collaboreront et 18 étudiants formant la relève professorale seront inscrits au doctorat à la FSÉ et (co)dirigés par des professeurs de deux institutions. Ils pourront, le cas échéant, obtenir un diplôme de l'Université Laval et un diplôme de l'institution d'origine en respectant les normes qui régissent la cotutelle dans chaque université.

Ce choix est stratégique dans la mesure où la crédibilité d'un tel institut réseau doit être reconnue comme telle par ses pairs dans le cadre d'un réseau institutionnel international, ce qui sera le cas grâce à son association avec la FSÉ. Il s'agit d'un projet ambitieux, mais sa crédibilité tient au fait que la FSÉ de l'Université Laval collabore depuis plus d'une décennie (1999-2014) avec des institutions gabonaises – notamment l'ÉNS de Libreville (ÉNS-L), et, plus récemment (2011-2014), avec l'ÉNS de Yaoundé (ÉNS-Y) – et que, dans ce contexte, les uns et les autres ont montré qu'ils pouvaient mener à terme des projets de coopération.

Étant donné que le projet implique plusieurs partenaires et pour éviter les conflits de rôles et d'intérêt entre eux, il importe de préciser sa gestion pour faire comprendre aux lecteurs le rôle de chaque institution en réseau et leurs responsabilités dans la réalisation de ce projet.

4.3 *Gestion du projet*

La FSÉ de l'Université Laval est le principal responsable de la gestion de ce projet. Elle mettra en place, en collaboration avec les universités partenaires, la structure nécessaire à sa réussite qui comprend les ressources financières et le personnel requis pour assurer la bonne marche des activités. Cela inclut, entre autres, l'affectation du personnel, l'assentiment des partenaires sur les activités à réaliser, le suivi du plan de mise en œuvre et la préparation des rapports annuels. Les opérations décrites ci-dessous, dont certaines se répètent sur une base annuelle, permettront d'atteindre les objectifs qui ont été retenus.

4.3.1 **La conception et le renforcement des programmes.**

Il est nécessaire de prévoir la mise sur pied, pour chaque pôle, d'un comité mixte de conception et/ou de renforcement de programmes, notamment au niveau master. Ce comité comprend des professeurs de la FSÉ et de l'institution membre du réseau. Il démarre ses travaux dès la deuxième année du projet et amorce l'élaboration des programmes en s'inspirant de la procédure développée à l'Université Laval. Il met également sur pied des structures de gestion des études supérieures. Le travail s'effectuera, pour une part, à distance, mais, également, au moment où des professeurs africains effectueront des stages à la FSÉ et au moment où se dérouleront les colloques annuels à l'un ou l'autre pôle du réseau.

4.3.2 Les séminaires et les stages de formation continue.

Au cours des quatre premières années, des activités (stages, séminaires, échanges, etc.) de mise à niveau des professeurs des institutions participantes seront organisées afin de donner l'occasion aux professeurs et aux professeurs dans chacun des pôles de parfaire leurs formations.

4.3.3 Des séminaires.

Des séminaires seront organisés, dès la deuxième année du projet, pour les professeurs et les professeurs autour de différents thèmes, par exemple : l'approche collaborative en recherche, la direction de mémoires et de thèses, l'analyse de données qualitatives, la rédaction de demandes de subvention, l'approche par compétences, la recherche documentaire, etc. Ces séminaires pourront avoir lieu dans le cadre des colloques annuels.

4.3.4 Des stages.

Les professeurs des trois pôles (deux par année, par pôle pendant quatre années) engagés dans le projet effectueront un stage de trois à quatre mois à la FSÉ de l'Université Laval au cours desquels ils se familiariseront avec la culture académique de cette institution. Chacun d'eux sera jumelé à un homologue québécois et participera aux activités suivantes :

- Familiarisation avec les pratiques de direction de thèse par l'engagement dans le comité de thèse d'un étudiant ou d'une étudiante au doctorat ;
- Familiarisation avec l'organisation et avec la gestion des études de doctorat ;
- Familiarisation avec la problématique et les pratiques de recherche en vigueur dans les équipes de recherche ;
- Familiarisation avec les pratiques pédagogiques par la participation à des séminaires et à des cours ;
- Familiarisation avec les instruments de recherche et de documentation ;
- Familiarisation avec les pratiques de rédaction de demandes de subvention ;
- Familiarisation avec le fonctionnement d'un centre de recherche ;
- Présentation d'au moins une conférence ;
- Élaboration d'un partenariat de recherche.

4.3.5 L'initiation des activités de recherche et leur financement.

Chaque pôle du réseau est doté d'un programme de recherche au terme du projet à la suite des interactions entre les professeurs de la FSÉ et les professeurs des trois autres institutions. Par rapport à la gestion de fonds du projet, les institutions en réseau suggèrent l'autonomie de cette gestion et la mise en évidence que chaque institution a un regard sur les autres.

Toutes les institutions, de commun d'accord, s'impliqueront dans la recherche des fonds de financement. C'est pourquoi il est nécessaire de préparer un budget qui sera géré par l'Université Laval et un autre, pour les opérations à l'interne, qui le sera par les institutions en réseau. Elles proposent que toutes les institutions prenant part au projet soient des partenaires. Par ailleurs, on ne peut imaginer qu'une institution dédiée à la recherche et à la formation doctorale ne soit pas dotée d'un centre, même modeste, de documentation, notamment pour rendre accessibles les ouvrages de base dans le domaine.

4.3.6 La tenue de colloques annuels.

Il se tiendra, chaque année, à compter de la deuxième année, à l'un ou l'autre des trois pôles, un colloque annuel au cours duquel des professeurs des quatre institutions participantes présenteront des résultats de recherche et animeront des séminaires. Ce sera également l'occasion pour les étudiants inscrits au doctorat de présenter l'avancement de leurs travaux et probablement, au cours de la cinquième année, de soutenir leur thèse.

4.3.7 L'animation locale du réseau.

La création d'un institut en réseau requiert une certaine mobilité du corps professoral dans la mesure où l'on souhaite que les uns et les autres puissent apprivoiser les différentes cultures locales. Par exemple, un professeur de Libreville proposera un séminaire sur le thème de l'épistémologie et l'éducation à Yaoundé alors qu'un professeur de Yaoundé proposera un séminaire sur la construction sociale des savoirs à Lubumbashi. De plus, des démarches seront entreprises afin d'assurer la mobilité des professeurs et des candidats et candidates aux études supérieures dans toute la région. Enfin, le dynamisme du fonctionnement d'un réseau exige, de nos jours, que chaque pôle soit doté d'une infrastructure informatique performante. C'est la raison pour laquelle il faudra prévoir le financement de l'achat du matériel requis, de sa maintenance et des frais associés aux connexions Internet.

4.3.8 La construction de la structure informationnelle.

La communication entre les institutions participantes doit être efficace et les professeurs engagés dans le projet doivent pouvoir accéder aux sources de savoirs disponibles sur Internet, en particulier pour les besoins de la recherche. Il est donc nécessaire de prévoir un investissement initial pour doter chaque pôle d'une infrastructure informatique (appareils, serveur, etc.) et un financement de la connexion et de la maintenance. Notons que les professeurs engagés dans le projet auront accès à la bibliothèque virtuelle de l'Université Laval pour la durée du projet.

4.3.9 La mise sur pied de centres de documentation.

On ne peut imaginer qu'une institution dédiée à la recherche et à la formation doctorale ne soit pas dotée d'un centre, même modeste, de documentation, notamment pour rendre accessibles les ouvrages de base dans le domaine.

4.3.10 La poursuite des études doctorales de la relève.

L'une des opérations du projet consiste à former la relève professorale. À cet effet, il est prévu que l'on recrute, chaque année, trois candidats au doctorat dans chacune des universités au cours des trois premières années du projet. Ces candidats boursiers séjourneront pendant 20 mois à la FSÉ afin d'effectuer la scolarité obligatoire qui comprend 21 crédits de cours, dont l'examen doctoral et le séminaire de problématique. Ils seront (co)dirigés par des professeurs de la FSÉ et, selon le cas, par des professeurs de l'une ou de l'autre des universités participantes qui auront été agréés par l'Université Laval.

À la suite de cette scolarité obligatoire, les étudiants effectueront leur travail de terrain dans leur pays sous la supervision de leurs (co)directeurs. La soutenance de thèse s'effectuera en présentiel ou en vidéoconférence. Au terme de leurs études, les étudiants recevront un diplôme de l'Université Laval et, le cas échéant, un diplôme de leur université d'attache. On prévoit que les premiers diplômés soutiendront leur thèse au cours de la cinquième année du projet.

4.3.11 Les pôles d'excellence et leurs tâches.

Pour chaque établissement, les pôles sont les suivants : l'Université de Lubumbashi (pédagogie universitaire) Université de Yaoundé 1 (curriculum d'enseignement) et l'École normale supérieure technique de Libreville (didactique de l'enseignement technique).

5. Les retombées du projet

5.1 *Un réseau polycentrique de formation doctorale ouvert sur le monde.*

Il sera possible d'accueillir des étudiants de la région qui s'inscriront à des études de master et de doctorat à chacun des pôles du réseau. Ces étudiants pourront faire des études sans être dans l'obligation de s'expatrier et pourront éventuellement s'intégrer au corps professoral des institutions de formation de professionnels en éducation, notamment celle des enseignants. Il sera alors possible de favoriser la mobilité régionale des étudiants et des professeurs. De plus, ce réseau sera connecté au réseau plus vaste des institutions dans le domaine de l'éducation. Dans cette perspective, les institutions de formation du personnel en éducation sont interpellées :

L'accent sera mis ici sur la capacité des pays à former leurs enseignants, la réforme de la formation des enseignants pour que les systèmes d'enseignement et de formation répondent aux nouveaux défis, le plus important étant la préparation des enfants africains à une citoyenneté du vingt et unième siècle basée sur le développement durable (ADEA, 2104 p.33).

5.2 *Un corps professoral plus compétent.*

La mise à niveau des compétences professorales des trois institutions aura été effectuée. En effet, ce sont, d'une part, douze professeurs de chaque institution qui auront eu l'occasion de faire des stages de perfectionnement à la FSÉ et, d'autre part, huit professeurs de chaque institution qui auront eu l'occasion de donner des séminaires de trois semaines dans l'un ou l'autre des trois pôles du réseau. Cette mise à niveau sera complétée lors des quatre colloques annuels se tenant dans l'un ou l'autre des trois pôles.

5.3 *Des programmes de master, de doctorat et de recherche.*

Au terme des cinq années, chacun des pôles sera doté d'un programme de master et d'un programme de doctorat adaptés aux conditions locales sur le plan culturel tout en étant reconnus en vertu de la participation des institutions à un réseau international.

À la suite des stages et des colloques annuels, l'objectif poursuivi est d'initier, à chacun des pôles, une tradition de recherche et, plus précisément, de mettre sur pied un programme de recherche axé sur la résolution de problèmes locaux, par exemple l'intégration des savoirs endogènes dans les cursus des écoles. C'est là une des conditions de l'autonomisation institutionnelle visée dans le cadre de ce projet de coopération.

5.4 *Une relève professorale en voie de formation.*

Au terme de la cinquième année, une première cohorte d'étudiants aura terminé les études de doctorat et douze autres étudiants poursuivront leurs études. Les étudiants qui n'auront pas terminé leurs études seront supervisés par des professeurs de la FSÉ et des professeurs de l'un ou l'autre des trois pôles du réseau. Ainsi, on pourra compter, dès la fin de la cinquième année, sur une relève professorale à chacun des pôles.

Conclusion

Le but de cet article était de présenter les résultats de groupes de discussions tenues à Yaoundé à Lubumbashi et à Libreville autour du projet de création de l'Institut Réseau de formation doctorale en sciences de l'éducation en Afrique Centrale et Grands Lacs. Ces discussions ont abouti à la création d'un projet initié dans le cadre du partenariat international entre l'Université Laval du Québec (Canada), l'Université de Lubumbashi (RD Congo), l'Université de Yaoundé 1 (Cameroun) et l'École Normale Supérieure Technique

de Libreville (Gabon) grâce au financement des institutions partenaires en réseau et de l'AUF-Amérique du Nord. Son objectif principal est de former les doctorants en sciences de l'éducation afin de préparer la relève des professeurs dans les trois institutions en réseau et d'améliorer la qualité de formation.

Les résultats de ces discussions ont fait ressortir non seulement les besoins de formation, mais aussi les retombées institutionnelles de ce projet. Celles-ci consistent en la mise en place d'une infrastructure informationnelle pour appuyer la recherche, la mutualisation des ressources, la formation en pédagogie universitaire pour les enseignants et les étudiants, la mise en place de pôles d'excellence pour la recherche, et la mobilité des chercheurs et des étudiants.

De plus, le projet vise le développement institutionnel. Chaque pays disposera d'une masse critique de professeurs et d'enseignants universitaires capables de répondre aux besoins, d'une part, en formation de professionnels en éducation (enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques, directeurs et directrices d'école, spécialistes de la didactique et des TIC, etc.) et, d'autre part, en recherche en éducation. Les doctorants à former doivent, non seulement savoir accompagner les étudiants dans la recherche, mais aussi avoir les compétences pédagogiques nécessaires à l'enseignement aux étudiants qu'ils encadrent dans la recherche. Ce projet aura un poids de plus dans les structures des institutions si ce volet pédagogique y est pris en considération.

Dans ce cadre, un séminaire se déroulera dans l'une de trois institutions en réseau pour assurer une mise à niveau des professeurs et comme un moyen de renforcer certains programmes. Dans cette perspective, les universités vont se doter d'un programme de doctorat qui doit développer des activités pour faire vivre le projet. Ces activités seraient relatives à l'organisation des colloques annuels qui convoquent des actions collectives à mener ensemble par l'institut réseau de formation de doctorat en sciences de l'éducation en Afrique centrale.

Nous terminons en adressant nos remerciements à tous les participants aux discussions de Yaoundé, de Libreville et de Lubumbashi, principalement au professeur Jacques Desautels, qui a initié cette idée.

Références bibliographiques

- ADEA (2014). *Projet de perspectives de l'Éducation en Afrique*.
- Albe, V. (2009). *Enseigner de controverses*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Amougou, J. (2003). L'université africaine face à la globalisation: Lieu de construction d'un savoir endogène ou instrument de reproduction du modèle occidental? *Alternatives Sud*, 10 (3), 101-128.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., & Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30, 3, 487-508.
- Charlier, J-E & Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. *Éducation et Sociétés*, 29, 87-102.

- Larochelle, M. & Désautels, J. (2006). L'éducation aux sciences et le croisement des expertises. Dans, A. Legardez & L. Simonneaux (Eds), *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives* (p. 61-77). Paris : esf éditeur.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'Éducateur*, 8-11.
- Pimienta, D., (2007). Fracture numérique, fracture sociale, fracture paradigmatique.
- Rey. O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Institut français de l'éducation*, 76, 1-16.
- UNESCO (2015). *Projet de rapport préliminaire sur la possibilité d'élaborer une convention mondiale sur la reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur*.

3.4

Quelques considérations sur l'évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur à l'attention d'un commanditaire

Raymond-Philippe **GARRY**, ESPE Clermont-Auvergne – France ; RIFEFF - Canada

Résumé

Dans cette communication, l'auteur se propose de rappeler, brièvement, quelques considérations importantes pour passer commande d'une évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur. Cette communication complète la conférence introductive sur « La gouvernance et l'évaluation des établissements de formation de formateurs » (R-Ph Garry et A. Benziane)

Introduction

Pour évaluer un établissement d'enseignement supérieur, il convient, tout d'abord, de traiter de la commande, qui est du ressort du commanditaire (établissement, agence, ministère, etc.), exprimée souvent sous forme de Termes De Références (TDR). Elle peut être une démarche volontaire, une démarche demandée par la tutelle ou être en appui d'une demande de fonds.

Démarche

Elle doit être claire, complète, cohérente et comporter trois parties:

- *Une présentation des constituants de l'évaluation ;*
- *Des précisions sur le contenu de la commande ;*
- *Les aspects pratiques de l'évaluation.*

Notons que la démarche d'évaluation comprend plusieurs niveaux d'évaluation, que ce soit interne (*auto-évaluation*) ou externe :

- L'évaluation des enseignements et des formations ;
- L'évaluation de la recherche individuelle et collective ;

- La stratégie en matière de valorisation ;
- L'évaluation de la vie étudiante ;
- L'évaluation des partenariats et des relations internationales ;
- L'évaluation des institutions, de leur gestion et de leur stratégie (parfois appelée la gouvernance de l'Université, la Faculté ou l'École, terme qui l'englobe dans sa totalité).

Nous détaillons brièvement les trois éléments mentionnés ci-dessus :

Une présentation générale des constituants de l'évaluation

1 - Contexte et nature de l'évaluation

- Que souhaite évaluer : évaluation d'une université, d'un établissement, des formations, d'un projet, des laboratoires de recherche, etc. ?
- Cette évaluation se déroule pendant le projet ou à la fin du projet ou du programme ; pour une étape particulière ou sur l'ensemble, etc. ?
- Elle correspond à une attente d'un commanditaire ou d'une décision collective ?
- Le commanditaire peut avoir des priorités, des contraintes, etc.

2- L'objet de l'évaluation et son champ

- Les objectifs, l'histoire, les acteurs, l'organisation, etc.
- Le champ: un projet, un programme, un processus complexe, etc
- Un seul aspect à évaluer, ou une approche globale ?
- Une cohérence entre le champ de l'évaluation et les moyens mis à sa disposition.

3 - Les objectifs précis et les attentes du commanditaire

- Donner les objectifs principaux. Les détailler en objectifs spécifiques.
- Faire connaître à l'évaluateur les suites que l'on entend donner à l'évaluation (prises de décisions).
- Emettre des hypothèses ou des doutes sur la qualité ou sur les défauts de l'objet à évaluer.
- Attendre ou non des recommandations.

Des précisions sur le contenu de la commande

1 - *Explicitation des attentes permettant la production des critères d'évaluation*

- Passer des objectifs à des questions évaluatives puis à des indicateurs (commanditaire ou évaluateur?).
- Définir des méthodes de collecte et de traitement de l'information puis de restitution et de validation des conclusions.
- Une grille classique peut comprendre, pour l'appréciation d'un projet, les points suivants:
- *Pertinence, cohérence, efficacité, résultat, impact, viabilité, mais ce n'est qu'un choix parmi d'autres.*

2 - *Une méthodologie de la part du commanditaire*

- Informer l'évaluateur des sources d'informations disponibles.
- Informer tous les interlocuteurs « stratégiquement importants ».
- Cadrer éventuellement le travail de l'évaluateur.
- Etre cohérent entre les attentes et les moyens mis à sa disposition.
- Définir la durée et les étapes de l'évaluation.
- Préciser le périmètre de l'évaluation (exemple: toutes les composantes, la moitié, etc).
- Indiquer un point particulier, etc.

Les aspects pratiques de l'évaluation

- Une organisation rationnelle des relations entre commanditaire, évalué et évaluateur.
- Les contraintes: durée totale, les phases, le calendrier, etc.
- La composition de l'équipe d'évaluation (les compétences de chacun, etc.)
- Le budget, les frais pris en charge, etc.
- Les documents attendus, les documents annexes, les notes d'étapes éventuelles.
- La remise du rapport provisoire, du rapport définitif.

A partir de ces quelques considérations, il faut rédiger les termes de références (90% de sueur, 10% de génie):

Formuler vos objectifs (version V1, V2...);

Présenter les constituants de l'évaluation (objet à évaluer, le contexte, vos questionnements, etc.);

Décrire le contenu du dossier et les aspects pratiques.

Conclusion

Cette communication, volontairement courte, décrit les questions essentielles auxquelles il convient, dans un premier temps, de répondre si l'on souhaite aborder une auto-évaluation, voire une évaluation, institutionnelle, des formations ou de la politique de recherche. Le lecteur pourra, s'il le souhaite, enrichir ses connaissances en allant sur les sites des agences d'évaluation mentionnées dans la bibliographie.

Bibliographie

Agence d'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, AERES
(www.aeres-evaluation.fr)

European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQUA
(www.enqa.eu)

Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, AEQES
(www.aeqes.be)

3.5 La formation des enseignants en Tunisie

Béchir **ALLOUCH**, Université Virtuelle de Tunis, Tunisie
Maître technologue & responsable pédagogique
bechir.allouch@uvt.mu.tn

1. Introduction

Le système éducatif tunisien est composé, au niveau structurel, de :

- L'enseignement de base obligatoire qui dure 9 ans qui est constitué d'un premier cycle primaire de 6 ans et d'un second cycle, ou cycle préparatoire, de 3 ans dispensé dans des collèges.
- L'enseignement secondaire qui dure 4 ans et qui est sanctionné par le baccalauréat.
- L'enseignement supérieur sanctionné par les diplômes de licence, de mastère et de doctorat.
- Le système de formation professionnelle qui délivre trois niveaux de diplômes suite à l'enseignement de base (Certificat d'aptitude professionnelle, Brevet de technicien professionnel et Brevet de technicien supérieur) ainsi qu'un ensemble de certificats non diplômants. Le système de formation professionnelle n'est pas l'objet du présent rapport.

Les projets de réforme du système éducatif tunisien se sont succédé au cours des dernières décennies, que ce soit au niveau de l'enseignement de base, du secondaire ou du supérieur, engendrant de nouvelles obligations et de nouveaux défis pour les enseignants.

La formation des enseignants, quel qu'en soit le niveau, est un impératif pour améliorer les pratiques des enseignants. Dans un rapport récent de McKinsey⁴⁹, l'amélioration continue des pratiques pédagogiques des enseignants et de l'animation pédagogique par les chefs d'établissement a été identifiée comme l'une des trois clés de l'amélioration des systèmes scolaires, les deux autres clés étant la valorisation et l'attractivité du métier d'enseignant permettant de recruter les meilleurs talents et le soutien renforcé donné en priorité aux élèves et aux écoles les plus en difficulté.

La formation des enseignants est l'un des déterminants de la réussite des réformes engagées dans le système éducatif tunisien. Toutefois, elle souffre d'insuffisances majeures.

49 Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M., & McKinsey and Company (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York, N.Y.: McKinsey & Company.

2. Méthodologie

Cette communication a pour objectif de donner un aperçu de la formation des enseignants en Tunisie. Elle se base sur l'analyse thématique du contenu des entretiens avec des responsables d'institutions actives dans la formation des formateurs, sur une étude documentaire portant sur une analyse des résultats d'études empiriques basées sur des focus groups auprès des acteurs concernés (enseignants, directeurs, inspecteurs), sur l'analyse de rapports des inspecteurs, sur des études et des rapports d'analyse de la littérature sur la formation des enseignants, et sur des tendances internationales dans le domaine.

3. Les enseignants dans le système éducatif tunisien

3.1 *Les enseignants dans les écoles primaires, dans les collèges et dans les lycées*

Le premier cycle de l'enseignement de base (ou le cycle primaire), d'une durée de 6 ans subdivisés en trois degrés de deux ans chacun, est dispensé dans les écoles primaires. Il y a, en Tunisie, 4523 écoles primaires accueillant 1 029 559 élèves dont 48,1% étaient de sexe féminin en 2012-2013.

Des écoles préparatoires techniques ont par ailleurs été créées depuis 2007-2008 pour les élèves qui ont terminé la septième année de l'enseignement de base et qui ont des aptitudes scientifiques et des habilités techniques. Il y a 88 écoles préparatoires techniques. Elles accueillent de moins en moins d'élèves puisque l'effectif d'élèves inscrits est passé de 20 710 en 2008-2009 à 12 864 en 2012-2013. Le nombre d'élèves par classe est de 22,1.

Le nombre d'instituteurs dans les écoles primaires est de 59 786. Le taux d'encadrement est de 17,2 élèves par enseignant. Les instituteurs étaient encadrés à la fois par 590 inspecteurs travaillant chacun auprès de, en moyenne, 101 enseignants et par 856 assistants pédagogiques en 2012-2013.

74% des instituteurs sont âgés de 30 à 50 ans. Le corps enseignant dans le premier cycle de l'enseignement de base est en effet constitué, dans sa majeure partie, d'enseignants relativement jeunes ; ce qui constitue un facteur en faveur de l'investissement dans l'amélioration des compétences des enseignants.

La majorité des enseignants des écoles primaires (74,9%) relève des deux catégories maîtres d'application et maître d'application principal caractérisées par un niveau de diplôme allant de bac à bac+2 et par une ancienneté de plus de 6 ans pour la 1^{re} catégorie et de plus de 10 pour la 2^e. La catégorie des professeurs d'écoles primaires, celle des titulaires de la maîtrise (bac+4), reste minoritaire puisqu'elle ne représente que 0,8%.

Le second cycle de l'enseignement de base (ou cycle préparatoire), d'une durée de trois ans, est dispensé dans les collèges. Il y a, en Tunisie, 1 386 collèges et lycées accueillant 908 600 élèves dont 53,9% étaient de sexe féminin en 2012-2013. Le nombre d'élèves par classe est de 25,4.

Le nombre d'enseignants est de 73 490. Chaque enseignant encadre en moyenne 12,4 élèves. Le nombre d'inspecteurs dans les collèges et dans les lycées était de 636 en 2012-2013, encadrant chacun en moyenne 115 enseignants.

Dans l'ensemble, le corps enseignant des collèges et des lycées est plutôt jeune. 83,6% des enseignants des collèges et des lycées sont titulaires d'une maîtrise. Cela signifie que, dans l'ensemble, le niveau scientifique en matière de spécialisation, sauf exceptions, est a priori assuré.

3.2 *Les enseignants dans les universités*

Il existe 13 universités publiques (dont 1 université virtuelle) en Tunisie. Le nombre d'établissements publics d'enseignement supérieur s'élève à 198. 80% de ces établissements ont une capacité d'accueil de moins de 3 000 étudiants. L'effectif des étudiants en Tunisie était de 3 155 513 en 2012-2013. Selon les prévisions de l'Institut Tunisien de la Compétitivité et des Etudes Quantitatives, les effectifs d'étudiants demeureront au dessus de 300 000 au moins jusqu'en 2020.⁵⁰

L'effectif des enseignants dans le supérieur a connu une évolution très importante notamment au cours des vingt dernières années. Le nombre total d'enseignants est passé de 4 941 en 1992 à 11 412 en 2001 puis à 22 878 en 2012-2013.⁵¹

Dans les universités, on compte 17 066 enseignants chercheurs. Les enseignants chercheurs représentent 80% des enseignants dans les universités. Les autres catégories d'enseignants (professeurs de l'enseignement secondaire, experts, professeurs visiteurs, artisans, etc.) représentent en moyenne 20% des enseignants dans les universités.

Les 17 066 enseignants chercheurs ne sont pas tous statutaires. 21% d'entre eux sont, en effet, des contractuels et relèvent pour la quasi-totalité du grade d'assistant.

50 Le système éducatif tunisien : enjeux et défis. (2011). Document non publié, Institut Tunisien de la Compétitivité et des Etudes Quantitatives, Tunis.

51 Allouch, B. (2014, mars). *L'évolution de l'enseignement Supérieur en Tunisie*. Communication présentée au Workshop du projet TETRAI, Carthage.

4. La formation initiale des enseignants

4.1 La formation initiale des enseignants des écoles primaires, des collèges et des lycées

4.1.1

La formation initiale des instituteurs exerçant dans le premier cycle de l'enseignement de base s'effectue dans les instituts des métiers de l'éducation et de la formation. Ces instituts ont remplacé depuis 2007 les instituts supérieurs de formation des maîtres qui avaient supplanté, en 1989, les écoles normales d'instituteurs.

Les instituts des métiers de l'éducation et de la formation ont été placés sous la tutelle du ministère de l'Éducation et de la Formation. Ces instituts dispensent une formation professionnalisante qui assure aux instituteurs du cycle primaire diplômés de ces instituts l'acquisition des compétences professionnelles suivantes :

- mettre en œuvre des techniques professionnelles dans différents contextes ;
- respecter les règles professionnelles dans les pratiques quotidiennes ;
- mettre en œuvre les connaissances requises pour enseigner ;
- communiquer et collaborer avec les autres sur la base de règles de conduite et de dispositions affectives professionnellement et socialement acceptables.

Le cycle de formation des instituteurs dure deux semestres durant lesquels les apprenants bénéficient de 1 200 heures d'enseignement, au moins, réparties sur trois types de savoirs complémentaires pour réaliser les objectifs de la formation : *le savoir enseigner, le savoir requis pour enseigner et le savoir pratique*.⁵²

- Le savoir enseigner : les langues, les sciences exactes et sociales, l'informatique, les arts plastiques, la musique et l'éducation physique. Une commission technique, supervisée par le directeur de l'institut, procédera à l'adaptation de la formation se rapportant à cette partie aux besoins des apprenants selon que leurs diplômes universitaires relèvent du domaine des langues ou de celui des sciences.
- Le savoir requis pour enseigner : les connaissances pédagogiques transversales et les méthodes d'enseignement des différentes matières (didactique).
- Le savoir pratique : la pratique professionnelle dans les classes des écoles primaires par l'observation de leçons, l'entraînement à l'enseignement et la réalisation de travaux pratiques pour traiter différentes situations professionnelles.

52 Arrêté du ministre de l'éducation du 16 mars 2010, fixant les compétences, les programmes, les méthodes et la durée de la formation, l'organisation des études ainsi que le système d'évaluation et le régime de l'examen de la fin du cycle de formation des enseignants du cycle primaire aux instituts des métiers de l'éducation et de la formation.

La formation porte sur les questions et les contenus suivants, répartis selon les trois types de savoir⁵³ :

- Savoirs enseigner :
 - Arabe : Lecture, typologie des textes, l'écriture, l'expression orale, syntaxe et morphologie.
 - Français : Communication, grammaire, (syntaxe, conjugaison et orthographe), typologie des textes, analyse textuelle.
 - Anglais : Ecoute, expression orale, lecture, écriture, grammaire, communication, typologie des textes.
 - Mathématiques : Le raisonnement mathématique, statistiques et probabilités, la géométrie, l'arithmétique, l'analyse.
 - Sciences Biologiques : Le milieu et ses composantes, les animaux, les plantes, le corps humain, l'équilibre écologique et sa sauvegarde.
 - Sciences physiques : La matière, la mécanique, l'univers, l'électricité, la lumière.
 - Informatique : L'ordinateur et son mode de fonctionnement, les logiciels et leur utilisation, l'Internet.
 - Histoire : La civilisation tunisienne durant les périodes puniques et romaines, la Tunisie au moyen âge, la Tunisie à l'époque moderne, l'histoire contemporaine de la Tunisie.
 - Géographie : Le paysage rural dans les pays en développement et dans les pays développés, le monde urbain dans les pays développés et les pays en développement.
 - Le Maghreb : la Tunisie.
 - Education Islamique : L'islam : croyance en l'unicité de Dieu, les obligations culturelles, les règles de vie sociale.
 - Education civique : La vie familiale, l'école et la vie scolaire, l'organisation administrative et politique de la Tunisie, les droits de l'Homme, patrie et citoyenneté.
 - Education artistique et calligraphie arabe : Les arts plastiques, l'image, l'œuvre plastique, les traits et les formes, les couleurs, les contrastes, l'équilibre, le rythme, les caractères d'imprimerie, les lettres isolées, les lettres attachées, les mots.
 - Musique : Les chants : leurs modes et leurs rythmes, la lecture musicale
 - Education physique : Les mouvements naturels de base, jeux et activités en plein air, jeux collectifs à caractère éducatif.

- Savoirs requis pour enseigner :

Didactiques des disciplines

- introduction à la didactique,
- didactiques des langues,
- didactiques des disciplines scientifiques,
- didactiques des disciplines sociales,
- didactiques des disciplines artistiques et plastiques.

Connaissances transversales

- Connaissances relatives au système éducatif : la philosophie de l'éducation, l'histoire de l'éducation en Tunisie, le système éducatif, les programmes et les outils didactiques, l'innovation éducative ;
- Connaissances relatives à l'apprenant : la psychologie de l'enfant, les théories de l'apprentissage, les difficultés d'apprentissage, l'intégration scolaire ;
- Connaissances relatives à l'acte éducatif : la pédagogie, la communication, l'animation, la gestion de la classe, les TICE.

- Savoirs pratiques (stage pratique)

- Pratiques en classes ;
- Travaux pratiques et analyse réflexive.

Les approches et les méthodes adoptées dans la formation doivent respecter les fondements suivants :

- privilégier la dimension pratique par rapport à la dimension théorique afin d'assurer une formation professionnalisante ;
- développer les compétences susceptibles de rendre le stagiaire capable de gérer les situations professionnelles courantes et inédites ;
- centrer la formation, dans le domaine du savoir enseigner, sur les contenus du programme du cycle primaire ;
- développer, chez l'apprenant, la propension à l'autoformation et sa motivation à adopter une stratégie de travail claire et à construire un projet personnel ;
- adopter une approche méditative habituant l'apprenant à analyser et à critiquer ses pratiques professionnelles afin de les améliorer ;
- considérer l'évaluation formative comme une constante de la formation.

La formation est assurée sur la base de la participation active des bénéficiaires et sur la diversification des modes d'intervention et d'animation : cours, exposés, ateliers, travaux pratiques, visites sur le terrain, études, échanges d'expériences, étude de cas, portfolio, observation de leçons et de séquences, etc.

Les évolutions enregistrées au niveau des institutions chargées de la formation initiale des instituteurs et des caractéristiques de cette formation, malgré leur importance, n'ont pas comblé certaines insuffisances persistantes et ont elles-mêmes généré de nouvelles insuffisances qu'il convient de combler.

Parmi ces insuffisances, il y a lieu de citer les suivantes :

- La proportion d'instituteurs ayant un niveau universitaire se situe encore en deçà des normes internationales actuellement en vigueur.
- Les évolutions successives au niveau institutionnel sont à l'origine d'une forte hétérogénéité du corps des instituteurs en ce qui concerne leur niveau de formation académique.
- La formation initiale qualifiante des instituteurs n'a pas concerné tous les instituteurs. Près de la moitié des instituteurs en exercice ont, en effet, accédé à ce métier directement avec un diplôme universitaire ou avec un niveau de l'enseignement secondaire.
- Il n'y a pas d'articulation de la formation initiale des instituteurs avec la formation continue d'une part et avec la recherche en éducation d'autre part.
- La coordination entre le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement Supérieur depuis la création des instituts des métiers de l'éducation et de la formation en 2008 est inexistante.
- Le modèle de formation en vigueur est le modèle traditionnel ou «consécutif». La formation professionnelle de l'enseignant est introduite après la formation disciplinaire.
- Un bon fonctionnement d'une institution de formation des enseignants requiert une bonne planification des besoins en enseignants. Or, celle-ci est aléatoire en Tunisie.

4.1.2

Les enseignants du cycle préparatoire et de l'enseignement secondaire sont recrutés parmi les titulaires du diplôme de maîtrise (Bac+4) ou plus et, depuis l'introduction du système LMD en Tunisie, parmi les titulaires d'un diplôme de licence (Bac+3) ou plus. Les titulaires d'une maîtrise représentaient 85% des enseignants en 2008.

La formation initiale de base des candidats au concours est assurée à travers des contenus de type académique dans les établissements universitaires (facultés et instituts des sciences et techniques, des sciences humaines, des langues, des sciences économiques, etc.). Certaines de ces formations comprennent un cours de didactique intégré au second cycle de la maîtrise.

Les enseignants recrutés parmi les titulaires d'un diplôme de mastère ont suivi, pour certains d'entre eux, un cours de pédagogie.

Les instituteurs promus en tant qu'enseignants des collèges ou des lycées à la suite d'études à distance à l'Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue bénéficient, pour leur part, d'une formation initiale conséquente en didactique des disciplines.

Les nouvelles recrues admises au concours de recrutement des enseignants bénéficient d'une session d'initiation professionnelle d'une durée d'un trimestre comportant des cours de pédagogie générale et de didactique de la discipline ainsi qu'un stage pratique dans un collège ou un lycée. Le décret de création des instituts des métiers de l'éducation et de la formation stipule que cette formation soit assurée par lesdits instituts.

La formation professionnelle des enseignants des collèges et des lycées est ainsi introduite après leur formation disciplinaire.

Il importe de mentionner que la formation initiale des enseignants des collèges et des lycées dans le cadre de leurs études universitaires souffre d'insuffisances remarquables qui ne se limitent pas à la prédominance de son caractère académique.

4.2 *La formation initiale des enseignants des universités*

Le recrutement des enseignants chercheurs dans les différents grades de l'enseignement supérieur en Tunisie s'effectue à partir de concours qui prennent en considération le diplôme académique, les travaux de recherche et les prestations orales au cours des entretiens avec les membres des commissions de recrutement.

Les candidats sont censés avoir bénéficié d'un encadrement pédagogique au second semestre du mastère introduit depuis la réforme des mastères en 2004. Néanmoins, la qualité de cette préparation est variable d'une université à l'autre, voire d'une formation à l'autre, au sein d'un même établissement.

Les assistants universitaires nouvellement recrutés bénéficient d'une formation d'initiation pédagogique instituée depuis 2006. Cette formation est assurée dans des conditions institutionnelles variant d'une université à l'autre. Ces conditions sont souvent difficiles : manque de formateurs confirmés, pléthore des effectifs, absence d'analyse des besoins des assistants en début de formation, assistants fonctionnant dans des situations souvent difficiles, caractère obligatoire et contraignant de la formation, faible implication des assistants dans leur formation, déplacement des assistants vers les chefs-lieux chaque fois qu'il y a un séminaire de formation, etc.

La formation s'étale sur 140 heures réparties sur deux ans. Elle est assurée par des universitaires volontaires dont une partie (la plupart selon certains) n'a reçu aucune formation à l'andragogie, à l'animation de formation ni en ingénierie de la formation.

Après plusieurs années d'expérimentation, cette formation devrait être évaluée pour en dégager les mérites et les limites et pouvoir par conséquent en améliorer le rendement.

5. La formation continue des enseignants

5.1 *La formation continue des enseignants des écoles primaires, des collèges et des lycées*

La formation continue est une obligation et un droit en Tunisie. Néanmoins, seuls les enseignants en phase de titularisation se trouvent effectivement contraints à participer aux actions de formation continue.

Plusieurs acteurs sont habilités à dispenser la formation continue, mais avec des modalités diversifiées.

Dans le cas où la formation n'est pas organisée à l'interne, l'établissement scolaire transmet la commande de formation au Centre Régional de Formation Continue (CREFOC) qui centralise les commandes de formation continue émanant des établissements de la région.

Les formations aux CREFOC sont assurées par les inspecteurs, par les conseillers pédagogiques et par les enseignants formateurs au profit des instituteurs ou des enseignants des collèges ou lycées. Il y a en tout 25 CREFOC en Tunisie.

Outre les CREFOC, il existe un second opérateur officiel de la formation continue : le Centre National de Formation de Formateurs en Education (CENAFFE). Le CENAFFE n'est pas en contact direct avec les établissements scolaires. Au total, 493 inspecteurs de l'enseignement primaire et 449 inspecteurs des collèges et des lycées ont terminé leur formation au CENAFFE entre 2004 et 2013.

La formation continue des enseignants des écoles primaires, des collèges et des lycées est l'objet de multiples critiques en raison de ses nombreux points faibles. Voici une liste non exhaustive d'insuffisances souvent mises de l'avant par les bénéficiaires, mais aussi par les responsables d'encadrement des enseignants :

- Ambiguïté du cadre institutionnel ;
- Construction de la formation continue autour du paradigme de l'offre davantage que de la demande et à partir de logiques de contenu ;
- Tendance à la centralisation de la formation continue ;
- La formation continue est modélisante et non professionnalisante ;
- La formation continue n'est pas abordée en termes de formation continuée par rapport à la formation initiale ;
- Caractère ponctuel des formations ;
- Faible implication des enseignants que ce soit dans l'identification de leurs besoins ou dans la définition des actions ;
- Faible engagement des parties prenantes ;

- Liens réduits avec l'université et avec la recherche pédagogique ;
- Programme imposé et répétitif ;
- Application de méthodes peu participatives et actives ;
- Absence de motivation pour les bénéficiaires (il n'y a ni lien direct avec la promotion ni évaluation certificative) ;
- Le problème de comptabilisation du temps de la formation (5 jours de formation pris sur le temps d'enseignement, mais 5 jours hors temps d'enseignement) ;
- Surcharge des inspecteurs des régions intérieures en stagiaires (encadrement intensif) ;
- Attitudes et compétences d'une partie des inspecteurs formateurs dont certains réclament d'être mieux formés ;
- Le système de gestion et de suivi de la formation par les administrations centrale et régionale s'est détérioré ;
- Les CREFOC ont beaucoup perdu de leur efficacité à cause de problèmes de locaux ou de détérioration de leur matériel didactique.

5.2 *La formation continue des enseignants des universités*

Il n'existe pas de structure dédiée à la formation continue des enseignants du supérieur ni de programme national qui lui soit dédié à l'instar de celui qui existe au niveau national dans le secteur de l'éducation.

Toutefois, il y a des initiatives engagées par le ministère de l'Enseignement Supérieur ou dans les universités, que ce soit en se basant sur leurs moyens propres ou dans le cadre de projets ou de conventions de coopération internationale. Elles s'ajoutent à des actions idoines mises en place à l'échelle des universités ou des établissements.

6. **Pistes d'amélioration favorisant le perfectionnement professionnel des enseignants**

L'état des lieux de la formation des enseignants en Tunisie révèle la nécessité d'amorcer un certain nombre d'actions correctives pour résoudre les nombreuses insuffisances diagnostiquées.

Une meilleure articulation entre la formation initiale et la formation continue est indispensable afin que l'enseignant tunisien puisse se perfectionner professionnellement tout au long de sa carrière. Le perfectionnement professionnel des enseignants est un processus qui s'étend tout au long de la vie, de la formation initiale de l'enseignant (voire beaucoup plus tôt pour certains auteurs) jusqu'à sa retraite.

Les programmes de formation initiale et continue pour les enseignants en Tunisie devraient considérer le cursus de formation suivi par les enseignants dans son ensemble. Au niveau international, la formation

initiale est de plus en plus conçue comme un tronçon dans le parcours de développement professionnel de l'enseignant tout au long de sa carrière.

Il serait indispensable de rompre l'isolement existant entre les acteurs de la formation des enseignants y compris ceux relevant d'un même ministère (celui de l'éducation ou de l'enseignement supérieur), ceux œuvrant dans le même domaine de formation initiale (disciplinaire et professionnelle) ou ceux de la formation continue.

Un renforcement de la synergie entre les aspects académiques et pédagogiques de l'offre de formation initiale et continue des enseignants proposée par les institutions représentées dans le projet devrait être ciblé.

La formation des enseignants gagnerait à être orientée vers une meilleure professionnalisation en l'axant sur des référentiels de compétences, en prévoyant systématiquement une étape d'adaptation aux besoins initiaux de formation exprimés par les bénéficiaires et à leurs feedbacks ultérieurs, et en généralisant progressivement la certification pour favoriser une prise en compte éventuelle dans les promotions des enseignants.

La formation des enseignants gagnerait à être enrichie par une offre sous la forme de mastère professionnel spécialisé et innovant dans le cadre d'une coopération étroite entre les acteurs relevant du secteur de l'éducation et celui de l'enseignement supérieur. Au-delà de la co-construction du mastère professionnel, l'intervention complémentaire et concertée d'universitaires et de formateurs de l'éducation serait opportune lors de sa mise en œuvre.

Il convient de souligner aussi l'intérêt à envisager des actions de recyclage des formateurs selon des exigences fortes de qualité scientifique et pédagogique.

Les activités de formation des enseignants gagneraient à être soumises à l'assurance qualité. L'absence de rigueur et de cohérence dans l'élaboration des curriculums et des outils de formation à tous les niveaux témoigne de cette insuffisance liée à une culture peu soucieuse de la qualité.

Conclusion

L'état des lieux concernant la formation des enseignants en Tunisie révèle l'existence d'acquis importants et indéniables au niveau des acteurs, des programmes, des résultats, etc., et ce, au niveau de la formation initiale et de la formation continue. Toutefois, de nombreuses insuffisances persistent.

Des pistes d'amélioration sont identifiées. Elles sont celles dont la mise en œuvre est envisageable et réalisable dans le cadre d'un projet de coopération internationale, tel que Tetrai, en se limitant aux acteurs et aux ressources déjà réunis dans le projet ou, en cas de nécessité, en y en adjoignant d'autres. Ces pistes d'amélioration n'ont pas pour ambition de faire évoluer la formation des enseignants en Tunisie vers LE MODELE à suivre ni de montrer « THE ONE BEST WAY », car il n'existe pas de modèle de formation unique et idéal.

Références

- Allouch, B. (2014, mars). *L'évolution de l'enseignement Supérieur en Tunisie*. Communication présentée au Workshop du projet TETRAI, Carthage.
- Altet, M. & Develay, M. (2004). *La formation initiale des instituteurs en Tunisie dans les ISFM : Etats des lieux et perspectives*. Document non publié, Ministère de l'enseignement supérieur tunisien, Tunis.
- Bayouh Abbès, N. (2014, mars). *La formation des enseignants à l'université de Gabès*. Communication présentée au Workshop du projet Tetrai, Carthage.
- Ben Dhiab, M., Jaidane, M. & Kechiche, L. (2014, mars). *La formation des enseignants à l'université de Sousse*. Communication présentée au Workshop du projet Tetrai, Carthage.
- Chabchoub, A. (2009, septembre). *Implication des assistants du supérieur Tunisien dans leur formation pédagogique*. In *Colloque des Cahiers du CERFEE et du LIRDEF*.
- CNIPRE. (2013). *Rapport sur la participation tunisienne aux évaluations internationales*. Document non publié, CNIPRE, Ministère de l'Éducation, Tunis.
- CNIPRE & ALECSO. (2014). *Les politiques de formation des enseignants et leur recrutement : le cas tunisien (en arabe)*. Tunis : ALECSO.
- CNIPRE & Banque mondiale. (2013). *Etude sur les politiques de formation et de recrutement des enseignants en Tunisie*. Tunis : Banque mondiale.
- CNIPRE & UNICEF. (2008) *Les enseignants en Tunisie (en arabe)*. Tunis : UNICEF.
- Glen-Bédard, S. & Abdeljaouad, M. (2006). *Etude stratégique sur le développement du système de formation continue des personnels de l'éducation*. Document non publié, CIDE, Ministère de l'Éducation et de la Formation, Tunis.
- Jarray, A. (2014, mars). *Le rôle social du formateur en éducation en Tunisie*. Communication présentée au Workshop du projet TETRAI, Carthage.
- Miled, M. (2007). Un aperçu sur la formation des enseignants en Tunisie. In Karsenti, T., Garry, R.-P. & Bechoux, J. (Eds.), *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis, stratégies d'action* (pp. 185-194). Montréal : AUF.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Yaagoubi, M. (Ed.) (2013). *Analyse du système éducatif tunisien*. Tunis : OIT, AECID & OneQ. En ligne http://adapt.it/adapt-indices-a-z/wp-content/uploads/2014/09/oit_analyse_syst%C3%A9me_%C3%A9ducatif_tunisien_2013.pdf
- Saadi, J. (2014, mars). *La formation continue à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue : Histoire, état actuel et perspectives*. Communication présentée au Workshop du projet TETRAI, Carthage.
- Schulle, J., Dembele, M. & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris : UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150261f.pdf>

3.6

Les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) : le cas du CAFOP SUPERIEUR d'Abidjan

Kouéiwon Gaspard **INANAN**, École Normale Supérieure d'Abidjan – Côte d'Ivoire

Résumé

Durant les dernières années, la politique de scolarisation massive prônée par le gouvernement et la construction d'écoles primaires à travers tout le pays a provoqué un recrutement important d'instituteurs formés dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP). Ces institutions sont dirigées par un Chef d'établissement nommé par un décret ministériel tandis que les membres des autres personnels (administratif, enseignant, etc.) sont recrutés par concours. Leur mode de fonctionnement dépend directement des directives tracées par l'État et de celles que met en exécution le premier responsable de l'établissement. Il coordonne toutes les activités. Dans sa gestion administrative, humaine, financière et pédagogique, il associe tous les acteurs qui sont sous sa responsabilité. Pourtant, un manque de contrôle de la qualité des produits qui sortent de ces institutions subsiste. Aussi, pour rendre effective cette gouvernance, un certain nombre d'objectifs, de plans d'action, de critères d'évaluation et de mécanismes méritent d'être adoptés.

Mots clés

Gouvernance, plan d'action, critères d'évaluation

Introduction

Dans la plupart des pays d'Afrique, le problème de la formation des instituteurs s'est toujours posé avec acuité. La Côte d'Ivoire n'a pas échappé pas à cette situation, dans les années 1960 à 1970, où l'on a connu un enseignement de piètre qualité causé par un personnel peu qualifié ou nullement préparé. Mais, conscients de la nécessité de former des cadres, les gouvernants ont mis l'accent sur la formation des formateurs. Ainsi, des cours normaux diplômement des instituteurs qui prennent la relève des moniteurs titulaires du Certificat d'Études Primaires Élémentaires dans l'enseignement primaire. Mais, à partir de 1966, les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) sont créés et se substituent à ces institutions héritées de la colonisation avec pour objectif de former les futurs enseignants du primaire. Le recrutement de ces derniers s'opère par voie de concours avec deux niveaux : les instituteurs adjoints

titulaires du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et les instituteurs ordinaires titulaires du baccalauréat (toutes séries confondues). Malgré tous ces recrutements, on constate toujours un manque d'enseignants en contexte de politique de scolarisation massive et de construction d'écoles primaires par le gouvernement à travers tout le pays. Pour pallier cette insuffisance de formateurs, le gouvernement ivoirien recrute, chaque année, 2500 élèves-maîtres et, exceptionnellement, 5000 élèves-maîtres en 2011-2012. Depuis 2012-2013, le recrutement d'élèves-instituteurs ne concerne que les titulaires d'un baccalauréat. Ils se chiffrent à 8000.

Cette révision à la hausse du niveau scolaire de ces enseignants s'explique par un problème de qualité de formation, mais aussi de maturité de ces derniers. Car, de plus en plus, ceux qui détiennent le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) appartiennent à la tranche d'âge des 13 à 16 ans. Ils ne sont donc pas assez mûrs pour exercer le métier d'éducateur. En termes de scolarisation nette au niveau primaire, la Côte d'Ivoire a fait beaucoup de progrès sous l'effet des politiques d'éducation. Elle a atteint un niveau considérable de scolarisation, quoique demeurent des groupes de populations défavorisées n'ayant pas toujours accès à l'enseignement primaire. Ainsi, selon la Direction de la Planification, de l'Évaluation et des Statistiques (DPES) du ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique, en 2008-2009, l'enseignement primaire compte 2 128 918 élèves pour 40 747 instituteurs, soit un ratio de 52 élèves par enseignant. En 2011-2012, le même service indique 2 920 791 élèves pour 70 016 instituteurs, soit un ratio de 42 élèves par instituteurs. En 2012-2013, l'effectif des élèves se chiffre à 3 021 417 et celui des instituteurs à 73 691, soit encore un ratio de 42 élèves par maître. Ce ratio se révèle non conforme à celui recommandé par l'UNESCO, à savoir 25 élèves par classe. Le nombre d'enseignants en formation chaque année s'avère insuffisant dans notre pays pour atteindre ce ratio universel. Ce rapport d'encadrement de plus de 25 élèves par maître indique que la qualité de la formation dans l'enseignement primaire laisse à désirer. Car, avec un effectif pléthorique, le maître ne peut pas véritablement disposer d'un temps appréciable pour apporter à chaque sujet des explications supplémentaires ou des vérifications en orthographe ou en mathématiques.

Par ailleurs, les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique ne sont pas à l'image des autres institutions d'enseignement supérieur comme les Universités, l'École Normale Supérieure (ENS), l'École Nationale d'Administration (ENA), etc., c'est-à-dire des établissements publics nationaux (EPN). Ceux-ci jouissent d'une certaine autonomie : organisent eux-mêmes les concours qui génèrent des ressources comme certaines de leurs activités. Ce n'est pas le cas des centres de formation des formateurs du primaire qui relèvent directement de l'État qui les gère. De nos jours, grâce aux progrès technologiques, notamment les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), on assiste à une maturation précoce des élèves. Ils sont très renseignés sur ce qui se passe dans leur environnement social et hors de celui-ci. Ils discutent de manière détendue avec leurs enseignants parce qu'ils sont bien informés. Grâce à l'ordinateur (connecté à Internet) qui a envahi presque tous les foyers, surtout en milieu urbain, les élèves arrivent même à faire des devoirs sans une aide particulière. Les établissements d'enseignement supérieur, comme les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP),

doivent être en phase avec leur milieu de vie de plus en plus complexe et dans lequel les attentes placées en eux s'avèrent encore davantage élevées. Les pouvoirs publics exercent une influence sur le secteur de la gouvernance de l'enseignement supérieur. Ces établissements d'enseignement sont au cœur du développement. Pour ce faire, ils doivent mettre en place des mécanismes pour développer la gouvernance et l'assurance qualité.

Durant ces dernières années, la gouvernance dans l'enseignement supérieur a fait l'objet de nombreux travaux. Ainsi, dans « Evolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur, Analyse des politiques d'éducation OCDE » (2003), les auteurs précisent que les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur doivent s'adapter à un environnement complexe. Selon N'goy-Fiama B. B. (2013), qui cite Defarges, « le terme de gouvernance, apparu en France au XVII^e siècle est depuis les années 1990 très présent dans le management des organisations surtout celui des entreprises ». Dans le contexte de l'enseignement supérieur, pour Hirsch et Weber (2001), la gouvernance fait référence « à l'exercice formel et informel de l'autorité dans le cadre des lois, des politiques et des règles qui articulent les droits et les responsabilités de divers acteurs, y compris les règles selon lesquelles ils interagissent ». Par ailleurs, il faut indiquer que ces auteurs avancent encore l'idée selon laquelle « la gouvernance englobe le cadre dans lequel un établissement poursuit ses buts, objectifs et politiques de manière cohérente et coordonnée ». En fait la (bonne) gouvernance est l'ensemble des procédures administratives et des mécanismes mis en place pour une bonne gestion de l'institution, notamment de l'administration et de l'ensemble des ressources (humaines, matérielles, communicationnelles, académiques, heuristiques, financières, etc.)

L'assurance qualité, quant à elle, désigne l'ensemble des mécanismes d'évaluation visant une gestion de qualité. Ces deux concepts sont en interaction, car la gouvernance a pour objectif la mise en place de l'assurance qualité et l'assurance qualité est un produit de bonne gouvernance. En Côte d'Ivoire, l'on parle certes de gouvernance et d'assurance qualité, mais la mesure de leurs enjeux dans le fonctionnement des institutions comme les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) est problématique. Les domaines d'application, les objectifs et les plans d'action méritent qu'on y apporte des réponses. En fait,

- Quelle place occupe la gouvernance dans l'acte de formation dans les CAFOP ?
- L'assurance qualité accompagne-t-elle cette gouvernance ?
- Quels sont les objectifs et l'hypothèse qui sous-tendent cette étude ?

Objectif

L'objectif principal de cette recherche est de définir les domaines d'application de la gouvernance et de l'assurance qualité.

Hypothèse

L'amélioration de la gouvernance et de l'assurance qualité – synonyme de l'amélioration de la formation des élèves-instituteurs, de la formation continue des enseignants au niveau managérial (prise de décision) et au niveau entrepreneuriat (matériel et financier) – permet aux Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) de produire des résultats satisfaisants.

La valeur des résultats auxquels l'on aboutit et celle des conclusions qu'on en déduit sont subordonnées à la démarche méthodologique que l'on respecte. Pour ce faire, les éléments suivants seront abordés : le milieu d'étude, la population concernée, les instruments utilisés et le plan d'analyse des données.

Méthodologie

Le milieu d'étude du thème de notre recherche est une institution d'enseignement supérieur : le Centre d'Animation et de Formation Pédagogique Supérieur d'Abidjan (CAFOP). Le choix de cette institution s'explique par son ancienneté.

La population concernée se compose d'enseignants et de personnels administratifs.

Les enquêtes par questionnaire et par entretien constituent les instruments de recherche utilisés. Cette enquête de terrain a combiné l'étude quantitative et l'étude qualitative.

L'échantillon de l'enquête est constitué, d'une part, de vingt (20) enseignants dont deux (2) femmes et dix-huit (18) hommes parmi lesquels près de 50% (neuf (9) enseignants sur vingt (20)) ont une ancienneté de plus de dix (10) ans et, d'autre part, des deux (2) responsables administratifs. L'étude quantitative a été faite sur la base d'un échantillon aléatoire de ces 20 professeurs auxquels nous avons distribué 20 questionnaires dans leur salle lors de leur pause. Cela nous a permis de recueillir des données quantitatives auprès de ces enseignants. Les thèmes sont axés sur la définition de la gouvernance, sur les domaines d'exercice de cette gouvernance et des propositions relatives à ces domaines.

L'étude qualitative par choix raisonné s'est réalisée par entretiens individuels avec les responsables administratifs. Les thèmes de discussion ont porté sur le texte de loi régissant les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique et sur leur gestion dans l'ensemble.

En ce qui concerne le traitement et l'analyse des données, l'ensemble des données quantitatives a fait l'objet d'une analyse statistique et le volet qualitatif d'une lecture à partir de laquelle les informations recueillies ont été transcrites.

Résultats

Tableau 1 : Connaissance de la notion de gouvernance

Réponse	Nombre d'élèves	n	%
Connaissance de la gouvernance		17	85,0
Non Connaissance de la gouvernance		03	15,0
Total		20	100,0

Source : Nous-mêmes

Les élèves-maîtres qui ont une idée de la notion de gouvernance (85,0%) sont 7 fois plus nombreux que leurs condisciples qui ignorent celle-ci. Elle semble d'actualité en Côte d'Ivoire. Ces futurs formateurs qui connaissent ce concept la définissent comme étant l'ensemble des politiques, des mécanismes, et des pratiques sur la base desquels les administrés sont dirigés et contrôlés. Ces sujets apprenants avancent que la gouvernance s'exerce dans les domaines suivants : administratif, humain, financier, matériel et pédagogique. Ils la décrivent aussi comme une gestion participative. Car cela implique que le premier responsable de l'établissement cogère avec l'intendant les fonds alloués par l'État de Côte d'Ivoire et les frais provenant des inscriptions des frais de scolarité payés par les élèves instituteurs. Les autres responsables du Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) d'Abidjan ont, entre autres tâches, pour rôle d'organiser les études. Le premier responsable joue le rôle de coordonnateur dans le fonctionnement de l'institution.

La gouvernance pédagogique et la gouvernance financière ont retenu particulièrement notre attention. Cet état de fait s'explique, d'une part, par le poids de la coopérative de gestion (COGES) dans la vie des établissements d'enseignement primaire et secondaire en Côte d'Ivoire et, d'autre part, par celui de la pédagogie qui est au cœur même de l'action éducative et formatrice.

Que nous indiquent les tableaux concernant ces deux domaines ?

Tableau 2 : Gouvernance pédagogique

Réponse	Nombre d'élèves	n	%
Très importante		18	90,0
Importante		02	10,0
Pas importante		00	0,0
Total		20	100,0

Source : Nous-mêmes

L'observation de ce tableau montre que la totalité (100%) des élèves-maîtres sondés accorde beaucoup d'importance à la gouvernance pédagogique. C'est dire que celle-ci les conforte dans leur choix du métier d'enseignant. Cette gouvernance se rapporte à l'amélioration des pratiques professionnelles qui sont exercées dans cette institution scolaire ainsi qu'aux mécanismes qui sous-tendent cette amélioration.

Tableau 3 : Gouvernance financière

Réponse	Nombre d'élèves	n	%
Très importante		15	75,0
Importante		03	15,0
Pas importante		02	10,0
Total		20	100,0

Source : Nous-mêmes

La lecture de ce tableau révèle que la gouvernance financière occupe une place importante chez ces futurs instituteurs qui pourraient se trouver dans certaines régions où les parents d'élèves leur accorderont peut-être une place de choix au sein de la coopérative de gestion (COGES) financière, organisme de gestion reconnu par l'Etat ivoirien qui joue un très grand rôle dans le fonctionnement des établissements de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire.

Relativement à cette gouvernance, que disent les principaux responsables administratifs ?

Au plan institutionnel, un des responsables affirme ceci : « il n'y a pas de transparence dans le mode de désignation du premier responsable de l'établissement. Au lieu d'être choisi parmi les enseignants du Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP), il est nommé par décret ministériel parmi les enseignants de l'enseignement préscolaire et primaire catégorie A ». Au plan humain, dans leur

totalité (100%), les enquêtés interviewés indiquent que le personnel administratif et enseignant qui est recruté après concours par le ministère de la Fonction Publique et de l'Emploi doit être traité avec rigueur, équité et considération.

Du point de vue pédagogique, les enseignements sont contrôlés par le premier responsable et les cours dans les ateliers sont sous la supervision de celui qui l'épaulé dans les tâches liées à l'enseignement. Mais, il reste que plusieurs autres cellules se partagent la gestion des charges pédagogiques : stages, évaluation, traitements des dossiers pédagogiques. Dans cette même proportion, les élèves-instituteurs exigent avec insistance la mise à niveau de leurs professeurs à la suite du recadrage de la nouvelle réforme éducative. Il leur faut une formation qui réponde aux besoins nationaux.

En matière de gouvernance financière, les enseignants écrivent unanimement que les différents services au sein de l'école communiquent entre eux par l'intermédiaire de canaux officiels : notes circulaires, réunions, concertations d'atelier. A ces occasions, chaque structure se prononce sur le bon ou le mauvais fonctionnement de l'institution. C'est une gestion de type collégial. À ce sujet, le principal responsable explique : « nous travaillons de concert avec toutes les structures au sein de l'établissement ». Ce type de gestion a pour conséquence l'amélioration de l'environnement du travail, l'instauration d'un climat de confiance entre les différents acteurs et les résultats satisfaisants qu'obtient l'école. On peut rappeler que les pouvoirs publics gèrent directement les Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP). Dans le domaine financier, ajoute un élève-maître, « un calcul de péréquation permet de faire un partage de fonds alloués par l'État à tous les établissements ». L'Etat apparaît comme le seul organisme à évaluer ces institutions. On n'observe aucun autre organisme extérieur dans la vie de ces dernières quant à l'évaluation de la gouvernance et à l'assurance qualité des produits qui en sortent.

Discussion

Cette compréhension du terme « gouvernance » va dans le même sens que celle que donne Rita Bissoonauth (2013), qui reprend Lucier, à savoir que « le concept de gouvernance est en passe de remplacer les concepts familiers de gestion et de direction ». Ce résultat ne va pas dans le même sens que celui de Balthazar B. N'goy-Fiama (2013) en ce qui concerne l'Université de Lubumbashi en République Démocratique du Congo, notamment à la faculté de psychologie où existent des organes et le comité de gestion formant la cellule de l'assurance qualité qui contribuent à l'évaluation des activités académiques et scientifiques.

En Côte d'Ivoire, on parle désormais certes de gouvernance dans les établissements d'enseignement supérieur comme les CAFOP, mais, même si on note une participation active de tous les acteurs sous le contrôle de la Directrice, il n'existe pas de contrôle qualité visible.

Cet état de fait infirme notre hypothèse. Et Ibrahim Wade (2013) l'affirme en ces termes : « dans la plupart des pays au sud du Sahara, cette évolution est relativement récente et se trouve encore bien souvent

à un stade embryonnaire». Les domaines de cette gouvernance étant connus, pour qu'elle puisse être effective, un certain nombre d'objectifs, de plans d'action, de critères d'évaluation et de mécanismes méritent d'être adoptés

Ainsi, au niveau institutionnel, la transparence dans le mode de désignation, la mise en place de cellules internes d'assurance qualité et l'amélioration de l'environnement de travail s'avèrent indispensables. Au niveau administratif, l'instauration de procédures rigoureuses de gestion qui accompagnent les normes et les mécanismes de gestion visant à améliorer le milieu du travail apparaissent inévitables. Sur le plan de la communication, la mise en place de plateformes de communication et d'information avec des structures et des organes de communication visant à assainir ce milieu de travail constituent un levier important de la gouvernance. Concernant les ressources humaines, la mise en place des procédures de gestion et de diversification des types de personnels restent déterminantes. Elles peuvent être soutenues par des mécanismes d'audit et d'évaluation des ressources humaines, et par des instances et des procédures de recrutement et d'évaluation des enseignants. Aussi, pour obtenir un bon rendement, il faut instaurer un dialogue entre les différents acteurs et instaurer un climat de confiance entre eux. Au niveau pédagogique, la formation des sujets apprenants doit être de bonne qualité. Cela se réalisera par la mise en place de nouveaux programmes de formation qui feront l'objet d'évaluation et qui tiennent compte des réalités du pays.

Bibliographie

- Agence Universitaire de la francophonie (AUF) (Juin 2007-Janvier 2008), Rapport général d'évaluation des universités du Burkina Faso
- Ngoy-Fiama B. B. (2013), Gouvernance et évaluation de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Lubumbashi en RD Congo, 5^{ème} Ouvrage Collectif du Rifeff
- Bissoonauth R., (2013), La gouvernance au sein du Mauritius Institute of Education, 5^{ème} Ouvrage Collectif du Rifeff
- Ibrahim W., (2013), Gouvernance universitaire et économie du savoir : quelle conciliation, 5^{ème} Ouvrage Collectif du Rifeff
- OCDE, (2003), Evolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur
- Martin, M., (2008), L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Quelles sont les options ? Série Principes de l'éducation. Paris : IIEP/UNESCO
- Martin, M., (2008) ; (2012), La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques avec quels effets ? Etude des réformes conduites au Burkina Faso, Cameroun, Maroc et Sénégal
- Pôle de Dakar, (Novembre 2008), Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : Éléments de cadrage

3.7 Évaluer les compétences professionnelles des enseignants

Constantin **PETROCIVI**, Université Al. I. Cuza de Iasi - Roumanie

Résumé

L'évaluation professionnelle concerne l'évaluation des résultats d'un employé et mesure leur relation avec les objectifs initialement proposés (Champy, 1994). Cette communication présente quelques problèmes théoriques concernant l'évaluation professionnelle des enseignants et examine les définitions de certaines notions relatives à ce processus : différentes formes d'évaluation professionnelle, les relations qu'elles entretiennent entre elles, l'acquisition de la performance et l'assurance de la qualité de l'enseignement.

On peut affirmer que, pendant les premières années initiales de formation et d'enseignement, survient la connaissance cognitive, c'est-à-dire les deux niveaux les plus bas que sont les savoirs et les savoir-faire de l'enseignant. Liés à la formation en cours d'emploi ou aux stades de développement professionnel des enseignants, les deux niveaux supérieurs (« prouver » et « exécuter » dans sa pratique quotidienne) sont plus importants et se concentrent sur des aspects comportementaux. Une proposition de référentiels pour évaluer les compétences professionnelles des enseignants sera ajoutée à ce portrait.

Mots clé

évaluation professionnelle, compétence professionnelle, référentiel, performance, assurance de la qualité

L'évaluation professionnelle concerne l'évaluation des résultats d'un employé. Elle mesure la relation entre ces résultats et les objectifs initialement proposés (Ph. Champy, 1994). Comme nous évaluons toujours dans le but de prendre une décision, la nature de cette décision permet de mettre l'accent sur deux types d'évaluation: l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

L'évaluation sommative incrimine (positivement ou négativement) une activité de formation dans le but d'établir une classification ou une sélection. Ce type d'évaluation sert, au moyen d'exams, de contrôles en continu ou d'un système mixte, à certifier les compétences pour conférer des diplômes ou

des certificats. À travers ceux-ci, l'évaluation sommative peut justifier, par exemple, l'échelle des salaires dans un certain domaine. En matière d'évaluations sommatives, nous pouvons parler de certification professionnelle, d'une attestation professionnelle ou d'évaluation certificative.

L'évaluation formative sert à informer le stagiaire et le formateur. Elle lui permet de savoir dans quelle mesure ses objectifs ont été atteints à un moment donné. L'évaluation formative permet à l'apprenant de prendre conscience de son ou de ses difficultés, de ses hésitations, de ses efforts, de ses réalisations et de ses progrès, se motivant ainsi lui-même (Raynal, Rieunier, 1997).

Selon le système de référence, une évaluation peut être normative ou critériée.

L'évaluation normative compare les résultats d'un individu avec ceux d'un groupe bien défini. Dans ce cas, les résultats à un examen sont comparés avec les résultats d'un groupe cible qui sert de point de comparaison et qu'on appelle « norme ».

En revanche, l'évaluation critériée compare les résultats avec un ou avec plusieurs critères. Dans ce cas, le but de l'évaluation n'est pas de situer un individu parmi les membres d'un groupe ou de le comparer avec d'autres, mais bien d'établir dans quelle mesure il a appris ce qu'il devait apprendre. Ainsi, les critères d'évaluation ne sont plus représentés par les résultats d'un groupe cible, mais par les objectifs d'apprentissage donnés à chaque des composantes (Raynal, Rieunier, 1997).

Un critère d'évaluation est un élément d'information défini dans un système d'évaluation qui permet d'établir si l'objet évalué possède ou ne possède pas une certaine qualité. Un critère est généralement formé par plusieurs indicateurs ; dans certains cas, un seul indicateur est suffisant pour prendre une décision. Cette possibilité peut créer une confusion entre « critère » et « indicateur ».

L'indicateur (la référence, l'indice) est un «élément important, trouvé dans une base de données, permettant l'évaluation d'une situation, d'un procédé ou d'un produit. Un indicateur est toujours connecté à un critère. » (Raynal, Rieunier, 1997). « La notion d'indicateur est utilisable si deux conditions sont remplies :

1. Nous placer dans la logique d'une conception théorique qui suppose que certains processus psychiques s'expriment à travers de comportements ;
2. Avoir un modèle précis et déjà testé des phénomènes implicites » (Raynal, Rieunier, 1997).

Selon Linda Allal « un indicateur est tout comportement qui donne des informations sur la présence d'une compétence » (apud Cardinet, 1988, p.135). Utiliser un ou plusieurs indicateurs signifie faire une observation. En pédagogie, observer une situation, un comportement, un produit ou un processus n'est pas possible sans définir quelques indicateurs correspondant à un ou à plusieurs critères. En fait, les indicateurs permettent de décoder l'information afin d'obtenir une signification précise.

Lorsque nous évaluons une compétence générale ou une compétence exacte, nous devons prendre en compte plusieurs indicateurs significatifs de la performance obtenue. Si tout indicateur peut être identifié et défini d'une manière formelle, c'est que l'on peut rendre l'appréciation objective.

En outre, nous croyons que les indicateurs d'évaluation doivent être établis pour mesurer les attributs nécessaires de la performance et du professionnalisme. Le terme « performance » signifie l'« extrême limite, ou [le] maximum atteint par un individu lors d'un test et [se] matérialisée par le résultat obtenu sur une échelle possible de niveau » (Dictionnaire de la formation et du Développement du personnel, 1996) ou « la mise à jour appliquée de la compétence » (Raynal, Rieunier, 1997). La performance dépend des aptitudes et aussi des intérêts, des motivations et des conditions générales dans lesquelles l'essai ou le test est en cours. Lorsque nous fixons un objectif pour quelqu'un, il est nécessaire de spécifier le niveau de performance qui doit être atteint. Nous pouvons distinguer le niveau de performance et la capacité de performance, insistant sur le fait que les résultats obtenus (niveau) ne donnent pas nécessairement la meilleure information sur ce que le candidat est capable de faire (capacité réelle) dans d'autres circonstances.

En ce qui concerne la profession en didactique, L. Gliga (2002, p. 33) a souligné l'existence de plusieurs niveaux de performance professionnelle:

1. le niveau de compétences singulières de travail : lorsque l'enseignant, habituellement un étudiant-stagiaire, est capable de réaliser des tâches isolées avec les élèves ;
2. le niveau de reproduction de certains programmes d'action complexes donnés ;
3. le niveau de compétence pédagogique approprié lorsque l'enseignant est capable d'adapter les programmes d'action créative en fonction du contexte.

Évaluer le professionnalisme devrait être principalement axé sur le comportement et sur le contexte, pas seulement sur les traits de personnalité. Afin de développer un enseignement efficace, nous croyons que les évaluateurs doivent tenter de comprendre pourquoi les enseignants, en particulier les futurs enseignants, présentent parfois des lacunes en matière de comportement professionnel. L'importance de la capacité à réfléchir et à opérer des rétroactions pour promouvoir l'apprentissage ne doit pas être ignorée. Par conséquent, nous recommandons fortement l'utilisation plus régulière de l'évaluation par les pairs et de l'auto-évaluation comme composantes essentielles d'un développement professionnel en continu.

De plus, afin de travailler avec des mesures exactes, il est primordial de concevoir des lignes directrices générales. En utilisant une combinaison de plusieurs méthodes et de plusieurs instruments en lien avec différents aspects du professionnalisme, ces lignes directrices pourront ensuite servir à évaluer le comportement professionnel.

Pour évaluer, des instruments d'évaluation sont nécessaires. Un instrument d'évaluation est un test réalisé dans le but de déterminer la valeur d'un produit ou d'un processus d'apprentissage. Des tests de connais-

sances existent (pour mesurer des aptitudes cognitives par exemple). Ceux qui mesurent des aptitudes psychomotrices se servent de grilles d'observation, ceux qui mesurent des indicateurs affectifs utilisent des instruments d'observation qui, d'une part, servent à identifier les comportements en mettant l'accent sur la stabilité de l'attitude implicite, et, d'autre part, les comportements soulignant le contraire.

L'évaluation d'une activité de formation professionnelle, initiale ou continue, se décline sous plusieurs niveaux:

- L'évaluation de la satisfaction des stagiaires au moyen d'entrevues ou de questionnaires ;
- L'évaluation des acquis des stagiaires pendant la formation ou à sa fin ;
- L'évaluation des compétences acquises, sur place, après le cours de formation ;
- L'évaluation sur le lieu de travail du stagiaire (Ph. Champy, 1994).

Rodica Niculescu donne la définition suivante de l'évaluation professionnelle. « L'évaluation est un acte pédagogique d'évaluation, portée par un enseignant, par les notes, par les qualifications, par les classifications, par les arguments d'une ou de plusieurs personnes, par l'activité didactique, éducative, etc.» (R. Niculescu, 1996, p. 210). En ce qui concerne cette définition, nous pouvons parler d'une conception pédagogique mixte de l'évaluation. Plusieurs significations sont utilisées par les chercheurs, certains l'appellent la compétence d'évaluation (P. Edelenbos, A. Kubanek-German, 2004) ; d'autres préfèrent la connaissance de l'évaluation (Y. Xu, Y. Liu, 2009) ou la capacité d'évaluation (N. McMunn, W. McColskey, S. Butler, 2004; PA Towndrow et al, 2010).

Un problème principal concernant l'évaluation des enseignants est d'établir « exactement ce qui est évalué: l'enseignant comme une personne/personnalité ou la façon dont il enseigne? La personnalité de l'enseignant comprend tout un système de développements cognitif, moral, affectif, volitif, etc. Par conséquent, il est nécessaire de préciser exactement ce que nous évaluerons et comment nous nous y prendront dans le cadre de ce système » (R. Niculescu, 1996, p.212).

Le comportement didactique est lui-même déterminé par la personnalité de l'enseignant, par les circonstances réelles de l'acte d'enseignement, et non pas, en dernière analyse, par les étudiants. À ce sujet, une autre question émerge. « En comparaison avec qui, ou avec quoi, nous évaluons un enseignant ? En comparaison avec ce qu'il sait à un concours ? Ou devons-nous évaluer son comportement didactique réel, son efficacité reflétée par le niveau de formation de ses étudiants? » (R. Niculescu, 1996, p. 213).

Quand un enseignant est évalué, des informations sur ses qualités sont recueillies et elles sont comparées aux niveaux de qualité attendus. Ces qualités attendues varient selon le public implicite: les étudiants, les parents, le personnel enseignant, les maîtres de l'établissement, les inspecteurs, les autorités, etc.

Il serait idéal de construire un profil-type de l'enseignant compétent, mais les recherches actuelles ont insisté sur le fait que ce profil est extrêmement compliqué, qu'il doit marier des critères privilégiés. Néanmoins, l'un des principaux critères est accepté à l'unanimité: l'assurance de la qualité de l'enseignement.

À cet égard, plusieurs questions peuvent être posées: quelles sont les activités spécifiques d'un enseignement de qualité? Quels sont les critères d'un enseignement de qualité? Quels sont les indices pertinents de la qualité d'un enseignement (L. Paquay, 2004, p. 15)?

Les exigences fondamentales pour un enseignement de qualité sont relativement claires: connaissance approfondie des arts et des sciences; bonnes connaissances théoriques des disciplines enseignées; compétences qui doivent être adaptées aux étudiants; programmes et matériaux qui organisent et structurent le contenu d'enseignement; connaissance de l'enseignement et de la méthodologie d'évaluation, générale et spécifique à chaque discipline; connaissances des élèves et des processus de développement humain; connaissance des compétences des élèves; connaissance des exigences de l'enseignement efficace de différents environnements; compétences, capacités et prédispositions à utiliser ces connaissances à bon escient pour servir les intérêts des étudiants.

Cette définition nous montre comment les exigences complexes sont variées pour un enseignement de qualité, mais elles ne soulignent pas les difficultés, les dilemmes ou les incertitudes rencontrés par les enseignants.

La formation théorique de l'enseignant est fondée sur les connaissances acquises tout au long de sa vie professionnelle, même si un soutien suffisant n'est pas toujours offert à l'enseignant. Les dimensions éthiques de l'enseignement se différencient aussi des autres professions. Le personnel enseignant est tenu de respecter des normes d'éthiques dérivées de son rôle, comme adopter la posture de modèle d'une personne instruite.

L'enseignement est une activité publique et l'enseignant travaille devant ses élèves tous les jours. Ils se penchent ensemble sur une activité. Cette situation rend l'enseignant sensible à un type particulier de comportements. Les qualités humaines, les connaissances théoriques, les compétences d'enseignement ainsi que la participation, corps et âme, de l'enseignant dans le processus éducatif représentent le socle de l'excellence en enseignement.

De nombreux chercheurs ont porté attention aux critères de qualité et aux indicateurs utilisés pour établir ce qui fait d'un enseignement un enseignement efficace, en particulier dans le monde anglo-saxon. Les synthèses de leurs résultats ont été présentées dans des ouvrages de référence appelés *Handbook of Research on Teaching* (Gage, 1963; Travers, 1973; Wittrok, 1986; Richardson, 2001). Généralement, leurs recherches s'inscrivent dans le paradigme du « processus-produit ». Ils tentent de mettre l'accent sur les caractéristiques observables du personnel enseignant, celles qui ont un effet direct sur la qualité de l'apprentissage des élèves. Ces recherches ont souligné, entre autres, le rôle d'une formation professionnelle initiale de qualité afin d'obtenir de bons résultats chez les élèves.

Quand on parle de l'évaluation du personnel enseignant, en général, on peut aussi parler d'une évaluation administrative qui permet de vérifier le comportement d'un enseignant en conformité avec les exigences imposées par l'administration. Elle se base aussi sur des critères de qualité qui se réfèrent à la

compétence professionnelle définie par des experts en matière d'éducation : le personnel des organismes d'enseignement professionnel ou les membres de l'administration.

Depuis les années 1990, les pays développés (Australie, Belgique, Canada, France, Grande-Bretagne, Nouvelle Zélande, Suisse, USA,) ont démontré un intérêt croissant pour les référentiels de compétences, appelés *standards professionnels* par les Anglo-Saxons. Généralement, ce sont des listes qui décrivent des familles de situations professionnelles auxquelles le personnel enseignant doit faire face en assumant certaines tâches spécifiques. Ces référentiels, ces normes ou ces standards, ont plusieurs usages, parmi lesquels le plus important est la référence pour l'évaluation par un professionnel du personnel enseignant.

Nous proposons la définition suivante: l'évaluation des compétences professionnelles du personnel enseignement signifie l'évaluation de leur capacité à effectuer un certain nombre de tâches professionnelles en utilisant un ensemble organisé de connaissances, de capacités et d'attitudes. Cette évaluation suppose de confronter la personne évaluée avec une variété de situations professionnelles, dans différents contextes afin qu'il puisse mesurer l'état de ses compétences professionnelles en fonction des indicateurs et des critères d'évaluation.

L'évaluation des compétences professionnelles implique la prise en compte de trois éléments fondamentaux:

- Les types de situations qui mettent l'accent sur la maîtrise de la compétence ;
- Les ressources mobilisées par cette compétence, les connaissances théoriques et méthodologiques, les attitudes, les compétences et les aptitudes d'action, et la perception de l'évaluation, de l'anticipation et de la décision ;
- La nature des régimes qui permettent de penser le défi, la mobilisation et la gestion des ressources pertinentes dans des situations complexes en temps réel.

Afin de souligner le but de l'évaluation des enseignants, Léopold Paquay énumère six fonctions centrales:

- 1) la réalisation d'un contrôle administratif ;
- 2) l'administration de sa carrière ;
- 3) la réalisation de l'évolution professionnelle des enseignants ;
- 4) la présentation d'un bilan pour les gestionnaires et les bénéficiaires (formation) ;
- 5) l'assurance de la qualité de l'enseignement ;
- 6) la motivation des enseignants. (Paquay, 2004, p 21.)

Du point de vue du contrôle administratif, l'enseignement est considéré comme une activité bureaucratique; elle doit donc être contrôlée et supervisée régulièrement. Les inspecteurs et les chefs d'établissement doivent évaluer les performances des enseignants pour garantir leur conformité à la norme. Dans ce cas, l'évaluation des enseignants devient une composante d'une évaluation de type « contrôle » et vise aussi d'autres composantes du système.

L'administration professionnelle désigne le personnel enseignant comme des employés à long terme. Dans ce cas, l'évaluation vise les décisions concernant les certifications et les re-certifications, la promotion de l'emploi ou l'obtention d'une augmentation de salaire. Du point de vue de l'évolution professionnelle, l'enseignant est considéré en développement professionnel continu ; une évaluation périodique de ses compétences et de ses besoins professionnels permet la nomination prioritaire pour une formation professionnelle continue.

En ce qui concerne la présentation d'un bilan, l'enseignant est considéré comme un professionnel qui doit prouver son activité, ses caractéristiques complexes et qualitatives ; il recueille des preuves et les présente aux autorités. L'accent est mis sur la justification et sur l'amélioration. Dans le même ordre d'idée, l'enseignement est considéré comme un service public essentiel qui permet l'éducation et la protection des élèves. Ce type d'évaluation implique les commentaires des élèves et des parents. L'accent est mis sur les normes de haut niveau des performances des enseignants.

L'assurance de la qualité de l'enseignement suppose que l'enseignement est un métier ou une profession qui a besoin des compétences multiples et adaptées à différentes situations. Ce type d'évaluation est davantage centré sur l'enseignement que sur l'enseignant et il prend la forme d'une supervision clinique du processus d'enseignement.

Parmi les effets de l'enseignement et de l'évaluation des enseignants réside aussi leur motivation à participer à des activités quotidiennes ou à long-terme, à des projets quant à leur évolution professionnelle ou à leur amélioration ; ce type d'évaluation vise à l'efficacité de l'enseignement.

Certains types d'évaluations mettent en pratique toutes ces fonctions, d'autres sont spécifiques et mettent en pratique une ou plusieurs de ces fonctions.

Philippe Perrenoud (2003) stipule que l'évaluation de la compétence professionnelle est un processus qui implique une coopération active de tous ceux qui y sont intéressés ; elle ne peut pas être accomplie avec ceux qui ne veulent pas être évalués. Nous pouvons, si tel est le cas, mesurer les résultats de leurs élèves, avec ou sans leur accord, en utilisant l'évaluation des résultats des examens, des tests communs, des notes ou de l'accomplissement de leur tâche à l'école. La conformité des enseignants quant aux procédures prescrites implique qu'ils soient observés pendant les cours ainsi que pendant la réalisation d'une tâche administrative.

Afin de vérifier si un enseignant respecte bel et bien les lois et les règlements en vigueur, un inspecteur expérimenté peut réaliser la vérification du registre de classe et des cahiers des élèves en tenant

compte de l'enseignement disponible et des moyens d'apprentissage ; l'évaluation des mesures prises par l'enseignant pour respecter le programme ; la vérification des devoirs ; et l'observation en classe. Pour évaluer les compétences, il ne suffit pas d'observer des moments, l'inspecteur doit rester dans la salle de classe durant un cours en entier et même après, en particulier pour discuter avec l'enseignant concerné. La compétence ne sera pas établie en fonction de ce que l'enseignant fait ou de comment il le fait. Il faut aussi analyser pourquoi l'enseignant fait ce qu'il fait, comment il pense, quelles données il a à sa disposition, ce qu'il tente de transmettre et ce qu'il essaie d'atteindre. Le sens des actions pédagogiques ne doit pas être simpliste ou unilatéral parce l'observateur pourrait ne pas avoir toutes les informations en sa possession. C'est pourquoi une discussion en aval avec l'enseignant est si importante. Par exemple, certains gestes peuvent s'inscrire dans une stratégie à long terme. Ces situations sont difficiles à identifier si l'on ne réalise qu'une observation. Derrière chaque pratique s'articulent des conceptions, des théories didactiques, des valeurs, des interprétations du programme, des visions de la relation pédagogique, des idées sur les fins pédagogiques ou des modes de réaction. En résumé, les raisons et les choix qui guident et expliquent leurs actions sont multiples. Afin de comprendre ces choses, une réelle discussion avec l'enseignant serait utile. L'enseignant serait alors en mesure d'expliquer ses opinions, ses projets éducatifs. Bref, nous ne pouvons pas attribuer exactement les mêmes intentions pédagogiques, la même énergie ou la même détermination à tous les enseignants. Des variations d'objectifs sont inévitables et nécessaires lorsque les gens travaillent avec autrui (Perrenoud, 1996, p. 24-30).

L'efficacité pédagogique dépend aussi de la coopération des étudiants et de leur famille. La compétence professionnelle, bien sûr, se compose en partie de la création, du maintien et du développement de cette coopération. Pour que les élèves apprennent, travaillent ou viennent à l'école, nous devons mettre en pratique des valeurs et des attitudes.

Par conséquent, nous ne serons pas en mesure d'évaluer l'enseignant sans tenir compte de l'attitude et du comportement de ses partenaires, qui peuvent se comporter comme des adversaires dans le cadre de relations éducatives. En effet, la collaboration ou la résistance de la classe dépend d'un nombre important de facteurs : le niveau de développement de la connaissance, l'origine sociale des élèves, leur passé, l'environnement social et culturel de l'école, et les relations singulières avec des groupes pédagogiques.

En guise de conclusions

Au-delà des paramètres les plus contrôlables et triviaux, l'efficacité de l'enseignement dépend de facteurs subtils, moins mesurables et, parfois, non conceptualisés. Certains d'entre eux, loin d'être observable dès le début, sont construits lors de l'interaction pédagogique et didactique au cours de l'année scolaire.

Chaque année, une nouvelle histoire d'interaction se tisse entre l'enseignant et ses élèves, et il peut être difficile de la transformer en variables observables.

D'autre part, les exigences relatives à la qualité de l'activité de l'enseignant doivent être déduites non seulement des documents réguliers, mais aussi sur la base d'une étude continue des réalités pédagogiques contemporaines et des défis dans notre société, de tout ce à quoi les étudiants d'aujourd'hui doivent faire face.

Bibliographie

Cardinet, J., 1988, *Evaluation scolaire et pratique*, De Boeck, Bruxelles

Champy, Ph., 1994, Etévé Chr., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris

Edelenbos, P., Kubanek-German, A., 2004, *Teacher assessment: the concept of diagnostic competence*, Language Testing, 21(3), 259-283.

Gliga, L. (coord.), 2002, *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Polsib SA, București

Ketele, J.-M. De, 1985, *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*, Cabaz, Bruxelles

McMunn, N., McColskey, W., Butler, S., 2003, *Building teacher capacity in classroom assessment to improve student learning*, International Journal of Educational Policy, Research.Practice, 4(4), 25e48.

Niculescu, R.M., 1996, *Pedagogie generală*, Editura Scorpion 7, București

Paquay, L. (dir), 2004, *L'évaluation des enseignants-tensions et enjeux*, L'Harmattan, Paris

Perrenoud, Ph., *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>

Perrenoud, Ph., 1996, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoir et compétences dans un métier complexe*, ESF éditeur, Paris

Raynal, F., Rieunier A., 1997, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, ESF éditeur, Paris.

Towndrow, P. A., et al, 2010, *Science teachers' professional development and changes in science assessment practices: what are the issues?* Research in Science Education, 40, 117-132.

Xu, Y., Liu, Y., 2009, *Teacher assessment knowledge and practice: a narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience*. TESOL Quarterly, 43(3), 493-513.

***, 1996, *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, ESF éditeur, Paris.

3.8

Quelles compétences des chefs d'établissement pour une nouvelle gouvernance des établissements d'éducation et de formation

Babacar **DIOUF**, École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ;
Université Cheikh Anta Diop - Sénégal

Youssoupha **GUEYE**, École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ;
Université Cheikh Anta Diop - Sénégal
ngaskadiouf@yahoo.fr
yousoupha1.gueye@ucad.edu.sn

Résumé

La gouvernance, à la fois administrative, pédagogique, financière et matérielle, dans un environnement scolaire reconnu comme dynamique requiert de nouvelles compétences qui deviennent vite caduques si elles ne s'arriment pas à l'évolution sociétale.

La **gouvernance** de l'établissement n'est pas toujours prévue dans la formation initiale de l'enseignant. Afin de pallier cette lacune, des séminaires de renforcement de capacités à contenus standardisés sont organisés. Néanmoins, le contenu de ces derniers sous-entend que tous les directeurs ont les mêmes besoins en matière de **gouvernance**, ce qui n'est pas le cas.

Cette étude, à partir d'un échantillon de trente six établissements à travers quatre régions du pays, a identifié des besoins en formation pour une **gouvernance** de qualité.

Un référentiel a été généré dans le processus de recherche et a débouché sur un répertoire des compétences dites manquantes pour une **gouvernance adaptée** aux établissements concernés.

Mots – clés

Chef d'établissement - fonctions – compétences - gouvernance

Abstract

The administrative, educational, financial and material **governance** in a dynamic school environment

requires new skills, turning fastly obsolete in the name of the societal evolution. The **governance** of the establishment isn't planned in the initial training of teachers. Then, in terms of palliative, some seminaries are organised, to strengthen the capacities of directors with standardised contents as if they all have the same needs regarding **governance**.

This study on a sample of thirty six establishments through four regions of the country tried to identify some training requirements of establishments' leaders for quality **governance**.

A reference table was generated in the research process regarding the various actors and resulted in a list of so called missing skills to fulfil **governance** adapted to the concerned establishments.

Key words

Leader of establishment - functions - skills - governance

Introduction

Plus de deux décennies après l'atelier tenu au Maroc (1989) et la conférence de Jomtien (1990) qui ont posé les jalons d'une formation initiale des chefs d'établissement, on constate le caractère obligatoire de cette formation en Amérique, sa position intermédiaire en Europe et sa quasi inexistence dans la plupart des pays africains. Il semble que quiconque remplissant des fonctions de direction ne puisse pas travailler efficacement sans une série de compétences en management dès lors qu'il préside à une communauté d'action et d'intérêt. Du moins, telle est la position de ceux qui estiment qu'il existe des stratégies efficaces de rentabilisation des organisations (Loubat, 2005).

Voilà pourquoi beaucoup de pays africains ont développé une politique d'accompagnement.

Par ailleurs, dans le contexte d'une nouvelle gouvernance des établissements scolaires marquée par un développement rapide des stratégies de management des organisations, les chefs d'établissement deviennent la pierre angulaire d'un dispositif d'éducation et de formation de qualité. Ainsi, la fonction de gouvernance d'établissement nécessite des compétences variées, multiples et nouvelles auxquelles ne sont pas préparés les chefs des établissements d'éducation ou de formation. Malgré cette position stratégique et l'évolution de la fonction, *ces personnels* (Barrère, 2006, p.1) sont exclus des programmes de formation.

La présente recherche souhaite étudier ces demandes de formation des chefs d'établissement à travers une étude participative. Il s'agit d'analyser le poste de travail du chef d'établissement et le positionnement de chaque occupant par rapport aux compétences exigibles. Ce document, élaboré à cet effet, comprend trois parties :

La première partie, intitulée « cadre théorique et opératoire », traite de la problématique et de la re-cension des écrits. La deuxième partie concerne le cadre méthodologique et met l'accent sur le champ d'étude et sur les outils de collectes de données. La troisième partie présente les résultats de l'étude et les arguments apportés au débat.

Problématique

Longtemps considéré comme non productif et délaissé par de nombreux partenaires, le système éducatif de la plupart des Etats africains connaît des crises multiples et multiformes (UNESCO, 2008)⁵⁴. Cette situation de crise du système éducatif a entraîné une prise de conscience générale, manifestée, notamment, par la conférence de Jomtien (Thaïlande, 1990), par le forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000) et, surtout, par la déclaration des Nations Unies dite du millénaire en septembre 2000.

Facteur essentiel dans le processus de lutte contre la pauvreté, l'éducation est ainsi devenue la préoccupation majeure de tous les décideurs.

C'est pourquoi un accent particulier est maintenant mis sur les facteurs qui déterminent la qualité de l'éducation. Partout en Afrique, la formation initiale et continue des enseignants est devenue une préoccupation majeure (Charron, 2006.). L'augmentation du temps d'apprentissage des futurs maîtres à partir de séminaires, d'ateliers, et d'autres moyens va grandissant. Cette nouvelle politique a permis d'obtenir quelques résultats positifs, mais qui demeurent insuffisants, d'où la nécessité d'étudier la contribution éventuelle d'autres intrants dont l'établissement et la vie scolaire. Ce nouveau ciblage de l'« effet établissement » comme point stratégique pour une amélioration de la qualité des apprentissages met en pole position la fonction de chef d'établissement qui n'a guère été délaissée et ignorée. Elle se trouve aujourd'hui au cœur de toutes les politiques éducatives. Une multitude de fonctions et de rôles lui sont attribués relativement aux enjeux du moment. Sa fonction doit s'adapter à l'évolution rapide de la société et aux changements du système éducatif. Partant de là, un écart important entre la fonction prescrite et la fonction effective apparaît. Ainsi, le chef d'établissement exerce à la fois les fonctions administrative, pédagogique, financière, matérielle, managériale, etc. Actuellement, la gouvernance incarnée par le chef d'établissement constitue un levier essentiel du processus de production des résultats scolaires. Le style de gouvernance au sein de l'établissement doit permettre la mise en œuvre efficiente de la politique éducative du pays et la transformation des intrants mobilisés en réussite scolaire des élèves. Le principal intermédiaire entre la classe, l'école et le système éducatif dans son ensemble est le chef d'établissement. Une défaillance dans sa mission peut compromettre de façon drastique et durable les efforts de l'Etat et des partenaires pour une éducation de qualité. Il résulte de cette analyse une question principale qui mérite d'être posée : comment peut-on rendre plus efficiente la gouvernance des établissements scolaires ou de formation?

54 Insuffisance d'enseignants et d'infrastructures, baisse considérable de niveau, corruption à grande échelle, crise universitaire et scolaire

Recension d'écrits

La gouvernance, terme à la mode, serait une résultante de la démocratie libérale et de celle dite participative. Elle se combine avec des tentatives de décentralisation et de remobilisation des personnels avec comme toile de fond l'idée de contrôle et de performance (Rich, 2010b).

Par ailleurs, le concept pourrait correspondre (Paquet, 2005) à une invitation à la « subversion » envers des publics longtemps immergés dans un univers de gouvernement, envers une situation où, tout au sommet, se trouvait un potentat ayant réussi à croire qu'il détenait toute la connaissance, tout le pouvoir et toute l'information pour assurer la gouvernance et faire perdre aux « acteurs » de terrain la notion qu'ils étaient producteurs de gouvernance eux-mêmes.

Au Sénégal, les études à caractère scientifique sur le sujet n'existent pas encore, mais la question de la formation des chefs d'établissement est en pleine émergence. Les modules standards de formation sont servis. Par contre, à l'échelle mondiale, les études scientifiques sont nombreuses et variées. Et pour les aborder, faisons un regroupement historique et thématique : l'émergence de la fonction de chef d'établissement, le recentrage de la fonction de chef d'établissement et, enfin, le profil souhaité du chef d'établissement au 21^e siècle.

Emergence de la fonction de chef d'établissement

La notion de directeur n'apparaît que très peu, voire pas du tout, dans la littérature française de l'histoire de l'enseignement. Il a fallu attendre à l'époque napoléonienne, de 1802 à 1808, pour voir apparaître la fonction de proviseur dont le rôle consistait d'abord essentiellement à des sanctions disciplinaires, puis à un rôle de responsable pédagogique. C'est le point de départ d'une longue évolution qui met en scène une série de fonctions et de rôles qui lui sont attribués à tort ou à raison. Il a fallu attendre les années 1980 et, plus précisément, en 1989, avec l'atelier sous régional tenu sous la supervision de l'UNESCO, du BREDA, de l'ACCT, de l'UNEDBAS et du Conseil de l'Europe pour voir émerger les premières préoccupations au sujet de la formation des chefs d'établissement. Cet atelier a permis de produire un document rédigé par Valérien (1989) et intitulé le « guide pratique du directeur ».

La conférence mondiale sur l'Education Pour Tous (Jomtien, 1990) confère de nouvelles et d'importantes responsabilités au chef d'établissement. Il doit promouvoir la qualité, mais aussi prendre en charge les besoins éducatifs et socio-pédagogiques de la communauté toute entière.

Recentrage de la fonction de chef d'établissement

Objet de préoccupation majeure et de recherches multiples, la fonction de chef d'établissement est au centre de beaucoup de réflexions. Notamment, celle de Michelle Courchesne qui, après avoir évoqué les facteurs de changements dans la société québécoise qui ont une influence directe sur le métier de chef

d'établissement, tire la conclusion suivante : « Partout, la direction des établissements scolaires se révèle une question complexe, d'une réelle importance stratégique, car il s'agit de répondre à la multiplication des nouvelles exigences » (Gauthier, 2008, p.32). « C'est de la base et non du sommet que l'école peut se reformer et progresser » (Matringe, 2008, p.35). On comprend dès lors que les fonctions des directions d'établissements scolaires ne se limitent pas seulement aux trois champs d'action (administrative, pédagogique, matérielle et financière). René Blanchet (1999) abonde dans le même sens en évoquant trois évolutions qui ont eu un impact déterminant sur la définition de la fonction de chef d'établissement au Portugal: l'émergence de nouveaux modes de régulation des politiques publiques d'éducation, le développement de nouvelles pratiques de gestion et des processus pédagogiques mieux adaptés à l'hétérogénéité croissant des élèves. Pour ces auteurs, l'établissement n'est plus perçu comme une unité administrative, mais comme un système organisationnel où se développent de nouveaux types de fonctionnement, de gestion et de partenariat.

Si la pertinence de ces écrits est à considérer, de même que la notoriété de leurs auteurs, il est à déplorer que leurs méthodes et analyses se soient déroulées dans des contextes administratifs et juridiques particuliers, où l'établissement bénéficie d'une grande autonomie, contrairement au terrain de cette d'étude (Afrique au sud du Sahara), où la décentralisation est encore en construction et où l'autonomie des établissements est loin d'être une réalité.

Profil souhaité du chef d'établissement pour une gouvernance de qualité

La fonction de chef d'établissement est complexe et relève d'une importance capitale et stratégique. C'est pourquoi beaucoup d'auteurs évoquent la nécessité de développer un certain professionnalisme. Cette idée est soutenue par la 52^e session ministérielle de la CONFEMEN organisée à Madagascar en avril 2006, en ces termes : « la gestion des systèmes éducatifs et des établissements s'est considérablement complexifiée. Elle exige des aptitudes et des compétences spécifiques qui requièrent entre autres des connaissances, des habiletés, des valeurs et des comportements élevés de leadership, une gestion des relations publiques. Il faut donc que les personnels en charge de la gestion soient conséquemment recrutés, formés et reconnus pour pouvoir exercer efficacement leurs responsabilités, mutualiser leurs pratiques et affirmer leur identité » (CONFEMEN, 2006, p12).

Brassard (2004) définit les conditions à remplir pour atteindre le professionnalisme des chefs d'établissement en mettant un accent particulier sur la formation. Le canevas proposé par cet auteur a le mérite d'être cohérent, mais son application pose un problème d'adaptation dans le contexte des pays en développement.

Quant à Temkeng (2008) et à Ennaifar (2009, p.17), après avoir fait un bref rappel historique de la fonction de chef d'établissement, ils font une projection sur ce que serait le profil du chef d'établissement au 21^e siècle. Pour eux, le gestionnaire d'établissement d'éducation ou de formation du troisième millénaire doit être un modèle tant du point de vue pédagogique que managérial. A ce titre, il doit être « un homme

probe, au-dessus de tout soupçon et un humaniste, un vrai professionnel, à la fois pédagogue et manager, capable d'évaluer ses prestations et de les réguler, capable de s'adapter à l'évolution de l'éducation et de contribuer à assurer sa rénovation » (Ennaifar, 2009, p.17). Ces propositions du Cameroun et de la Tunisie ont le mérite d'être l'œuvre de chef d'établissement en fonction, mais leur projection manque parfois de réalisme, car l'autonomie des établissements, si nécessaire pour concrétiser une gestion axée sur les résultats qu'ils prônent, doit s'appuyer sur des préalables qui ne sont pas encore installés.

En définitive, que faut-il retenir de cette revue de la littérature ? La fonction de chef d'établissement a connu une évolution sensible en raison des multiples mutations sociétales, de sorte que, aujourd'hui, il existe un décalage net entre la fonction prescrite et la fonction réelle. Face à ces mutations, il est nécessaire de revoir le rôle du chef établissement et d'étudier les possibilités de rendre son action plus efficiente. D'où la nécessité d'évoluer vers une professionnalisation de la fonction. Cette étude porte sur les bases de cette professionnalisation en cherchant à déterminer les compétences actuelles des chefs d'établissement, le niveau de compétences qu'ils souhaiteraient atteindre par rapport à un modèle de référence et, enfin, à identifier les écarts en termes de besoins en formation formulés sous forme de référentiels de formation complémentaires.

Objectifs de l'étude

Au plan général, il s'agit de contribuer à l'amélioration de la gouvernance des établissements scolaires et de formation au Sénégal. De manière plus spécifique, elle vise à déterminer le référentiel d'activités/compétences exigibles du chef d'établissement, de formuler les besoins en formation des chefs d'établissements en lien avec le référentiel d'activités/compétences, et enfin, d'identifier les axes clés d'un référentiel de formation complémentaire des chefs d'établissement.

Questions de recherche

Si la préoccupation centrale est de savoir si les chefs d'établissement ont le profil du poste, la réponse nécessiterait la prise en charge des questions spécifiques suivantes:

- Q1 : les compétences exigibles des chefs d'établissement sont-elles en adéquation avec les compétences acquises par les chefs d'établissement ?
- Q2 : quels sont les besoins spécifiques en formation des chefs d'établissement pour assurer leurs fonctions ?

Hypothèses de recherche

Les chefs d'établissement n'ont pas le profil du poste qu'ils occupent parce que les compétences qui leur sont exigibles ne sont pas en adéquation avec les compétences dont ils disposent. Par conséquent, il y a des écarts nécessitant des formations complémentaires pour leur permettre d'assumer pleinement leurs fonctions.

Méthodologie

Population mère

Il s'agit des proviseurs des lycées d'enseignement général ou technique publics ou privés, de directeurs de centre de formation professionnelle et de principaux de collèges d'enseignement moyen.

Échantillon

Nous avons choisi un échantillon de quatre régions (une au centre (n°1), une plus au Nord (n°2), une plus au Sud (n°3) et une plus à l'Est du pays (n°4). Dans chacune de ces régions, neuf (9) établissements sont concernés. Ces établissements sont répartis comme suit : cinq (5) établissements d'enseignement Moyen (publics et privés), deux (2) lycées d'enseignement général (dont un privé), un (1) lycée technique et un (1) établissement de formation professionnelle. Au total, l'échantillon couvre trente six établissements (36).

Collecte de données

L'analyse documentaire, l'enquête au moyen de *questionnaires*, la triangulation par le truchement des interviews et la grille de positionnement pour la mesure des écarts ont été les principaux outils d'investigation dans le cadre de cette étude.

Résultats de l'étude

Présentation des profils des chefs d'établissements

Certification des chefs d'établissement

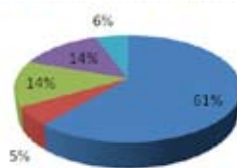
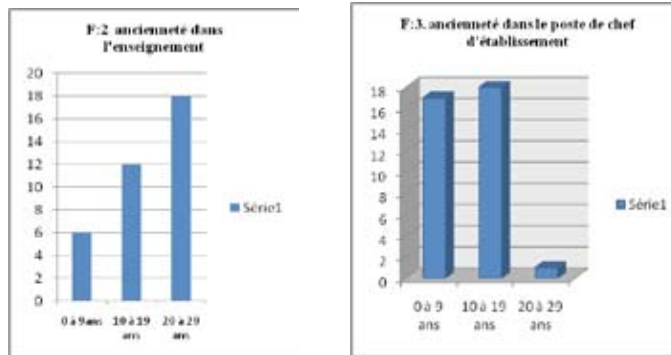


Figure 1 : Profil du chef d'établissement selon le diplôme

La figure 1 illustre le profil des chefs d'établissements selon leurs types de diplômes (universitaires ou professionnels). Ainsi, on constate une prédominance des chargés d'enseignement-non professionnels (72,0%) contre 28,0% de professionnels de l'enseignement. Les profils révélés sont en conformité avec les dispositions réglementaires. Cependant, des inquiétudes planent sur leurs compétences réelles, car les détenteurs de licence ou de maîtrise n'ont pas fait de formation professionnelle dans la plupart des cas. Pourtant, c'est cette formation professionnalisante qui, en plus du renforcement des savoirs à enseigner, revient sur le comment enseigner ces savoirs et sur le système et la posture de l'acteur au sein de ce système. Sans le passage au niveau du dispositif institutionnel qui véhicule ces valeurs, comment peuvent-ils assurer les fonctions qui lui sont dévolues ?

Expérience de chef d'établissement



La figure 2, s'intéressant à l'ancienneté dans l'enseignement, note que plus de 83,0% des chefs d'établissement ont plus de dix ans d'ancienneté dans l'enseignement alors que la figure 3, s'intéressant à l'ancienneté dans la fonction, souligne qu'environ 50,0% ont plus de 10 ans dans la fonction de chef d'établissement.

L'analyse de ces deux figures fait ressortir, d'une part, une ancienneté dans l'enseignement. Ce qui suppose, en principe, au moins une maîtrise des techniques d'enseignement élémentaires, notamment la pédagogie de base, nécessaire à la gestion des situations d'enseignement-apprentissages. D'autre part, une ancienneté dans la fonction de chef d'établissement laisse entrevoir l'installation d'une routine dans le système en matière de gestion des établissements.

Le problème à ce niveau est la reconduction d'une expérience vécue avec ses forces et ses faiblesses.

Activités clés des chefs d'établissement

Les résultats de l'enquête sur les activités des chefs d'établissement permettent de faire ressortir les grands domaines d'activités que sont la gestion des ressources humaines, matérielles et financières, et pédagogiques ; le partenariat ; la question de genre et d'équité ; et la gouvernance scolaire. Cette grande diversité dénote la complexité de la fonction et son dynamisme

Processus d'identification des Besoins en formation

À partir d'une grille renfermant l'essentiel des compétences nécessaires et indispensables pour la gestion d'un établissement d'enseignement, il s'agissait de déterminer d'abord la position exacte de nos chefs d'établissement à un temps (actuelle constatée) et le seuil qu'ils souhaiteraient atteindre pour une meilleure efficacité (le prescrit, le souhaité). L'écart entre ces deux positions a apporté un éclairage sur leurs besoins en formation.

Vers un Référentiel d'Activités/Compétences (RAC)

Compte tenu de la multiplicité des tâches en raison de l'évolution de la société et de l'apparition de nouveaux besoins, la littérature en la matière révèle six (6) grands domaines d'activités des chefs d'établissement scolaires et de formation:

Le management des ressources humaines, dans le sens d'animer, d'évaluer, d'organiser, d'accompagner, de valoriser une équipe mise à sa disposition afin d'atteindre les objectifs fixés. Cela exige des compétences élevées en gestion et management des ressources humaines.

La conduite d'une politique éducative et l'animation pédagogique d'un établissement scolaire ou de formation au service de la réussite des élèves en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative. Ce qui exige des compétences multiples en pédagogie, en animation et en planification des politiques publiques et des programmes d'enseignement.

La gestion matérielle et financière qui met l'accent sur une gestion transparente des ressources matérielles et financières.

La gestion de la communication et du partenariat exige la maîtrise des stratégies de mobilisation sociale, des techniques de négociation à travers un leadership du chef d'établissement.

La maîtrise de la question de l'environnement scolaire, de l'équité et du genre est au cœur de la sécurité des usagers des établissements.

La gouvernance scolaire qui est surtout orientée vers une gestion prévisionnelle des conflits à travers la reddition des comptes et l'imputabilité.

Le Référentiel Activités /Compétences (RAC) du chef d'établissement

De ses missions et domaines d'activités découlent des compétences multiples qui constituent le socle du métier du chef d'établissement actuel.

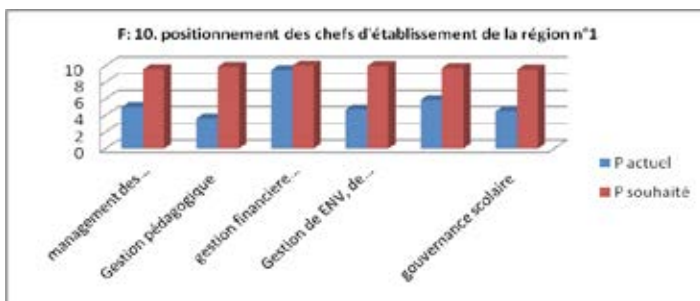
Fonction	Activités professionnelles clés	Compétences exigibles
Management des ressources humaines	Présentation des domaines et outils de management	C.1 : maîtriser la législation scolaire, du travail et du droit social C.2 : maîtriser les techniques de management des RH C.3 : Concevoir des techniques d'évaluation administrative C.4 : Concevoir une stratégie d'intégration des nouveaux venus C.5 : maîtriser les techniques et outils de traitement du Courier
	Elaboration et présentation de l'Organigramme de l'établissement	
	Diffusion des circulaires sur les attributs du personnel et du COGES	
	Gestion régulière des fiches de renseignement pour le personnel	
	Gestion des relations entre acteurs internes et hiérarchie	
	Cartographie des acteurs et partenaires de l'établissement	
	Gestion du courrier	
Conduite d'une politique éducative et animation pédagogique	Planification des enseignements	C.6 : concevoir un plan de développement éducatif C.7 : animer un projet d'établissement C.8 : animer des équipes en production C.9 : animer une activité de formation pédagogique C.10 : piloter un projet éducatif C.11 : concevoir un plan de formation C.12 : évaluer une séquence pédagogique C.13 : maîtriser les pratiques pédagogiques
	Evaluation périodique et remédiations	
	Proposition de remédiations	
	Observations de prestation de professeur	
	Publication des informations	
	Coordination des activités des cellules pédagogiques	
	Organisation de productions intégrant différents apprentissages	
	Elaboration de projets d'établissement	
La gestion matérielle et financière	Procédure d'engagement et de liquidation	C.14 : maîtriser les principes, les techniques, les démarches et les outils de gestion du matériel C.15 : maîtriser les principes, les techniques, les démarches et les outils de gestion des ressources financières C.16 : maîtriser les techniques de conception d'un plan d'entretien du matériel C.17 : maîtriser les techniques de rédaction de rapport financier et matériel
	Identification des dépenses prioritaires	
	Mobilisation des ressources nécessaires au projet d'école	
	Contrôle de la gestion	
	Gestion des stocks	
	Gestion des fiches d'équipements et de mobiliers	
	Cartographie des intervenants	

Communication et partenariat	Elaboration d'un plan de communication	C.18 : concevoir une stratégie de communication et de mobilisation C.19 : piloter le partenariat C.20 : maîtriser les technique d'élaboration de dossiers de quête TDR C.21 : concevoir une stratégie d'implication de tous les acteurs
	Préparation des foras	
	Publication des informations disponibles et accessibles à tous les acteurs	
	Promotion du partenariat	
	Implication des tous les acteurs dans le projet d'école	
La gestion de l'environnement scolaire, de l'équité et du genre	Gestion de l'environnement scolaire	C.22 : maîtriser les normes techniques en matière d'environnement, d'hygiène et de santé scolaire. C.23 : concevoir un module de formation intégrant le genre et l'équité. C.24 : concevoir un plan d'évacuation du personnel en cas de danger.
	Exploitation de l'engagement communautaire	
	Inventaire des moyens de sécurité disponibles	
	Listing des équipements à rechercher	
	Listing des infrastructures à haut risque	
	Surveillance de la propriété de l'école	
	Inventaire des risques liés à la santé	
	Entretien et mise à jour de la boîte à pharmacie	
	Application du règlement intérieur	
	Répartition pédagogique des enseignements	
	Surveillance du fonctionnement des organes et instances sur l'équité	
Gouvernance scolaire	Conception d'un outil de règlement des conflits	C.25 : concevoir une formation sur l'imputabilité et la reddition des comptes C.26 : concevoir un plan d'évaluation des postes de travail C.27 : maîtriser les techniques d'élaboration de tableau de bord (TB) C.28 : maîtriser l'outil informatique
	Conception d'un outil de reddition des comptes par poste de travail	
	Conception d'un outil d'évaluation partagé par poste de travail	
	Mise au point d'un tableau de bord	

Besoins en formation complémentaire identifiés par région

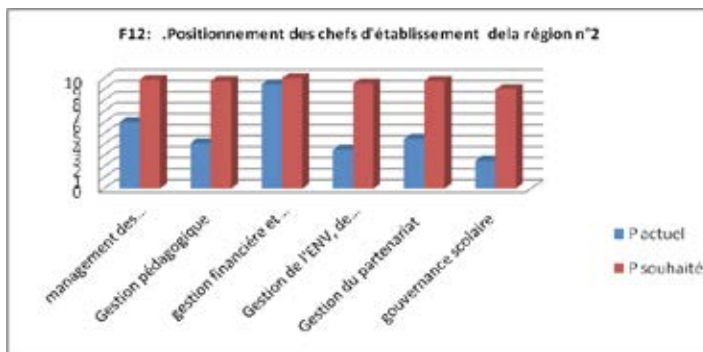
Sur la base de ce référentiel un positionnement des chefs d'établissement est réalisé par région pour une plus grande visibilité et pour plus de précisions qui tiennent compte des spécificités. L'analyse des figures ci-dessous permet de faire une hiérarchisation des besoins en formation, celle-ci étant basée sur les écarts entre le niveau souhaité et le niveau actuel.

Cas de la région N°1



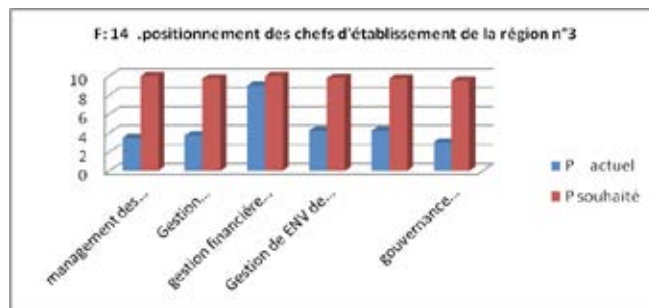
Au niveau de la région n°1, la figure F10 fait ressortir des besoins de formation en management des ressources humaines, en communication et partenariat, en gestion des questions d'environnement, d'équité et de genre, en hygiène et santé, en gouvernance scolaire et surtout en pédagogie

Cas de la région N°2



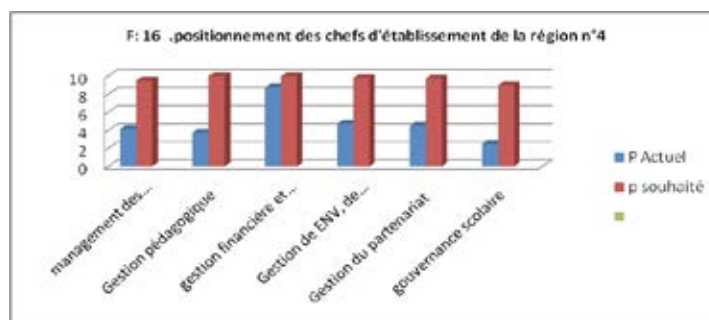
Au niveau de la région n°2, la figure F12 résume les besoins fondamentaux en trois domaines de compétence (i) la gestion des questions d'environnement, de genre et d'équité, d'hygiène et de santé, (ii) la gouvernance scolaire et (iii) la question pédagogique. L'analyse de cette figure fait ressortir un besoin réel et urgent de formation en pédagogie.

Cas de la région n°3



Au niveau de la région n°3, les besoins en formation se manifestent dans tous les domaines sauf en gestion financière et matérielle. Les domaines plus exposés par la figure F14 sont le mangement des ressources humaines, la gestion pédagogique et la gouvernance scolaire.

Cas de la région n°4



Dans la région n°4, comme l'indique la figure F16, les besoins en formation se manifestent dans deux domaines essentiels à savoir la gestion pédagogique et la gouvernance scolaire.

Conclusion

Les résultats de cette recherche montrent l'existence de domaines de compétences du chef d'établissement dans lesquels des besoins sont identifiés. L'analyse montre qu'il s'agit de besoins en formation. Ceci signifie une reconnaissance de fait que la fonction de chef d'établissement doit s'apprendre, et que les compétences professionnelles spécifiques au chef d'établissement se construiront en formation. Il devient alors nécessaire d'identifier les domaines de compétences que le chef d'établissement devra

s'approprier et maîtriser pour pouvoir s'adapter à diverses situations auxquelles il devra faire face. Ces domaines, par ordre de priorité, sont les suivantes :

Il apparaît nécessaire pour un chef d'établissement d'être formé dans les modules suivants

- **micro planification** de l'éducation pour pouvoir construire et renseigner les indicateurs permettant la lecture des tendances actuelles et futures de l'établissement en comparaison à d'autres établissements ou à la politique éducative du pays ; dans le sens de l'élaboration et d'un pilotage efficient de la politique d'établissement.
- **management des ressources humaines**, pour tirer meilleur partie des professionnels mis à leur disposition du point de vue de leur rendement en terme de performances réalisées par les apprenants, mais aussi du point de vue de leur développement personnel et professionnel.
- **théories des apprentissages** Cette formation permettrait d'éclairer les enseignants sur la réflexivité nécessaire à la conduite de leurs actions.
- **gestion de la vie scolaire** prendrait en compte l'organisation et la gestion de l'établissement et intègre la **gestion des questions d'environnement, la communication et partenariat**, etc.

À partir des résultats il apparaît la nécessité de professionnaliser les chefs d'établissement, surtout au moment où les tâches ne sont plus prescrites, ou sont tellement nombreuses et contradictoires qu'on ne peut toutes les accomplir et qu'il faille trier, classer, choisir en fonction de critères supérieurs (Grellier, 1994). Les domaines de compétences identifiées ici ne sont pas exhaustifs car un chef d'établissement professionnel s'appuie aussi sur des valeurs comme la déontologie (le respect des valeurs liées à son métier) et l'éthique, tout en demeurant réflexif. Parce qu'il faut noter que son action relève d'un champ de compétences circonscrit par l'institutionnel, donc par l'ensemble de la société. C'est ainsi que chaque profession est dépositaire d'un mandat social qui répond à une utilité particulière, définie sur un territoire et à un moment donné.

Références bibliographiques

- BARRERE, A. (2006). Sociologie des chefs d'établissement, les managers de la République, Paris PUF.
- BLANCHET, R. WIENER, C. et ISAMBERT, J-P. (1999) : La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. Rapport MENRT.
- BRASSARD, A. (2004) : La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'étude de l'administration de l'éducation, Montréal, Canada. http://www.acef.ca/c/revue/pdf/la_professionnalisation_de_la.pdf. Consulté le 23/07/2013.
- CHARRON, R. (2006). Assise francophones de la gestion scolaire. La Revue des échangés N°88 volume 23, N°1 www.afides_quebec.com/francais/document/20061.pdf consulté le 21/06/2013

- CONFEMEN. (2006), Rapport de la 52^{ème} session ministérielle de la CONFEMEN au Niger du 27 mai au 02 juin 2006 à Niamey.
- ENNAIFAR, M. (2009). Quel avenir pour l'établissement scolaire tunisien au 3^{ième} millénaire. Les revues des échanges Numéro 4. www.afides-quebec.com/français.Document/2009-4pdf. Consulté le 01/06/2013.
- GAUTHIER, M. (2008). La Formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles, Québec. MELS.
- Grellier, Y. (1994). Modernisation ! Professionnalisation ? Identité... *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (04), 105-116. <http://doi.org/10.4000/ries.4207>
- KASSAI (1998). Le lycéen, journal d'information N° 002 du 13/02/1998
- LETOR, C. (2009). Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ? Paris, Edition De Boeck université.
- MATRINGE, G. (2012). Le métier du chef d'établissement. *Revue internationale de sevrés* N° 60 septembre 2012. www.ciep.fr/ries/ries60php. Consultée le 18/05/2013.
- TEMKENG, A, E. (2009). *La gestion scolaire camerounaise face aux défis de l'heure*. La revue des échanges N°99. www.afides-quebec.com/français/documents/2009. Consulté le 22/05/2013.
- VALERIEN, J. (1989). *Guide pratique du directeur d'école*. Paris. ACCT/UNESCO
- RICH, J.oel. Les nouveaux directeurs d'école. *Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck, 2010, 169 p.

3.9

Ressources numériques dans la formation des enseignants roumains pour l'enseignement des mathématiques et des sciences au primaire

Gianina **HAVÂRNEANU**, Université Al. I. Cuza de Iasi - Roumanie
Constantin **PETROVICI**, Université Al. I. Cuza de Iasi - Roumanie

havi@uaic.ro

iasi_ticu@yahoo.com

Résumé

Le numérique éducatif n'est plus une innovation dans la formation des enseignants. Ainsi, ces derniers jouent un rôle fondamental dans l'intégration et l'utilisation des outils numériques dans les écoles. Leur formation initiale et leur développement professionnel sont des facteurs essentiels et cette intégration. Nous voulons faire le point sur la question de la formation des enseignants du primaire aux TICE et par les TIC en Roumanie en nous intéressant aux différentes ressources qu'on peut utiliser pour les former à l'enseignement des mathématiques et des sciences. Nous nous intéressons en particulier à l'analyse des ressources disponibles. Nous ferons un repérage des ressources numériques utilisées à la fois pour la formation des enseignants et pour leur utilisation en classe. Quelques exemples d'utilisation de ressources et de leur intégration dans les stratégies de formation seront présentés.

Introduction

Le numérique éducatif n'est plus une innovation dans la formation des enseignants. Son importance ne présente plus de doute : son utilisation est indispensable dans les classes de mathématiques et de sciences au primaire, à tous les niveaux, grâce à ses nombreux bénéfices pour les élèves comme le développement de l'acquisition linguistique (Prensky, 2006) ; l'évolution des motricités fines ; l'incitation à la curiosité (Liu, 1996; Jung-Djärf et al., 2005; McCarrick, Li, 2007) ; la motivation à réaliser une session d'étude de qualité (Haugland, 1992) ; le support à la réalisation des objectifs curriculaires (Kervin, Mantei, 2009, p. 30) ; le développement des compétences en mathématiques pour chercher, trouver, créer et rédiger des documents.

La formation des **enseignants, dans la perspective de l'opérationnalisation des compétences associés aux TIC, constitue une direction prioritaire pour** l'enseignement roumain moderne, car, comme le dit le professeur Mucchielli dans *Les sciences de l'information et de la communication*, « désormais, toutes les significations doivent être construites par et à travers la communication » (Alex Mucchielli, 2001).

Les compétences principales à acquérir dans la formation initiale des enseignants quant à l'utilisation du numérique éducatif

Les enseignants jouent un rôle fondamental dans l'introduction et l'utilisation des outils numériques dans les écoles. Leur formation initiale et leur développement professionnel en sont des facteurs essentiels. Les compétences principales à acquérir par les enseignants durant leur formation sont, d'après UNESCO, *de connaître les politiques nationales, les priorités sociales (c1) ; de rechercher des logiciels éducatifs qui correspondent aux besoins des élèves, de connaître le fonctionnement et le but d'un tutoriel ou d'un logiciel d'entraînement, et la façon dont on l'utilise pour faciliter l'acquisition de savoirs disciplinaires par les élèves (c2) ; d'être capables de concevoir et de mettre en œuvre des pratiques soutenues par des TIC cohérentes avec les normes du programme d'enseignement (c3) ; d'utiliser un logiciel d'archivage en réseau pour gérer les activités spécifiques de l'intégration de ressources technologiques dans les classes de mathématiques et des sciences (c4) ; d'avoir et d'appliquer les connaissances nécessaires en technologies de communication pour acquérir des savoirs disciplinaires et pédagogiques complémentaires à l'appui de leur propre formation professionnelle (c5) ; d'utiliser des ressources TIC pour accroître leur efficacité (c6) ; d'identifier et de gérer les problèmes de sécurité sur l'Internet (c7)* (TIC : UNESCO, 2011).

Les principales stratégies didactiques impliquées structurellement, fonctionnellement et opérationnellement dans la formation des enseignants du primaire pour construire ces compétences

L'amélioration constante de la valeur pratique de l'approche pédagogique doit envisager la croissance du niveau d'intégration des compétences TIC dans l'apprentissage, c'est-à-dire augmenter progressivement la participation des étudiants dans des activités stratégiques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation non seulement pour l'acquisition des compétences opérationnelles (le niveau élémentaire, les connaissances descriptives et procédurales: savoirs spécialisés, savoir-faire individuels, connaissances individuelles) ou des compétences fonctionnelles (le niveau intermédiaire, le savoir-faire, les routines transférables acquises par la pratique), mais aussi des compétences générales ou transversales (le niveau supérieur, les méta-connaissances) (C. Batal, 1998).

Dans cette perspective, l'apprentissage des enseignants vise de multiples facettes de la formation professionnelle. Ainsi, pour former à la première compétence visée (*connaître les politiques nationales, les priorités sociales*), pour concevoir de multiples activités qui permettent d'identifier les possibilités de mise en œuvre des objectifs des politiques en matière de TIC, d'analyser les problèmes qui sont inhérents aux écoles et de découvrir la manière de les résoudre, les formateurs des enseignants ont besoin, de connaître les avantages et les inconvénients des approches proposées et d'adopter la conduite optimale. Cette dernière inculque les compétences nécessaires dans une société du savoir - l'aptitude à gérer des données (recherche, analyse, évaluation et utilisation), à raisonner (planification, réflexion, création), à résoudre des problèmes, à communiquer, à travailler en collaboration et à exercer un esprit critique constructif. En plus, les formateurs doivent sensibiliser les enseignants à leur rôle moteur en illustrant ce que pourrait être leur école si les TIC étaient intégrées dans le programme et les pratiques en classe.

Pour développer la deuxième compétence visée (*rechercher des logiciels éducatifs qui correspondent aux besoins des élèves, connaître le fonctionnement et le but d'un tutoriel ou d'un logiciel d'entraînement, et la façon dont on l'utilise pour faciliter l'acquisition de savoirs disciplinaires par les élèves*), les formateurs ont besoin de susciter auprès des enseignants le goût de connaître différents outils spécifiques aux mathématiques ; d'évaluer l'exactitude du contenu de ces différents outils spécifiques ; d'utiliser des ressources Web pour faciliter l'apprentissage par projets dans une discipline ; d'entraîner les enseignants à une utilisation souple de ces outils dans une grande diversité de situations didactiques.

Pour former à la troisième compétence visée (*être capables de concevoir et de mettre en œuvre des pratiques soutenues par les TIC cohérentes avec les normes curriculaires*), les formateurs des enseignants ont besoin d'activités complexes qui exigent la capacité (1) *d'identifier* les concepts et les processus clés de la discipline concernée, (2) *d'indiquer* l'utilisation de différents logiciels dans la discipline (visualisations en sciences, logiciels d'analyse de données en mathématiques), facilitant ainsi la compréhension des concepts et la résolution de problèmes complexes, (3) *de réaliser* des projets qui facilitent l'apprentissage collaboratif en communication en temps réel avec d'autres élèves ou des spécialistes qui incitent les élèves à construire des raisonnements, à discuter et à se servir de concepts clés, ainsi qu'à réfléchir à des solutions aux problèmes posés, (4) *de planifier* leurs propres activités d'apprentissage (le plan de l'activité doit spécifier les objectifs, la durée, les instructions à l'intention des élèves, les ressources et le matériel de référence, les TIC requises pour les activités, les résultats attendus et les critères d'évaluation), (5) *d'utiliser* de ressources TIC qui favorisent l'apprentissage autogéré des élèves, (6) *d'inventer* du matériel en ligne qui aide les élèves à développer les compétences connexes à la discipline concernée, (7) *de concevoir* des tests d'évaluation, d'auto évaluation, d'inter évaluation formative et sommative (pour évaluer leur propre assimilation de compétences thématiques et technologiques) qui permettent d'analyser les performances des élèves, d'établir le niveau de leurs compétences acquises, d'évaluer le degré de leur compréhension de concepts et de processus clés de la discipline, (8) *de structurer* des plans d'unité et des activités en classe qui intègrent des outils ouverts et des applications spécifiques à la discipline pour aider les élèves à construire leur compréhension en utilisant des outils technologiques

ouverts et spécifiques à la discipline concernée, (9) *d'organiser* les activités de classe plus dynamiques, centrées sur l'élève, et (10) *de créer* des environnements d'apprentissage en classe qui autorisent l'usage des technologies afin de faciliter le travail collaboratif.

Pour former à la quatrième compétence visée (*d'utiliser un logiciel d'archivage en réseau pour gérer les activités spécifiques de l'intégration de ressources technologiques dans les classes de mathématiques et de sciences*), les formateurs ont besoin *de favoriser*, d'une part, *l'exercice* des compétences requises pour créer et gérer des projets complexes qui facilitent et qui renforcent les activités d'apprentissage et les interactions sociales, et dans lesquelles les élèves travaillent en collaboration avec d'autres collègues ou des experts extérieurs ; d'autre part, *l'accès* à de diverses sources d'information (dont celles en ligne) qui permettent de communiquer avec des spécialistes, de participer à des débats de la communauté et qui peuvent être utilisées en appui à la formation professionnelle de l'enseignant.

Pour former à la cinquième compétence visée (*avoir et appliquer les connaissances nécessaires en technologies de communication pour acquérir des savoirs disciplinaires et pédagogiques complémentaires à l'appui de leur propre formation professionnelle*), les formateurs ont besoin *de créer* le cadre de développement des compétences cognitives et des performances qui permettent un apprentissage plus étendu de concepts et de compétences thématiques et technologiques grâce à l'intégration de technologies émergentes. Ces compétences cognitives et ces performances témoignent d'une capacité accrue à appliquer des stratégies pour résoudre les problèmes dans leur discipline, à concevoir du matériel et des activités en ligne qui favorisent la pratique réflexive de l'apprentissage, qui engagent et soutiennent les élèves dans un travail collaboratif de résolution de problème, de recherche ou de création artistique.

Pour former à la sixième compétence visée (*utiliser des ressources TIC pour accroître leur efficacité*), les formateurs ont besoin *de promouvoir* des communautés d'apprentissage en présentiel et en ligne ; *de concevoir* des communautés de savoir fondées sur les production de TIC (matériel d'enregistrement et de production multimédia, outils d'édition, logiciels de publication, outils de conception Web, Internet, logiciels de productivité, applications multimédia, gestion de projets, schématisation conceptuelle et applications collaboratives) grâce à des technologies diffusantes qui peuvent stimuler la production de savoirs, la pratique réflexive et l'apprentissage collaboratif. Les enseignants sont, d'une part, des apprenants modèles et, d'autre part, des créateurs de savoirs qui sont engagés dans l'innovation didactiques. Pour accroître leur efficacité, « les enseignants doivent, en outre, être aptes, motivés, disposés, encouragés et soutenus pour expérimenter, apprendre en continu et utiliser les TIC afin de créer des communautés de formation professionnelle orientées vers la création de connaissances » (TIC : UNESCO, 2011). En plus, les formateurs doivent sensibiliser les enseignants à leur rôle moteur en encourageant l'innovation dans leur école et en promouvant la formation professionnelle chez leurs collègues (échanger au sujet des ressources TIC de nature à stimuler innovations et améliorations pédagogiques, discuter des meilleures pratiques d'enseignement, participer à des débats de communautés professionnelles, et réaliser une évaluation et une réflexion constante au sujet de leurs propres pratiques professionnelles.

Pour former la septième compétence visée (*identifier et gérer les problèmes de sécurité sur l'Internet*), les formateurs ont besoin de concevoir des environnements virtuels dans lesquelles les communautés virtuelles peuvent être composées d'enseignants, de chefs d'établissement, de mentors, de spécialistes de l'élaboration de programmes et de spécialistes de disciplines, d'administrateurs et de praticiens des TIC qui peuvent apporter un soutien à l'application de connaissances dans des situations concrètes, application qui comporte de potentiels risques pour les élèves qui utilisent les environnements virtuels.

Une analyse des différentes ressources qu'on peut utiliser dans la formation des enseignants du primaire pour l'enseignement des mathématiques et des sciences

En lien avec la théorie des intelligences multiples (linguistique, logique, mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et naturaliste) de Gardner (2006) - qui suggère que la façon dont la matière est transportée influence la capacité d'une personne à l'apprendre -, les enseignants doivent tenir compte de toutes ces intelligences lors de la planification de l'instruction (Brualdi, 1996). En plus, en envisageant les théories détaillées par Marshall (2002) (la théorie d'excitation qui traite de la façon dont la communication des messages évoque des degrés d'une excitation émotionnelle généralisée ; la théorie de gratification qui traite des composants affectifs et motivationnels tels que l'enthousiasme, la persévérance et la concentration ; et la théorie de la stimulation d'intérêt qui postule que le divertissement favorise l'apprentissage et la créativité en suscitant l'intérêt et l'imagination d'un étudiant sur un sujet) et en les corroborant avec la théorie des intelligences multiples, on peut expliquer comment l'apprentissage a le potentiel de se produire par l'intermédiaire de logiciels éducatifs bien choisis.

En substance, les logiciels éducatifs sont des programmes ou des leçons en format électronique conçus selon une série d'éléments pédagogiques (objectifs, contenus caractéristiques spécifiques des étudiants, méthodes, évaluations séquentielles et évaluations formatives) qui permettent l'intégration des enseignants dans un réseau national, offrant des possibilités de développement professionnel par la publication de documents, par la participation à des groupes de discussion ou à travers la participation à des cours de formation continue en ligne. En plus, la diffusion numérique libère la pratique en classe afin que les élèves puissent contrôler leur propre observation de clips qui soutiennent la leçon en les répétant et en les examinant s'ils sont nécessaires à la compréhension.

Il y a une grande diversité de logiciels éducatifs, utilisés pour l'apprentissage de nouvelles connaissances et pour offrir un parcours dirigé d'informations, construits de manière interactive. Ce sont des logiciels qui suivent un itinéraire imposé ou suggéré en tout ou en partie sous le contrôle de l'ordinateur. Les logiciels éducatifs sont conçus comme des jeux éducatifs, utilisés dans les processus qui impliquent l'assimilation de données, de procédures ou de techniques spécifiques ; le test de connaissances (la validation immédiate de la réponse donnée) ou la résolution de problèmes (exploration heuristique) (Ghid metodologic de implementare a TIC în curriculumul national, 2011).

Le système d'éducation Roumain utilise, depuis 2001, un programme d'intégration nationale des TIC et des logiciels éducatifs comprenant des séquences de cours en format numérique (plus de 3700 unités). En 2008, dans le cadre du programme pour la formation initiale des enseignants, l'enseignement obligatoire a inclus la « Formation en informatique », qui a fourni, dans la pratique, dans les écoles, une fondation pour l'utilisation de nouvelles technologies comme support naturel de l'activité pédagogique. En outre, la formation continue des enseignants avec crédits professionnels, à travers des parcours de formation obligatoire (pour obtenir les 90 crédits en 5 ans), a fourni une catégorie spéciale d'utilisation des nouvelles technologies. Depuis 2008, la Roumanie participe au programme *eTwinning* de coopération européenne via Internet parmi les enseignants dans le but de faire des projets collaboratifs à l'appui du nouveau curriculum. *eTwinning* est coordonné par la Commission Européenne et est mis en œuvre dans chaque pays par le ministère de l'Éducation et par les institutions apparentées. Les enseignants roumains ont participé à plus de 2800 projets en ligne avec leurs élèves. *eTwinning* assiste plus de 4000 écoles, avec 86 000 classes européennes et plus de 7200 enseignants en provenance de Roumanie, favorisant le développement des compétences spécifiques du programme national grâce à de nouvelles technologies, de manière à ce que l'enseignant puisse planifier et organiser des activités d'apprentissage avec l'utilisation de logiciels, mais aussi avec des applications éducatives en ligne (I.Vasilescu, 2010).

La plateforme *eTwinning* (<http://www.etwinning.net>) représente un environnement attractif pour l'apprentissage, pour les élèves et pour les enseignants en utilisant des outils pédagogiques qui intègrent les nouvelles technologies dans l'apprentissage et impliquent des enseignants de différents pays dans les activités parascolaires.

Google Docs (http://www.google.com/google-ds/hpp/hpp_ro_ro.html) représente un outil en ligne de création collaborative de documents. Les collaborateurs peuvent être invités par e-mail, ce qui permet le formatage, le téléchargement, les commentaires, et l'accès au dossier où les documents sont stockés en ligne. Ces documents peuvent être affichés ou publiés comme un blogue ou une page Web et peuvent être consultés partout où il y a un accès Internet.

Wikispaces (<https://www.wikispaces.com/>) représente une application qui permet de créer un site Web dont le contenu est créé conjointement par les utilisateurs et qui conserve les versions successives. Wikispaces possède une interface simple, contient un forum et permet l'insertion de fichiers, de liens, d'images, de statistiques et d'un nombre illimité de pages.

Une version gratuite du logiciel *Wallwisher* (<http://www.wallwisher.com/>) permet la création d'un « tableau d'affichage » contenant du texte, des images, des liens, qui peut être utilisé pour le brainstorming et où les collaborateurs peuvent être invités par e-mail ou par une adresse URL.

Glogster (<http://www.glogster.com/>) représente une application simple pour créer des affiches interactives qui combinent images, vidéo, musique, photos, liens et audio pour créer des pages multimédia qui peuvent être intégrées à une page web.

Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>) (nécessite téléchargement et installation) représente une application gratuite de montage pour créer des tests interactifs à choix multiples ou à réponse courte, des mots-croisés ou des activités de jumelage pour compléter des phrases.

Bubble.us (<https://bubbl.us/beta/>) représente une application de création de cartes conceptuelles en collaboration en ligne. Les résultats peuvent être stockés ou exportés par des images ou des adresses html pour être publiés sur la page d'un blog ou d'un site web, imprimés ou envoyés par courriel.

Prezi (<http://prezi.com/>) représente une application de création de présentations non linéaires avec des possibilités tels que: l'itinéraire de présentation et l'insertion de liens, d'images, de vidéos, de fichiers texte, de PDF, de dessins, etc.

Teachertube (<http://www.teachertube.com>) est une source de documents utiles, un hébergement pour les vidéos créées par les enseignants à des fins éducatives.

Un exemple construit pour faciliter la compréhension de l'utilisation d'un logiciel numérique

Dans le séminaire de didactique des mathématiques *L'apprentissage de multiplication des nombres naturels en seconde classe primaire* (tableau 9 de multiplication, méthodes mnémotechnique), nous avons comme objectif principal *l'étudiant doit être capable de concevoir et de mettre en œuvre des pratiques soutenues par des TIC cohérentes avec le curriculum*. Pour cela, nous suivons la mise en ligne des applications qui utilisent des logiciels éducatifs ; l'autonomie cognitive ; la communication et l'intégration des étudiants dans des activités spécifiques à ce thème du séminaire. Les critères d'évaluation ont été quantifiés en utilisant des normes élevées: minimale, moyenne, supérieure.

Objectif	Norme minimale	Norme moyenne	Normes supérieure
Résoudre des tâches de travail	Reproduction et compréhension	Identification de méthodes et des techniques de réalisation	Identification des méthodes de solution optimale, en fonction de critères prédéterminés
Création d'applications	Identification des spécifications	La mise en œuvre et l'essai	Développement et personnalisation
Autonomie cognitive	Connaissance des termes	Utilisation contextuelle	Adaptation au contexte
Communication et intégration	Communication d'idées	Justification et exploitation à sa propre tâche	Motivation des actes décisionnels et corrélation avec le groupe

Voici un exemple de page Wikispaces qui a été créée par un groupe d'étudiants selon le thème proposé. On remarque la diversité de techniques de mémorisation des tables de multiplication 9 qui a été proposée par les étudiants dans ce projet.



[ABOUT](#) [BLOG](#) [CONTACT](#) [MY WIKIS](#)

Wikispaces Classroom

Get your students excited about learning in a modern, easy-to-use environment with the web tools they know and love Wikispaces Campus

If you're an administrator looking to provide wikis to an entire school, district, or university, you want [Wikispaces Campus](#).

[Create a Free Classroom Now](#)

Welcome to Your Classroom!

Your Wikispaces Classroom is like the wiki you know and love with a few neat new tricks: Announce, schedule, and discuss in your newsfeed at the bottom of this page.

- Create projects -- with optional start and end dates -- for assignments and topic areas.
- Add pages, files, and more from the top right of every page.

Assess student engagement in real time.










Click edit at the top right of this section to add your own welcome message and information about your class.



[Welcome to your Classroom](#) - Jun 12 2015

Your classroom has been created. Take a look around to see what you can do with projects and events.

[Pages and Files](#)

	Nom	Taille	Saisir	By	Date
 Math Trick - Using your fingers to multiply by 9 - YouTube.url	url[1].com%2Fwatch%3Fv%3DAnsoxGqD0oo&ei=E0mIVb_dG4H6UljYgeAJ&usg=AFQjCNFaaFFelDrcHVgORM8y4tU07A6YdQ&sig2=VPrHA3Shfwa-Kkb0EQo8tg	1 KB	 Enseignants	6 minutes ago	
  Fastest Way to learn multiplication table 9 - YouTube.url	url[1].com%2Fwatch%3Fv%3DCVbcra3rCqc&ei=E0mIVb_dG4H6UljYgeAJ&usg=AFQjCNGn_KHIMVQXUElojT7TTTRobretHQ&sig2=ouNaa3DYEGZrwV4vFhf6mg	1 KB	 Enseignants	5 minutes ago	
  Multiplying by nine using your hands - YouTube.url	url[1].com%2Fwatch%3Fv%3DFw2cQRceifg&ei=I00IVb3TD4GAUZSHpfAC&usg=AFQjCNGK-N9a0tCxEWLPatMmvKZSocsd2g&sig2=WoVWgtOijnYPiP80k2RHA	1 KB	 Enseignants	6 minutes ago	
 Calcul matematic chinezesc... -D - Duration- 2:30, by vladan21 23,094 views					

[Aide](#) · [A propos de](#) · [Blog](#) · [Prix](#) · [Protection des données](#) · [Conditions](#) · [Assistance](#)

Portions not contributed by visitors are Copyright 2015 Tangient LLC

Conclusion

En corroborant les théories détaillées par Marshall (2002) (la théorie d'excitation, la théorie de gratification et la théorie de la stimulation d'intérêt) avec la théorie des intelligences multiples de Gardner (2006), on peut expliquer les mécanismes d'apprentissage qui se produisent par l'intermédiaire de logiciels éducatifs bien choisis. Pour ces raisons, durant la formation initiale des enseignants du primaire, il est essentiel de sensibiliser les étudiants à l'utilisation rationnelle et efficace des ressources pédagogiques modernes, condition sine qua non pour compléter leur développement professionnel et pour acquérir des compétences spécifiques de base (*connaître les politiques nationales, les priorités sociales, rechercher des logiciels éducatifs qui correspondent aux besoins des élèves, être capables de concevoir et de mettre en œuvre des pratiques soutenues par des TIC cohérentes avec le curriculum, utiliser un logiciel d'archivage en réseau pour gérer les activités spécifiques, appliquer les connaissances nécessaires en technologies de communication, acquérir des savoirs disciplinaires et pédagogiques complémentaires, utiliser des ressources TIC pour accroître leur efficacité, identifier et gérer les problèmes de sécurité sur l'Internet*).

C'est pourquoi les professeurs des écoles doivent faire, lors de leur formation initiale, l'acquisition des compétences pertinentes dans trois domaines qui ne sont pas indépendantes les uns des autres: technique (ils doivent maîtriser l'outil), didactique (ils doivent appliquer le paradigme approprié et utiliser habilement des situations à *vocation a-didactiques* dans lesquelles l'élève peut avancer tout seul dans les activités proposées) et pédagogique (ils doivent être capables de fournir suffisamment d'indices aux élèves pour leur permettre de retrouver les coutumes propres à la classe de mathématiques) (N. Balacheff, 1994).

Les multiples ressources éducatives efficaces doivent être utilisées avec succès dans la formation initiale des enseignants du primaire pour assurer les conditions préalables à la formation d'une attitude appropriée des futurs enseignants en matière d'application des TIC à l'école, et pour utiliser les logiciels éducatifs avec souplesse dans une grande diversité de situations didactiques.

Bibliographie

- Balacheff, N. (1994). *Transposition informatique. Note sur un nouveau problème pour la didactique*, in Michèle ARTIGUE, Régis GRAS, Cecile LABORDE, Patricia TAVIGNOT (eds), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 364-370.
- Batal, C., (1998). *La gestion des ressources humaines dans le secteur public, l'analyse des métiers, des emplois et des compétences*, tome 1, édition d'organisation, 2^e tirage, 155.
- Brualdi, A., C., (1996). *Multiple intelligences: Gardner's theory. Practical Assessment*. Research and Evaluation, 5(10).
- Gardner, (2006) *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Paperback.
- Ghid metodologic de implementare a TIC în curriculumul national. (2011). *Instrument pentru facilitarea includerii în programele școlare de competențe cheie TIC și detalierea modului de lucru*, București.
- Haugland, S. (1992). The Effect of Computer Software on Preschool Children's Developmental Gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3, 15-30.
- Kervin, L., & Mantei, J. (2009). Using Computers to Support Children as Authors: An Examination of Three Cases. *Technology, Pedagogy and Education*, 18, 19-32. <http://dx.doi.org/10.1080/14759390802704014>.
- Liu, M. (1996). An Exploratory Study of How Pre-Kindergarten Children Use the Interactive Multimedia Technology: Implications for Multimedia Software Design. *Journal of Computing in Childhood Education*, 7, 71-92.
- Ljung-Djärf, A., Åberg-Bengtsson, L., et Ottosson, T. (2005). Ways of Relating to Computer Use in Preschool Activity. *International Journal of Early Years Education*, 13, 29-41. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760500048295>.
- Marshall, D. (2002), *Learning with Technology: Evidence that technology can and does support learning*, San Diego CA.
- McCarrick, K., et Li, X. (2007). Buried Treasure: The Impact of Computer Use on Young Children's Social, Cognitive, Language Development and Motivation. *AACE Journal*, 15, 73-95.
- Mucchielli, A. (2001). *Les sciences de l'information et de la communication*. Hachette. *Les fondamentaux*, (3^e édition), 6.
- Prensky, M. (2006). Listen to the Natives. *Educational Leadership*, 63, 8-13.
- TIC : UNESCO. (2011). Un référentiel de compétences pour les enseignants, *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*.
- Vasilescu, I. (2010). *Instrumente TIC pentru activitatea didactică, iTeach.ro. TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație*, <http://iteach.ro/pg/ps/view/658/>.

3.10

Pour une professionnalisation des enseignants-formateurs: Un éclaircissement de la question de l'identité professionnelle est-il nécessaire ?

Edmée **RUNTZ-CHRISTAN**, Université de Fribourg, Suisse

Marc **BOUTET**, Université de Fribourg, Suisse

Rémy **VILLEMIN**, Université de Fribourg, Suisse

Yannick **RAGOT**, Université de Fribourg, Suisse

Jessica **BOTTER**, Université de Fribourg, Suisse

Vital **STUDER**, Université de Fribourg, Suisse

Sarah **BOEDTKER**, Université de Fribourg, Suisse

Pedro **CAROL**, Université de Fribourg, Suisse

Introduction

La professionnalisation des enseignants - qui fait l'objet de nombreuses recherches depuis le début du XX^e siècle (Gervais, 2005) - promeut celle des formateurs d'enseignants. En effet, les professeurs qui reçoivent des stagiaires dans leur classe voient leur rôle s'intensifier, d'autant plus qu'actuellement, le stage représente le tiers de la formation des enseignants en deuxième secondaire.

Il va sans dire que ce renforcement de la partie pratique de la formation modifie l'objectif du stage et le rôle des enseignants formateurs (EF) qui l'encadrent. Actuellement, le stagiaire se retrouve en situation réelle où l'acte d'enseigner dans le cadre instable d'une classe devient le cadre d'apprentissage privilégié et où les EF endossent non seulement le rôle d'accompagnateur, mais aussi ceux de facilitateur, d'animateur, de leader (Dizerens, Balslev, Tronchet, 2009, ou Jorro 2011) ou encore celui de modèle, de maître ou d'expert (Lamaurelle, 2010) et, également, parfois celui d'évaluateur.

Il est donc évident qu'une formation professionnalisante du métier d'enseignant requiert également des cadres, donc des EF professionnels. Une formation d'EF est déjà dispensée dans la plupart des pays francophones et également en Suisse, à Fribourg, terrain de nos investigations. La question qui nous intéresse à ce jour est de savoir si la formation des EF remplit son objectif de professionnalisation et si

son niveau est jugé suffisant par les bénéficiaires.

Cadre théorique

Bien que largement étudiée, même si de plus en plus de cadres de référence pour la formation des enseignants donnent des pistes intéressantes⁵⁵ allant dans ce sens, cette question ne permet pas de dégager un consensus clair et précis répondant à la question : qu'est-ce qui fait d'un EF un « professionnel » ?

Pourtant, depuis les années 2000, on connaît l'importance de former les accompagnateurs de stagiaires. Dans l'ouvrage intitulé *Formateurs d'enseignant : Quelle professionnalisation ?* (Altet, Paquay et Perrenoud 2002), Maurice Lamy (p.44) s'intéresse à la question de la professionnalisation des formateurs de terrain. Sur la base des compétences clés nécessaires à l'exercice de cette fonction, l'auteur a développé un dispositif de formation tout en poursuivant sa réflexion sur la contribution réelle de celui-ci sur la professionnalisation. Il met en évidence l'idée que cette dernière passe par une formation de qualité. En effet, les intervenants doivent répondre aux besoins de la nouvelle fonction. C'est en capitalisant des compétences et en alternant terrain et théorie que l'EF se professionnalise, pour autant qu'il s'implique personnellement : « Même si une médiation extérieure est indispensable, la professionnalisation est donc plus une question de posture et d'attitude qu'une affaire de dispositifs et d'outils de formation » (p.57). Enfin, cette étude pointe du doigt le fait que *la professionnalité des formateurs se fait par l'expérience, l'autoformation et la coformation* (p.79). Notons ici que la formation dispensée à l'Université de Fribourg a à cœur le respect de ce principe de responsabilisation. Les EF choisissent les cours qu'ils jugent nécessaires pour accompagner leurs stagiaires parmi un large éventail de modules, dans la langue de leur choix et avec la possibilité de quitter un cours si ce dernier ne répond pas à leurs besoins.

Une étude réalisée en 2009 par Dizerens, Balslev et Tronchet met en lumière le fait que cette profession semble avoir bien défini ses champs de compétences (p.10) – étape correspondant au début d'une réelle professionnalisation – mais qu'une zone de flou subsiste quant à l'activité effective des EF.

Les questions du meilleur encadrement possible des stagiaires (Gagnon, Rousseau, 2010) et de savoir définir leur profession (Lamaurelle, 2010) sont des étapes indispensables à la professionnalisation des EF (Balslev, Tominska, Vanhulle, 2011). La difficulté à se positionner par rapport aux multiples formes que prend l'accompagnement en général (Paul, 2004), l'écart entre la faible valorisation des EF et la pression grandissante générée par leur implication importante dans l'évaluation finale des stagiaires (Provencher, 2007), le sentiment de n'être pas préparé correctement à gérer les problèmes liés aux situations organisationnelles peu stables et peu harmonisées (Gagnon-Rousseau, 2010) sont les principaux freins à l'exercice de cette fonction pour laquelle les EF ne se sentent pas suffisamment préparés (Brau-Antony & Mieusset, 2013).

55 Nous pensons ici plus particulièrement au cadre canadien de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires (2008).

Nous ne savons pas aujourd'hui précisément comment amener les enseignants expérimentés, censés former les jeunes collègues, à se sentir réellement « professionnels ». Pourtant, compte tenu de leur position centrale dans le processus de formation des stagiaires, les EF doivent pouvoir se sentir professionnels et se former en conséquence.

Questions de recherche et hypothèses

Dans le but d'œuvrer à la professionnalisation des EF, nous allons nous pencher sur la question de leur identité professionnelle en tentant de répondre aux questions suivantes :

1. Le cadre organisationnel proposé aux EF devrait-il évoluer?
2. Existe-t-il des besoins d'adaptation dans la formation des EF?

Notre première question a sa source dans le ressenti des stagiaires de l'année 2014-15, futurs enseignants en deuxième secondaire, qui trouvent vague le cadre formel pour l'exercice de la fonction d'EF et lacunaires les critères permettant de définir les compétences requises pour cette profession. Les difficultés énoncées par les EF à se situer par rapport au travail prescrit et celles en lien avec la définition des axes de développement personnels qui leur permettraient de se professionnaliser davantage renforcent ce sentiment.

Notre deuxième question émerge de la littérature consultée : l'harmonisation des grilles de compétences et des cahiers des charges des EF pourraient amener une clarification des identités professionnelles.

Une formation obligatoire plus adaptée ou mieux ciblée pourrait amener les EF à se sentir réellement habilités à comprendre et à s'approprier les nombreuses postures de l'accompagnement, atténuant ainsi les tensions identitaires dont certains disent souffrir.

Méthodologie

Sujets

Les sujets auxquels a été acheminé un questionnaire sont tous des enseignants formateurs dans le cadre du diplôme d'enseignement des écoles de maturité (DEEM) à Fribourg et ont été choisis d'après les critères suivants : tous enseignant formateur ayant reçu des stagiaires durant les trois dernières années, indépendamment du sexe, de l'âge, du nombre de stagiaires encadrés, de la branche d'enseignement ou de sa participation à la formation des enseignants formateurs du canton de Fribourg.

Déroulement

Dans le cadre de ce projet, nous avons tout d'abord mené quelques recherches préliminaires concernant les EF et leur formation de base, ce qui nous a permis de réaliser une première réflexion sur le problème de leur professionnalisation.

Nous avons ensuite créé un questionnaire composé de 27 questions avec le programme Google Docs. Les réponses, anonymes, étaient automatiquement envoyées à l'un des collaborateurs et directement mises à jour dans un fichier. Certaines questions pouvaient avoir plusieurs réponses possibles ou être à développement. Ainsi, le questionnaire utilisé pour ce travail a été organisé sur la base d'axes principaux qui sont : le rôle, la formation, l'identité professionnelle, le passage de la théorie à la pratique et le soutien à la réflexivité.

À la fin du mois de Janvier 2015, un projet de questionnaire a été présenté à 12 EF afin de tester sa validité ainsi que le système de recueil de données. Celui-ci a ensuite été validé par deux experts du domaine d'investigation. Ainsi, nous l'avons envoyé aux 91 sujets remplissant les critères de sélection.

Résultats

Sur les 91 EF ayant reçu le questionnaire, 47 ont retourné le document rempli, ce qui constitue un taux de participation de 51%.

La distribution et le chi carré ont été calculés entre chaque item au sein des axes définis. Les tableaux de contingences nous ont apporté certaines indications utiles à l'analyse des résultats qualitatifs.

Analyse des premiers résultats

Dans un premier temps, nous proposons de relever le pourcentage d'EF s'étant déterminé pour l'un ou pour l'autre des cadres formels afin de définir sa fonction. Il en ressort que le contrat et le cahier des charges du CERF servent principalement à définir le rôle d'EF (86%). Sans entrer dans le contenu de ces documents, il importe d'en souligner le caractère général (UNIFR, 2014) qui offre une grande autonomie aux utilisateurs. En outre, la moitié des EF expliquent également leur rôle par leur expérience propre, ce qui illustre là encore l'aspect subjectif de la définition de la fonction d'EF par les praticiens. Le manque de clarté relevé et la grande diversité de pratiques observées corroborent les constats de Gagnon, 2010 et Brau-Antony & Mieusset, 2013.

Seul 10% des EF utilisent la référence aux cours suivis lors de leur formation pour définir leur rôle. Ceci ne remet pas en cause l'utilité des cours de formation, mais peut-être le fait qu'ils ne renforcent pas l'identité professionnelle des participants. Néanmoins, il faut rappeler que, parmi les EF participants à la recherche, seul un tiers d'entre eux avaient suivi récemment une formation.

La liberté dont les EF semble disposer nous ayant interpellés, nous avons souhaité savoir si elle engendrait des différences de pratiques significatives. Par exemple, qu'en est-il du nombre et de la durée des interventions des stagiaires durant la phase de collaboration? Ou, encore, durant cette même phase, quels critères permettent de décider de la durée, de la fréquence ou de la diversité des interventions du stagiaire?

Alors que certains tandems EF-stagiaire fixent a priori les modalités des interventions du stagiaire dans le cadre du contrat, d'autres se déterminent en fonction de l'expérience que le stagiaire a acquise hors de la formation, des connaissances des contenus à enseigner ou encore de l'efficacité dans la préparation des leçons. La diversité des exigences fixées par les EF dans le domaine est grande. Le canevas constitue, en effet, l'un des instruments de liaison entre la pratique et la théorie car il décrit, entre autres, les axes d'enseignement, les méthodes choisies, la gestion du temps et la justification des activités pour atteindre les objectifs. Là encore, des disparités importantes sont à souligner. Par exemple, les deux tiers des EF exigent toujours un canevas alors que le tiers restant ne le demande qu'occasionnellement.

Enfin, il nous est apparu pertinent de comparer le temps que les EF consacraient à l'entretien d'explicitation. Ces discussions sont en effet capitales pour l'acquisition des gestes professionnels et pour la réflexion relative au lien théorie-pratique (Balslev, Tominska, Vanhulle, 2011). Là encore, des différences importantes sont à relever, tout en soulignant qu'elles sont également du ressort des stagiaires.

Ces premiers résultats témoignent de disparités importantes entre les EF sur la perception du cadre formel de leurs pratiques. Disposent-ils pour ce faire d'un degré de liberté trop important qui entraîne de grandes disparités entre les pratiques et qui comporte le risque de prêter l'objectivité de la description de cette profession? Dans une perspective de professionnalisation, il pourrait être utile de mener une réflexion plus approfondie sur le niveau pertinent de standardisation des pratiques entre les EF afin d'aboutir à la fois à un élargissement et à une description plus détaillée du cadre formel et du cahier des charges des EF. Il s'agit toutefois de rester conscient du fait que le maintien d'une marge de liberté est nécessaire afin que l'EF puisse en adapter les exigences selon l'expérience, l'aisance et la personnalité du stagiaire. Cet aspect est par ailleurs partagé par la grande majorité des EF dans la mesure où les trois quarts d'entre-eux estiment devoir adapter leurs exigences en fonction du stagiaire.

Les compétences et les postures

Après avoir abordé les aspects liés au cadre formel et aux pratiques, il convient à présent d'analyser le positionnement des EF face au professionnalisme.

Il est tout d'abord important de souligner que même si les EF ne parviennent pas à définir leur profession en s'appuyant sur des concepts précis, seuls 14% d'entre eux ne se considèrent pas comme des professionnels. Tous les autres se positionnent comme tel, s'appuyant sur l'idée que toute profession implique la reconnaissance de compétences acquises au travers de formations ou par l'expérience. Ainsi, la moitié

des EF estiment que le statut de professionnel s'acquiert avec l'expérience et, comme ils ont déjà suivi plusieurs stagiaires, ils ne doutent pas d'être devenus des professionnels. 36% se réfèrent à leur expérience d'enseignant pour situer leur professionnalisme. La formation constitue le troisième argument justifiant ce statut (32%), tout en précisant que 90% des EF interrogés ont suivi une formation. Cet aspect est néanmoins à nuancer car seuls 32% des EF ont suivi une formation au cours des deux dernières années. En termes qualitatifs, 10% des sondés estiment que la formation leur est très utile pour leur pratique, 64% la jugent utile tandis que 20% la qualifient de peu utile. Par ailleurs, 89% considèrent la formation comme suffisamment exigeante. Au regard des évolutions et des réformes apportées dans ce domaine au cours des dernières années, il est toutefois probable que le sentiment de compétence apporté par la formation aujourd'hui ne soit pas le même qu'il y a dix ans.

Il est intéressant de constater que seuls 5% des EF se considèrent comme des professionnels car ils sont attestés par l'institut de formation, ce qui indique que le fait de se sentir professionnel ne trouve pas son origine dans un argument formel de certification, mais bien dans le sentiment de détenir les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice de ce métier, que ce soit par l'expérience ou la formation.

La description d'une profession passe également par la posture (Jorro, 2000) qu'endosse la personne dans son environnement de travail. L'enquête menée montre, à ce titre, que la grande majorité des EF se perçoivent comme des conseillers (88%) et/ou des formateurs (78%). Ces deux postures supposent une relation dans laquelle l'EF accompagne le stagiaire et met à sa disposition son expertise, son matériel didactique tout en expliquant sa manière d'enseigner. La totalité des EF interrogés confirment parvenir toujours ou parfois à transmettre leur savoir pratique au stagiaire.

Il est également intéressant de noter que, dans la pratique, la moitié des EF fournissent toujours du matériel à leur stagiaire durant la phase de collaboration alors que l'autre moitié ne le fait que parfois ou rarement. Ce résultat donne un indice quant aux fonctions d'accompagnateur et de soutien que les EF disent majoritairement exercer. Il nous sied également de souligner que 78% des personnes sondées n'interviennent jamais ou rarement durant les leçons dispensées par le stagiaire, marquant ainsi plutôt une posture de retrait durant la pratique favorisant l'autonomisation du stagiaire. Ceci est cohérent avec le fait que seuls 2% des sondés endossent une posture de contrôleur.

Rappelons enfin que 86% des EF consacrent plus de 20 minutes à l'entretien d'explicitation. Ces discussions portent en majorité sur l'autoévaluation et sur les pistes d'amélioration ou de remédiation possibles. Ces résultats sont cohérents avec les postures de conseiller et de formateur. La grande majorité des EF exercent parfois ou souvent des gestes professionnels spécifiques avec les stagiaires, ce qui correspond davantage à un rôle d'entraîneur. Il nous sied toutefois ici de mentionner que la distinction entre les postures de conseiller, de consultant, d'entraîneur et de formateur semble parfois avoir porté à confusion dans les réponses apportées et qu'elles auraient mérité quelques précisions à l'attention des sujets sondés.

Cette dernière remarque concorde avec l'hypothèse selon laquelle il existe un flou dans la compréhension des postures. La formation pourrait à ce titre contribuer à préciser et à nuancer ces différents rôles que doivent endosser les EF, facilitant ainsi le processus de construction de l'identité professionnelle.

Motivation

Un processus de professionnalisation implique également qu'on interroge les aspects motivationnels qui incitent les personnes à se former et à évoluer dans leur métier. Il est intéressant de constater qu'aucun EF interrogé ne dit trouver sa motivation dans des avantages pécuniaires de la fonction. Cependant, à aucun moment une réflexion sur la satisfaction ou non de la rémunération (dans le cas qui nous occupe l'EF reçoit des heures de décharge) n'a été posée. Affirmer que cette dernière ne constitue pas une incitation à endosser la fonction d'EF est prématuré et ne peut pas, par conséquent, constituer un résultat définitif.

En revanche, nous constatons qu'une part importante de la motivation semble être d'origine intrinsèque. Le plaisir à collaborer avec des adultes et à les former (74%), le moyen d'enrichir sa propre pratique (66%) en exploitant les discussions dans ce but et en réinvestissant les productions (cours) des stagiaires dans leurs propres cours stimulent les EF. Bien que l'hypothèse d'indépendance entre ces questions ne puisse pas être rejetée statistiquement, nous maintenons ces remarques qui vont dans le sens des motifs relevés dans l'enquête de Gervais et Desrosiers au Canada (p.32-33). Par extrapolation, ces résultats peuvent être interprétés comme une volonté de la part des enseignants de développer leurs compétences en formation des adultes, mais également d'évoluer dans leur métier d'enseignant.

Conclusion

L'analyse menée a permis d'extraire des résultats pertinents pour répondre aux questions de recherche et la cohérence de ces résultats avec les éléments tirés de la littérature confirment ce constat.

Au début de ce travail, nous posons la question suivante : *Dans un but de professionnalisation, un éclaircissement de la question de l'identité professionnelle des enseignants formateurs est-il aujourd'hui nécessaire ?*

Arrivés au terme de ces premières investigations, nous pouvons y répondre par l'affirmative: en effet, notre recherche confirme les difficultés des EF à construire leur identité professionnelle sur la base des éléments formels dont ils disposent.

Cette difficulté de se construire une identité professionnelle stable se traduit par une grande diversité dans l'exercice de cette profession. Nous sommes d'avis qu'une réflexion plus approfondie devrait être menée sur la description du métier et sur son profil de compétences. Bien que la construction d'une identité professionnelle soit le résultat d'un processus personnel, elle ne peut se faire que sur la base d'un socle commun sur lequel la réflexion et la réflexivité pourront se développer.

Il semble alors qu'en renforçant le cadre réglementaire et formel, tout en établissant une grille de compétences, l'EF pourra mieux se situer par rapport aux exigences requises et ainsi définir ses propres axes de développement personnel en étant conscient de son évolution, favorisant ainsi la réflexivité. La difficulté d'un tel processus sera de déterminer le degré de précision et de contrainte pertinent du cadre formel afin que soit laissée une certaine marge de liberté nécessaire à tout processus de développement personnel. En effet, l'EF ne pourra construire et habiter son identité professionnelle qu'au travers d'un processus d'auto-construction basé sur une implication et un engagement sincère et personnel dans la pratique. Sans cadre formel suffisant, cette implication et cet engagement risquent de se diluer et, de ce fait, de préteriter la construction d'une identité professionnelle. A l'inverse, un cadre trop contraignant risquerait d'éloigner l'enseignant de la zone proximale entre sa personnalité et les exigences requises, de sorte qu'il constituera un obstacle à ce processus de construction interne. Dans tous les cas, nous sommes d'avis qu'il existe un besoin urgent d'adaptation du cadre organisationnel bien que des analyses plus poussées dans le sens des éléments décrits ci-dessus seraient nécessaires pour en définir les contours.

La question de la formation se révèle en revanche plus contrastée. Il ressort en effet de ce travail que la formation contribue à la construction de l'identité professionnelle et est perçue comme utile par l'EF. En revanche, l'enquête montre que les EF considèrent la formation comme suffisamment exigeante. Il n'est pas impossible que la crainte d'un investissement personnel trop élevé oriente cette réponse et une réflexion quant aux compensations en lien avec leur activité d'enseignant pourrait apporter des pistes de solutions pour inciter les EF à se former davantage sans amenuiser leur motivation. Nous sommes également d'avis qu'il serait utile d'intégrer davantage dans la formation les aspects relatifs au développement d'une identité professionnelle afin que les EF entament ce processus de construction de manière plus consciente. La formation pourrait ainsi être plus ciblée afin de mettre en évidence les critères de la professionnalisation et les compétences qui font d'un EF un professionnel. La majorité des EF se sentant professionnels grâce à l'expérience, la formation pourrait également contribuer à valoriser cette expérience au travers, par exemple, d'un processus réflexif. Qu'elle se fasse dans l'enseignement ou dans l'accompagnement de stagiaires, l'analyse de sa propre expérience permettrait également d'identifier les raisons pour lesquelles elle justifie le statut d'EF professionnel, comme le pensent la moitié des sujets sondés dans ce travail. Cette conscientisation du processus de construction d'une identité professionnelle marquerait la première étape de la professionnalisation.

Bibliographie

- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* De Boeck, Bruxelles.
- BASLEV K., TOMINSKA E., VANHULLE S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent » Entretien de stage et construction de savoirs professionnels. Publié dans *Les Sciences de l'Éducation- Pour l'Ère Nouvelle* vol. 44, no 2, p.85-102. UniGenève.
- BRAU-ANTONY S., MIEUSSET C. (2013). Accompagner Les Enseignants Stagiaires : Une Activité Sans Véritables Repères Professionnels. *Recherche & Formation Recherche formation* 72, p.27-40, web.
- CHARLIER E., BIÉMAR S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*, préface : Anne Jorro. De Boeck, Bruxelles.
- DIZERENS Y.-E., BASLEV K., TRONCHET D. (2009). Formateur / accompagnateur en milieu scolaire : un dispositif d'analyse de pratique destiné à saisir, décrire et valider des savoirs et compétences d'une profession dite « émergente ». Symposium S-05.3, 21 colloque de l'Admee-Europe.
- GAGNON C., ROUSSEAU A. (2010). Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité ? Dossier publié dans *Formation et profession*, décembre p.13-16. Montréal.
- GERVAIS C. ET DESROSIERS P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Les presses de l'université Laval, Canada.
- JORRO Anne (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions*. De Boeck Université, Bruxelles
- LAMAURELLE J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette éducation, Paris. (livre consulté ONLINE le 27.04.15).
- PAUL M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- PILLONEL, R. (2014) Cahier des charges pour les enseignants-formateur DEEM. Université de Fribourg, Fribourg.
- PROVENCHER A. (2007). L'accompagnement de stagiaires en contexte de réforme de la formation initiale : un nouveau défi pour l'enseignant associé. Dossier publié dans *Formation et profession* décembre, p.15-18. Montréal .

3.11

Programme de formation proposé pour améliorer les croyances et la pratique des enseignants quant à la rétroaction corrective à l'oral en FLE

Rania Mohamed **HASSAN**, Université de Montréal - Canada; Université de Damiette - Égypte

Introduction

La rétroaction corrective est primordiale pour l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère. Celle-ci a suscité un grand intérêt dans le milieu de l'éducation ces dernières années (Hassan, 2011). L'étude de Lyster et Ranta (1997) est considérée comme l'étude clé de ce domaine. Dans cette étude, les auteurs ont identifié et quantifié les techniques de correction utilisées par quatre enseignants d'immersion française à Montréal. Ils ont défini la rétroaction corrective comme toute correction explicite ou implicite de la part de l'enseignant face aux erreurs des apprenants. Cette rétroaction consiste en un acte d'interaction entre l'apprenant et l'enseignant à travers lequel ce dernier peut attirer l'attention de l'apprenant sur les aspects formels de la langue cible (VanPatten & Williams, 2007). Durant cette rétroaction, l'apprenant peut distinguer sa forme fautive de la bonne forme fournie par son enseignant (Schmidt, 2001). L'enseignant doit corriger l'erreur d'une façon raisonnable et cohérente en utilisant la technique appropriée selon le niveau et les capacités intellectuelles de chaque apprenant (Freiermuth, 1998). Selon Lyser et Ranta (1997), il existe six techniques de rétroaction corrective, à savoir, la reformulation, la correction explicite, la demande de clarification, la rétroaction métalinguistique, l'incitation et la répétition. Par ailleurs, de nombreux chercheurs s'accordent pour reconnaître que les croyances des enseignants influencent leur pratique en classe (Basturkmen et al., 2004 ; Schulz, 2001 ; Aylwin, 1997). En général, les croyances englobent les perceptions, les conceptions, les connaissances, les attitudes, les comportements et les représentations de la personne (Hassan, 2011). Selon Aylwin (1997), « il n'est pas de pensée, pas de décision ou d'action qui ne soit fondée sur une croyance personnelle » (p. 30). Ainsi, les croyances des enseignants influencent leur choix de techniques, d'approches et de stratégies d'enseignement utilisées. Elles déterminent aussi l'importance accordée au contenu et aux activités d'apprentissage, et, par conséquent, elles influencent leur choix de contenus et de méthodes d'évaluation des apprenants. De plus,

elles peuvent empêcher le développement professionnel des enseignants. Pour toutes ces raisons, dans les dernières années, l'étude des croyances des enseignants a suscité beaucoup d'intérêt dans le domaine de la didactique des langues (Hassan, 2011). Ces deux axes de recherche démontrent ainsi la nécessité d'élaborer des programmes de formation prenant en considération les croyances des enseignants en vue d'améliorer leur pratique quant à la rétroaction corrective à l'oral en classe de langues.

Problématique

La recherche expérimentale a démontré que les enseignants de deuxième langue (L2) utilisent davantage la reformulation pour corriger la majorité des erreurs orales de leurs apprenants (Lyster & Ranta, 1997 ; Panova & Lyster, 2002). En 1998, Lyster a affirmé que la reformulation est la technique la moins efficace, car les apprenants pourraient confondre entre la reformulation et la répétition non corrective de la part de l'enseignant. Elle est la technique qui mène le moins à l'*uptake* (réaction de l'apprenant face à la correction de l'enseignant) à cause de sa nature ambiguë qui peut la rendre non saillante à l'apprenant. Ce dernier peut ne pas remarquer la modification effectuée par son enseignant et ne pas en profiter. De son côté, Philp (2003) a démontré que des facteurs comme le niveau de l'apprenant, la longueur de la reformulation et le nombre de changements effectués dans la phrase fautive de l'apprenant ont des effets sur la prise en compte de la reformulation. L'apprenant avancé et l'apprenant de niveau moyen sont plus capables de remarquer la reformulation que l'apprenant de faible niveau. L'apprenant remarque davantage la reformulation courte que la reformulation longue. Si la reformulation fournie par l'enseignant est plus longue ou plus éloignée que la phrase fautive de l'apprenant, celui-ci peut ne pas remarquer tous les changements effectués. En outre, les études de Lyster (1998) et de Nishita (2004) ont montré qu'on utilise beaucoup la reformulation en corrigeant les erreurs grammaticales et phonologiques tandis qu'on utilise les techniques de négociation de la forme (la demande de clarification, la répétition, l'incitation et la correction métalinguistique) avec les erreurs lexicales. En 2010, Lyster et Saito ont analysé 15 études. Selon les résultats de cette analyse, la rétroaction corrective aide à améliorer l'interlangue et la précision langagière de l'apprenant en L2, et les techniques de négociation de la forme sont plus efficaces que les techniques dans lesquelles l'enseignant fournit la forme correcte.

Ce résultat a été corroboré par l'étude d'Hassan (2011) effectuée sur neuf enseignants égyptiens en classe de français langue étrangère (FLE). Ceux-ci ont déclaré leur opposition à l'utilisation de la reformulation et leur préférence à l'égard des techniques d'autocorrection. Cependant, dans leur pratique réelle, ils ont rarement eu recours aux techniques de négociation de la forme (14,9%) ou à une combinaison de différentes techniques (12,0%). La reformulation était la technique la plus utilisée (60,1 %) suivie par la correction explicite (13,0 %).

Selon Hassan (2011), cette divergence peut être causée par le fait que les enseignants sont incapables d'agir en classe selon leurs croyances à cause de la complexité de la tâche d'enseignement. Ils peuvent agir en fonction du moment, spontanément et sans réfléchir à ce qu'ils jugent être plus ou moins efficace.

De plus, et comme la recherche empirique l'a montré, cette différence concerne peut-être le fait que la reformulation est la technique la plus facile à fournir : l'enseignant n'a qu'à répéter ce que l'apprenant a dit en supprimant l'erreur. Cet écart concerne peut-être aussi le fait que les enseignants sont incapables de mettre leurs croyances en pratique. Il est également possible que la formation initiale des enseignants soit l'une des sources principales de leurs croyances erronées et de leurs pratiques inappropriées quant à la rétroaction corrective en classe. La formation des enseignants en Égypte est duelle, et non intégrale, c'est-à-dire qu'il existe une séparation entre leur formation théorique et leur formation pratique. Geay et Sallaberry (1999) estiment qu'avec ce type de formation, le futur enseignant est incapable d'appliquer ce qu'il a acquis. Il était donc important d'engager les enseignants égyptiens dans un programme de formation pour les aider à verbaliser leurs croyances, à corriger celles qui sont incorrectes et à améliorer leurs pratiques. Il est nettement reconnu que les agents éducatifs et pédagogiques en Égypte ont besoin de recherches dans ce domaine pour orienter leurs efforts et améliorer au pays l'enseignement du FLE.

Des aspects liés à la pratique de la rétroaction corrective

Ces dernières années, un grand nombre de chercheurs en sciences de l'éducation se sont consacrés à l'étude de la formation professionnelle des enseignants (Paquay, 2004 ; Perrenoud et al., 2008 ; Rajput, 2013). Selon ces chercheurs, l'objectif de la formation professionnelle des enseignants, dans n'importe quel pays, est de leur permettre de satisfaire aux exigences du système éducatif. Rajput (2013) considère que les programmes de formation des enseignants visent à augmenter les acquis professionnels des enseignants. Selon Paquay (2004), « le métier d'enseignant est en profonde transformation. Le profil attendu des enseignants se transforme continuellement » (p. 41). Cependant, former les enseignants pour les amener à bien utiliser les techniques de rétroaction corrective est un sujet peu étudié. Différents facteurs peuvent avoir des effets sur la pratique de la rétroaction corrective par les enseignants comme le niveau de l'apprenant ; le moment, le type et le nombre d'erreurs de l'apprenant ; la durée du cours, le contexte éducatif (langue seconde ou langue étrangère), les croyances des enseignants quant aux effets des différentes techniques de rétroaction corrective, et la méthode d'enseignement. La technique de rétroaction corrective utilisée par l'enseignant a également une influence sur l'*uptake* et les progrès de l'apprenant.

Un grand nombre de chercheurs (Lyster, 1998 ; Nishita, 2004 ; Guénette & Jean, 2012) ont déclaré que le type d'erreur peut influencer le choix de la technique de rétroaction corrective. Les techniques de négociation de la forme sont souvent plus utilisées que les techniques de rectification (par lesquelles l'enseignant fournit la bonne forme) lors d'erreurs lexicales, tandis que la reformulation est plus utilisée lors d'erreurs grammaticales et phonologiques. La rectification amène à moins d'*uptake* que les techniques de négociation de la forme. Pour cette raison, la reformulation est moins efficace que les autres techniques, surtout avec les élèves plus faibles qui sont souvent incapables de remarquer les modifications effectuées par l'enseignant. De plus, la reformulation conduit davantage à l'*uptake* avec les erreurs phonologiques qu'avec les erreurs lexicales ou grammaticales (Lyster, 1998).

Le niveau de l'apprenant et ses capacités intellectuelles ont également un effet sur la pratique de la rétroaction corrective (Freiermuth, 1998). Les apprenants de bon niveau sont capables de remarquer toutes les modifications effectuées par l'enseignant dans leurs énoncés tandis que les élèves plus faibles ne sont pas capables de les remarquer, surtout si l'enseignant utilise la reformulation. Selon Calvé (1992), l'enseignant doit corriger les erreurs que l'apprenant peut éviter et intégrer à son interlangue. Par conséquent, « le choix d'un type de rétroaction ou d'un autre ne serait donc pas une question de préférence de la part de l'enseignant ou de l'apprenant, mais une question d'efficacité selon l'erreur à corriger et le niveau de développement de la langue seconde (L2) de l'apprenant ». L'enseignant recourt aux techniques de rectification (la reformulation et la correction explicite) en cas d'erreur de la part de l'apprenant « parce qu'il sait pertinemment que l'étudiant ne peut pas la corriger lui-même » (Guénette & Jean, 2012).

Le moment de l'erreur de l'apprenant influence la pratique de la rétroaction corrective. La correction immédiate de l'erreur peut déranger la communication ou l'interaction en classe. Il est également possible que l'apprenant, surtout le débutant, ne profite pas de la correction différée, car il est incapable de faire le lien entre son erreur et la correction donnée par l'enseignant en différé. Pour cela, Clavé (1992) conseille aux enseignants de corriger immédiatement les erreurs qui sont liées au sujet de la leçon enseignée. Par exemple, si la leçon est consacrée à l'usage du passé composé et qu'un élève commet une erreur dans l'usage de ce temps (« Hier, je vais à l'école »), il sera évidemment nécessaire d'avoir recours à la correction immédiate. Mais, si l'élève commet une erreur durant l'interaction avec l'enseignant ou avec ses pairs, la correction immédiate peut encombrer l'apprenant et déranger la communication. L'enseignant doit avoir recours à la correction différée dans cette situation.

Le nombre d'erreurs dans la production orale de l'apprenant influence également la pratique de la rétroaction corrective. Si la production de l'apprenant contient de nombreuses erreurs ou nécessite de nombreuses modifications, la plupart des enseignants ont recours à la reformulation pour gagner du temps et pour encourager les élèves faibles à parler. Selon les interactionnistes, l'enseignant ne doit pas tout corriger pour ne pas entraver la situation de l'interaction ou tout négliger pour que les erreurs ne se stabilisent pas chez les apprenants (Corder, 1967). Pour cette raison, Celce-Murcia (1991) recommande aux enseignants de ne pas tout corriger, surtout si les apprenants sont débutants.

L'approche et la méthode d'enseignement peuvent également avoir un effet sur la pratique de l'enseignant quant à la rétroaction corrective en classe de langue. Par exemple, dans la méthode audio-orale – la méthode idéale pour apprendre une langue selon les behavioristes (Gaonac'h, 1987) – l'enseignant doit corriger immédiatement toutes les erreurs de l'apprenant : « Correct student errors immediately, use reinforcement, use repetition and imitation until the student masters the problem » (Courchene, 1980, p. 9). Dans la méthode communicative, l'enseignant met l'accent sur le sens. Il ne corrige pas les erreurs de forme qui entravent la communication et dérangent l'apprenant (Jamet, 2000, p. 44). De plus, les techniques d'autocorrection ont une grande place dans les approches cognitives et constructivistes.

Sheen (2004) a prouvé également que le contexte éducatif a des effets sur la pratique de la rétroaction corrective. Selon lui, dans les classes de LS, l'approche communicative est l'approche la plus utilisée tandis que, dans les classes de langue étrangère, c'est l'approche structurée qui est la plus utilisée. Dans la première, et comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignant ne corrige pas les erreurs qui dérangent la communication parce que le sens est le plus important tandis que, dans la seconde, l'approche est plutôt structurée parce que l'accent est mis sur la forme et l'enseignant corrige souvent les erreurs de l'apprenant. En outre, la reformulation engendre beaucoup plus d'*uptake* dans les classes de langue étrangère que dans celles de langue seconde.

Par ailleurs, des chercheurs ont déterminé que les croyances des enseignants quant aux différents actes d'enseignement influencent leurs pratiques (Aylwin, 1997 ; Schulz, 2001 ; Kamijo, 2004). De son côté, Kamijo (2004) a comparé les croyances de deux enseignants anglophones ayant une grande expérience dans l'enseignement de l'anglais langue seconde et leurs pratiques de rétroaction corrective en interrogeant ces derniers et en les observant pendant près de deux mois. Il a remarqué que les croyances des deux enseignants se reflétaient bien dans leur pratique. Cependant, un certain nombre de chercheurs (Hassan 2011 ; Basturkmen *et al.*, 2004) ont observé, dans le cadre de leurs travaux, une différence entre les croyances et les pratiques des enseignants quant à la rétroaction corrective ; mais, selon eux, cela peut être causé par le fait que, dans la plupart des cas, la personne interrogée exprime toujours ce qui est accepté socialement et non ses vraies croyances.

Il y a d'autres facteurs qui peuvent influencer la pratique de la rétroaction corrective, comme la durée du cours ou la durée de l'apprentissage et le nombre d'élèves en classe. Dans toutes les écoles, le ministre de l'Éducation détermine le manuel scolaire sur lequel l'enseignant doit s'appuyer pour enseigner à ses élèves dans un temps défini. Les enseignants ont davantage recours à la rétroaction corrective avec les petits groupes qu'avec les grands groupes. Nishita (2004) a comparé la pratique de la rétroaction corrective dans deux groupes. Un groupe se compose d'une classe complète (le nombre exact des élèves n'a pas été communiqué) et l'autre groupe comporte seulement trois apprenantes qui ont pris des leçons particulières. Il a observé que l'utilisation et l'impact de chaque technique de rétroaction corrective dépendent du nombre d'élèves en classe. L'enseignant du petit groupe a corrigé la plupart des erreurs de ses élèves.

Questions de l'étude

L'élaboration d'un programme de formation afin de sensibiliser les enseignants à l'importance et aux effets de la rétroaction corrective à l'oral et d'améliorer leur pratique réelle nous semble indispensable. Dans ce but, nous énonçons nos questions de recherche comme suit :

- 1- Quelles sont les croyances des enseignants égyptiens participant à l'étude quant à la pratique de la rétroaction corrective à l'oral en classe de FLE avant et après la formation reçue ?
- 2- Quelle est la pratique réelle des enseignants égyptiens participant à l'étude quant à la rétroaction corrective à l'oral en classe de FLE avant et après la formation reçue ?
- 3- Quelle est l'efficacité du programme proposé pour améliorer et pour corriger les croyances incorrectes des enseignants quant à la pratique de la rétroaction corrective en classe de FLE ?
- 4- Quelle est l'efficacité du programme de formation proposé pour l'amélioration des pratiques des enseignants participant à la formation quant à la pratique de la rétroaction corrective en classe de FLE ?

Méthodologie

Afin d'établir des pistes de réponse aux questions posées par cette recherche, nous avons mis en place une approche exploratoire-descriptive et une approche quasi expérimentale. La première approche vise à explorer les croyances des enseignants, leur pratique réelle et la différence entre les deux avant et après la formation afin d'observer dans quelle mesure ils ont changé leurs croyances et leurs pratiques. La seconde approche vise à appliquer le programme proposé. Ce programme vise à sensibiliser les enseignants à l'importance, aux effets et à l'utilisation des différentes techniques de rétroaction corrective en classe de FLE ; à verbaliser et à modifier leurs croyances erronées et à améliorer leur pratique réelle. D'une durée totale de deux mois (à raison de deux séances par semaine, de trois heures chacune, pour un total de 48 heures), ce programme s'est concentré sur sept aspects de la rétroaction corrective : l'importance, les effets, le moment convenable, la fréquence, les différentes techniques, la relation entre le type d'erreur et la technique utilisée, le niveau de l'apprenant et la technique utilisée. Durant ce programme, nous avons utilisé le scénario de réponse. Les enseignants ont regardé un enregistrement vidéo contenant plusieurs scénarios de rétroaction corrective à l'oral. Ils ont exprimé leurs croyances à propos de ce qui a été fait et de ce qui devrait l'être.

Pour recueillir les données sur les croyances des enseignants, nous avons proposé un questionnaire à 25 enseignants avant et après la formation. Ces 25 enseignants viennent de dix écoles secondaires à Beni-Suef dans lesquelles le français est considéré comme la deuxième langue étrangère. On ne note aucune différence dans la formation académique et pédagogique des enseignants : ils sont tous issus de la Faculté de l'éducation de Beni-Suef, c'est-à-dire qu'ils ont tous le même diplôme. Selon le guide de la Faculté de pédagogie de l'Université de Beni-Suef (2010), la formation des étudiants dure quatre ans. Les deux premières années, il s'agit uniquement d'une formation théorique qui comporte des cours académiques et pédagogiques. La formation en milieu scolaire – ce qu'on appelle le stage pratique – intervient uniquement dans les deux dernières années, à raison d'une journée par semaine. Durant la session d'automne, le futur enseignant est assistant dans les écoles durant le stage pratique. Il observe uniquement ce que l'enseignant fait en classe. Il n'enseigne aucune leçon et ne fait pas de

commentaires. Pendant la session d'hiver, il peut enseigner un nombre limité de cours aux élèves des écoles secondaires – le français n'étant enseigné que dans les écoles secondaires dans la plupart des villes égyptiennes. De plus, les années d'expérience des enseignants étaient également comparables (entre 5 à 8 ans). Aucun d'entre eux n'avait fait des études supérieures. De plus, toutes les écoles sont gouvernementales. Le nombre d'élèves en classe, l'âge des élèves, la méthode d'apprentissage, la durée de l'apprentissage et l'année scolaire (deuxième année du secondaire) sont comparables. Le niveau des élèves est similaire dans toutes les écoles. C'est la deuxième année d'apprentissage du français pour tous les élèves. Ainsi, nous pouvons dire que les conditions de l'expérimentation dans toutes les classes sont presque identiques.

Quant au questionnaire, il se compose de questions fermées avec une échelle de réponse en cinq points. Il est inspiré de celui d'Hassan (2011) auquel nous avons ajouté d'autres items. Il comporte deux parties. La première contient 61 items sur sept aspects de la rétroaction corrective, à savoir le moment convenable, la fréquence, l'importance, les effets, la reformulation, la négociation de la forme et le niveau de l'apprenant. La seconde partie vise à découvrir la pratique des enseignants dans une situation idéale. Elle comprend trois phrases erronées. Chaque phrase comporte une erreur d'ordre grammatical, phonologique et lexical et est accompagnée de six techniques de rétroaction corrective. L'enseignant doit indiquer la technique qu'il préfère utiliser pour corriger l'erreur mentionnée.

Pour découvrir la pratique réelle des enseignants et vérifier l'efficacité du programme proposé, nous avons procédé à six observations directes d'une heure chacune dans la classe de trois enseignants de notre échantillon. En d'autres termes, nous avons observé et enregistré trois séances de trois heures dans la classe de trois enseignants, avant et après la formation, pour obtenir un total de 18 heures d'observation. Nous avons utilisé la fiche d'observation d'Hassan (2011). Il est nécessaire de mentionner que toutes les écoles utilisent le même manuel déterminé par le gouvernement (en français aussi). Nous avons observé les mêmes leçons avec les trois enseignants. Cette observation avait pour but de déterminer le moment, la fréquence et les techniques de rétroaction corrective réellement utilisées par les enseignants ; la technique utilisée avec chaque type d'erreur et selon le niveau des élèves, faibles et forts.

Résultats

Les croyances des enseignants :

Pour la première partie du questionnaire, nous avons effectué une analyse factorielle sur l'ensemble des items. Cette analyse nous a permis d'identifier sept facteurs (voir tableau 1). Le tableau 1 présente la moyenne et l'écart type pour chaque facteur obtenu de l'analyse factorielle. Selon les résultats de ce tableau, il existe une différence significative entre les croyances des enseignants avant et après la formation. Par exemple, pour le moment de correction, les enseignants croyaient initialement qu'il fallait corriger immédiatement les erreurs orales des apprenants ($m = 4,10$). Cependant, après la formation,

ils ont été indécis ($m = 2,7$). Ils sont, à ce moment, aussi convaincus que la correction immédiate ou différée dépend de facteurs comme le temps d'erreur, le niveau de l'étudiant, le type d'erreur ou la situation. De plus, les enseignants croyaient à l'importance de la rétroaction corrective et aux techniques de négociation de la forme avant et après la formation, mais leur degré d'accord a augmenté. Leurs croyances quant à l'importance et aux effets de la reformulation ont changées. Ils estiment présentement que la reformulation n'est pas la technique la plus efficace ni la plus utile pour les débutants. Enfin, ils croyaient qu'il n'y avait pas de relation entre la technique utilisée et le niveau de l'étudiant, mais ils sont maintenant tout à fait en accord avec cette proposition.

Tableau 1 : Les croyances des enseignants avant et après la formation

Facteur	Moyenne		T	P
	Avant	Après		
1. Fréquence	2,28	4,17	7,33	0,000
2. Moment	4,10	2,70	3,52	0,017
3. Importance	4,08	4,77	20,41	0,000
4. Effets	3,12	4,34	8,50	0,000
5. Reformulation	3,28	1,51	2,42	0,027
6. Négociation de la forme	4,14	4,76	27,42	0,000
7. Niveau	2,70	4,43	14,39	0,000

Pour décrire les données obtenues dans la seconde partie du questionnaire concernant les croyances des enseignants quant à la pratique dans une situation idéale, nous avons eu recours à l'analyse descriptive. Le tableau 2 nous montre le nombre et le pourcentage des enseignants ayant choisi chaque technique, avant et après la formation, ainsi que la moyenne pour chaque technique. Selon ce tableau, les enseignants ont légèrement changé leurs croyances. Après le programme, ils préféraient les techniques de négociation de la forme, surtout la rétroaction métalinguistique et l'incitation. Cependant, la correction explicite occupait toujours la deuxième place, après la rétroaction métalinguistique, lors d'erreurs phonétiques. Après la formation, tous les enseignants étaient totalement contre l'utilisation de la reformulation avec les trois types d'erreurs.

Tableau 2 : Les croyances des enseignants quant à la pratique idéale

Type d'erreur	Grammaticale		Lexicale		Phonétique		Moyenne	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Reformulation	4 (13,33 %)	0 (00,0 %)	3 (10,0 %)	0 (00,0 %)	3 (10,0 %)	0 (00,0 %)	1,67	0,00
Correction explicite	2 (6,67 %)	0 (00,0 %)	5 (16,67 %)	1 (3,33 %)	7 (23,33 %)	7 (23,33 %)	2,33	1,33
Rétroaction métalinguistique	6 (20,0 %)	9 (30,0 %)	8 (26,67 %)	9 (30,0 %)	8 (26,67 %)	8 (26,67 %)	3,67	4,33
Incitation	9 (30,0 %)	12 (40,0 %)	6 (20,0 %)	10 (33,33 %)	5 (16,67 %)	7 (23,33 %)	3,33	4,83
Demande de clarification	5 (16,67 %)	7 (23,33 %)	5 (16,67 %)	7 (23,33 %)	4 (13,33 %)	6 (20,0 %)	2,33	3,33
Répétition	4 (13,33 %)	2 (6,67 %)	3 (10,0 %)	3 (10,0 %)	3 (10,0 %)	2 (6,67 %)	1,67	1,17

Pour vérifier l'efficacité de notre programme destiné à sensibiliser les enseignants à leurs propres croyances face aux différents aspects de la rétroaction corrective et à corriger les croyances erronées, nous avons eu recours au carré d'Etta. La valeur de celui-ci est de 0,92. Cela signifie que notre programme est efficace et a un grand effet sur la sensibilisation des enseignants aux vraies croyances quant aux différents aspects de la rétroaction corrective et à leur pratique idéale.

La pratique réelle

Après avoir transcrit toutes les données provenant de l'interaction entre les enseignants et leurs élèves durant l'observation directe en classe, nous avons codé ces données en utilisant le modèle d'analyse d'Hassan (2011) qui est inspiré de celui de Lyster et Ranta (1997). Le tableau 3 présente les résultats quant à la fréquence de la rétroaction corrective avant et après la formation. Selon ce tableau, les enseignants ont corrigé un bon pourcentage d'erreurs avant le programme de formation (71,06 %). En comparant le nombre et le pourcentage des erreurs corrigées avant et après la formation, nous constatons que ceux-ci ont augmenté après la formation pour les trois enseignants (de 71,06 % à 87,28 %). De plus, la valeur du carré d'Etta est de 0,07. Cela indique que notre programme est efficace, mais qu'il a un effet moyen sur la fréquence de la rétroaction corrective à l'oral chez les enseignants.

Tableau 3 : La fréquence de la correction

Prof	Total des erreurs		Total des corrections		Pas de correction	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
1	97	88	71 (73,20 %)	79 (89,77 %)	26 (26,80 %)	9 (10,23 %)
2	85	90	58 (68,24 %)	78 (86,67 %)	27 (31,76 %)	12 (13,33 %)
3	91	105	65 (71,43 %)	90 (85,71 %)	26 (28,57 %)	15 (14,29 %)
Total	273	283	194 (71,06 %)	247 (87,28 %)	79 (28,94 %)	36 (12,72 %)

Pour ce qui est du moment de la correction, les enseignants ont rarement recours à la correction différée avant la formation, mais après la formation, ils ont davantage recours à la correction différée, surtout l'enseignant 2, qui n'avait jamais utilisé la correction différée avant la formation (voir tableau 4).

Tableau 4 : Le moment de la correction

Prof	Total des erreurs corrigées		Correction immédiate		Correction différée	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
1	71	99	63 (88,73 %)	72 (72,73 %)	8 (11,27 %)	27 (27,27 %)
2	58	78	58 (100,0 %)	60 (76,92 %)	0 (00,0 %)	18 (23,08 %)
3	65	90	58 (89,23 %)	66 (73,33 %)	7 (10,77 %)	24 (26,67 %)
Total	194	267	179 (92,27 %)	198 (74,16 %)	15 (7,73 %)	69 (25,84 %)

La valeur du carré d'Eta est de 0,98. Cette valeur indique que notre programme est très efficace et a un grand effet sur le changement de la pratique quant au moment de la rétroaction corrective.

Les résultats concernant les techniques utilisées sont présentés dans le tableau 5. Selon ce tableau, la reformulation était la technique la plus utilisée avant la formation. Pourtant, après la formulation, l'incitation est devenue la technique la plus utilisée. La valeur du carré d'Eta est de 0,98. Celle-ci permet d'affirmer que le programme proposé est efficace et a une grande influence sur l'amélioration de la pratique des enseignants et sur leur utilisation de différentes techniques de rétroaction corrective.

Tableau 5 : Les techniques de rétroaction corrective utilisées

Technique utilisée	Enseignant 1		Enseignant 2		Enseignant 3	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Reformulation	50 (70,42 %)	10 (10,10 %)	36 (62,07 %)	11 (14,10 %)	39 (60,00 %)	13 (14,44 %)
Correction explicite	10 (14,08 %)	14 (14,14 %)	11 (18,97 %)	4 (5,13 %)	13 (20,00 %)	6 (6,67 %)
Rétroaction métalinguistique	4 (5,63 %)	14 (14,14 %)	3 (5,17 %)	15 (19,23 %)	2 (3,07 %)	14 (15,56 %)
Incitation	3 (4,23 %)	30 (30,30 %)	4 (6,90 %)	23 (29,49 %)	3 (4,62 %)	22 (24,44 %)
Demande de clarification	2 (2,82 %)	15 (15,15 %)	1 (1,72 %)	11 (14,10 %)	3 (4,62 %)	15 (16,67 %)
Répétition	0 (0,0 %)	5 (5,05 %)	1 (1,72 %)	5 (6,41 %)	2 (3,07 %)	8 (8,89 %)
Combinaison	2 (2,82 %)	11 (11,11 %)	2 (3,45 %)	9 (11,54 %)	3 (4,62 %)	12 (13,33 %)
Total	71 (100,0 %)	99 (100,0 %)	58 (100,0 %)	78 (100,0 %)	65 (100,0 %)	90 (100,0 %)

Selon le tableau 6, les trois enseignants ont eu recours à la reformulation pour corriger les différents types d'erreur avant la formation tandis qu'après la formation, ils ont davantage utilisé les techniques de négociation de la forme. Par ailleurs, toujours après la formation, la correction explicite est beaucoup utilisée lors d'erreurs phonétiques et lexicales. Celle-ci occupe la deuxième place, après l'ensemble des techniques de négociation de la forme. En outre, la valeur du carré d'Eta pour cet aspect est de 0,55. Celle-ci permet d'affirmer que le programme proposé a un effet moyen sur le changement de la pratique des enseignants.

Tableau 6 : Le type d'erreur et la technique utilisée

Enseignant	Technique utilisée	Erreur grammaticale		Erreur lexicale		Erreur phonétique	
		Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
1	Reformulation	40 (75,47 %)	8 (12,12 %)	4 (66,67 %)	2 (10,53 %)	6 (50,00 %)	0 (0,00 %)
	Correction explicite	3 (5,66 %)	3 (4,54 %)	2 (33,33 %)	5 (26,31 %)	5 (41,67 %)	6 (42,85 %)
	Négociation de la forme	10 (18,86 %)	55 (83,33 %)	0 (0,00 %)	12 (63,16 %)	1 (8,33 %)	8 (57,14 %)
	Total	53 (100,0 %)	66 (100,0 %)	6 (100,0 %)	19 (100,0 %)	12 (100,0 %)	14 (100,0 %)
2	Reformulation	30 (65,22%)	4 (8,70%)	3 (75,00%)	0 (0,00%)	3 (37,50%)	7 (35,00 %)
	Correction explicite	6 (13,04 %)	0 (0,00%)	1 (25,00%)	2 (16,67%)	4 (50,00%)	2 (10,00 %)
	Négociation de la forme	10 (21,74 %)	42 (91,30 %)	0 (0,00 %)	10 (83,33 %)	1 (12,50 %)	11 (55,00 %)
	Total	46 (100,0 %)	46 (100,0 %)	4 (100,0 %)	12 (100,0 %)	8 (100,0 %)	20 (100,0 %)
3	Reformulation	30 (65,22 %)	3 (5,56 %)	3 (75,00 %)	2 (15,38 %)	6 (40,00 %)	8 (34,78 %)
	Correction explicite	5 (10,87 %)	1 (1,85 %)	1 (25,00 %)	2 (15,38 %)	7 (46,66 %)	3 (13,04 %)
	Négociation de la forme	11 (23,91 %)	50 (92,59 %)	0 (0,00 %)	9 (69,23 %)	2 (13,33 %)	10 (43,48 %)
	Total	46 (100,0 %)	54 (100,0 %)	4 (100,0 %)	13 (100,0 %)	15 (100,0 %)	23 (100,0 %)

À partir du tableau 7, nous observons que les trois enseignants ont davantage utilisé les techniques de rectification (reformulation et correction explicite) que celles de la négociation de la forme pour corriger les erreurs de tous les élèves (faibles et forts) avant la formation tandis qu'ils ont eu davantage recours aux techniques de la négociation de la forme, surtout avec les élèves faibles, après la formation.

Tableau 7 : Le niveau des élèves et la technique utilisée

Enseignant	Niveaux des élèves	La reformulation		La correction explicite		La négociation de la forme	
		Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
1	Faibles	34 (47,89 %)	8 (8,08 %)	7 (9,86 %)	10 (10,10 %)	7 (9,86 %)	55 (55,56 %)
	Fortes	16 (22,54 %)	2 (2,02 %)	3 (4,22 %)	4 (4,04 %)	4 (5,63 %)	20 (20,20 %)
2	Faibles	25 (43,10 %)	8 (10,26 %)	7 (12,07 %)	2 (2,56 %)	6 (10,34 %)	52 (66,67 %)
	Fortes	11 (18,97 %)	3 (3,85 %)	4 (6,90 %)	2 (2,56 %)	5 (8,62 %)	11 (14,10 %)
3	Faibles	30 (46,15 %)	9 (10,00 %)	10 (15,38 %)	4 (4,44 %)	9 (13,85 %)	60 (66,67 %)
	Fortes	9 (13,85 %)	4 (4,44 %)	3 (4,62 %)	2 (2,22 %)	4 (6,15 %)	11 (12,22 %)

De plus, la valeur du carré d'Eta est de 0,58. Cette valeur permet d'affirmer que le programme proposé exerce un certain effet sur le changement de la pratique des enseignants.

Discussion

Plusieurs didacticiens affirment que la rétroaction corrective à l'oral est très importante et qu'elle a des effets positifs sur l'apprentissage de la L2 (Kartchava, 2014 ; Meldener, 2014 ; Hassan, 2011 ; Lyster & Saito, 2010 ; Ammar, 2008 ; Ammar & Spada, 2006 ; Elli et al., 2006 ; Lyster 2004 ; Mackey & Philp, 1998 ; Lyster & Ranta, 1997 ; Dekeyser, 1993 ; Lightbown & Spada, 1990). Celle-ci peut aider les apprenants à maîtriser les différents aspects langagiers. Dans notre recherche, les enseignants égyptiens sont en accord avec l'importance et les effets de la rétroaction corrective à l'oral avant et après la formation, mais ils sont encore plus en accord avec ceux-ci après la formation. Le nombre d'erreurs corrigées a augmenté et les enseignants ont davantage eu recours à la correction différée. Cela signifie que les programmes de formation sont très importants pour modifier les croyances et la pratique réelle des enseignants. Ce

résultat a été corroboré par l'étude de Beaudoin, Boutin et Huot (2004) effectuée auprès de 34 enseignants du primaire et de 148 étudiants du baccalauréat. La formation universitaire reçue a modifié leurs croyances. Par exemple, les croyances des étudiants de 1^{re} année sont plus traditionnelles que celles des étudiants de 4^e année. De plus, dans son étude effectuée auprès de 288 étudiants et de 13 professeurs à l'Université de Californie à Berkeley, Kern (1995) a montré que les croyances des professeurs influencent leurs pratiques qui, à leur tour, influencent celles de leurs étudiants. Les résultats obtenus lors de notre recherche (questionnaire et observation directe) avant l'application de notre programme de formation corroborent ceux de l'étude d'Hassan (2011) effectuée auprès de 25 professeurs d'université égyptiens. Les enseignants peuvent être influencés par les croyances et les pratiques de leurs professeurs durant leur formation initiale. Une formation intégrale peut les aider à construire une vision critique de leurs pratiques de la rétroaction corrective et à transférer, au fur et à mesure, leurs savoirs à leur pratique.

Par ailleurs, bon nombre de chercheurs ont affirmé que les croyances des enseignants influencent leurs pratiques (Basturkmen *et al.*, 2004 ; Schulz, 2001 ; Aylwin, 1997). La recherche empirique a montré que la reformulation est la technique la moins efficace, car les élèves pourraient ne pas la remarquer (Ammar & Spada, 2006 ; Philp, 2003 ; Lyster, 1998, Mackey *et al.*, 2000). Nos enseignants étaient indécis quant à l'utilisation de cette technique ; pourtant, ils se sont prononcés contre son utilisation après la formation. Cela peut expliquer le manque de précision langagière à l'oral chez les élèves égyptiens en FLE observé par Hassan (2012). Dans la pratique réelle de nos enseignants, la reformulation était initialement la technique la plus utilisée. Par la suite, ils ont eu tendance à délaisser cette technique. De plus, leurs croyances quant à l'importance des techniques de négociation de la forme se sont développées et ils les ont suffisamment utilisées dans leur pratique effective après la formation, surtout avec les élèves faibles.

Conclusion

L'étude d'Hassan (2011) a montré que les enseignants égyptiens ne sont pas capables de mettre en pratique leurs croyances quant à la rétroaction corrective à l'oral en FLE. De plus, ceux-ci ont des croyances erronées quant à la fréquence, au moment et à l'utilisation de la rétroaction corrective. Pour ces raisons, la présente recherche vise à élaborer un programme de formation basé sur les croyances des enseignants du FLE. Ce programme a pour but de cibler les pratiques réelles des enseignants quant à différents aspects de la rétroaction corrective à l'oral en renforçant les croyances justes et en corrigeant les croyances erronées. Pour atteindre cet objectif, nous avons eu recours à deux outils : un questionnaire proposé à 25 enseignants égyptiens provenant de 10 écoles et des observations directes dans les classes de trois enseignants. Les résultats obtenus ont montré que le programme proposé a des effets positifs sur les croyances et sur la pratique des enseignants. Leurs croyances se sont développées et ont évolué, surtout celles qui concernent les effets et le moment de la correction, la technique de la reformulation et la relation entre le niveau et la technique utilisée. De plus, les enseignants ont corrigé un grand nombre d'erreurs. Ils ont eu recours également à la correction différée. La reformulation est devenue la technique la moins utilisée. L'autocorrection est devenue la technique la plus utilisée avec tous les élèves

(faibles et forts). Toutefois, notre recherche comporte certaines limites méthodologiques. Par exemple, le questionnaire ne nous permet pas d'explorer les croyances des enseignants en profondeur. En outre, le nombre limité des enseignants observés ne nous permet pas de généraliser les résultats. De plus, l'intérêt de tels résultats reste limité puisque que le facteur temps n'a pas été pris en considération. Or, dans les techniques éducatives, et pour pouvoir évaluer les résultats d'une formation, on doit pouvoir juger de la stabilité des acquis. Enfin, on peut dire qu'il est indispensable de présenter aux enseignants une formation intégrale dans laquelle ils peuvent évaluer leur pratique, verbaliser leurs croyances, les ajuster et les mettre en pratique.

Références

- Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12(2), 183-210.
- Ammar, A. et Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543-574.
- Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie Collégiale*, 11(1), 25- 31.
- Basturkmen, H., Loewen, SH. et Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243- 272.
- Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger là n'est pas la question. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 48(3), 458- 471.
- Celce-Murcia, M. (1991). Language teaching approaches: An overview. Dans M. Celce-Murcia (Éd.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 3-11). New York: Newbury House.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Courchene, R. (1980). The error analysis hypothesis, the contrastive analysis hypothesis and the correction of error in the second language classroom. *TESL Talk*, 11(3), 1-29.
- Dekeyser, R.M. (1993). The effect to error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77, 501-514.
- Ellis, R., Loewen, Sh. et Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Freiermuth, M.R., (1998). L2 error correction: Criteria and techniques. Récupéré le 5 janvier 2009 de http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/sep/freiermuth.html.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Guénette, D. et Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants: quoi corriger, et comment le faire? *Correspondance*, 18 (1), 15-19. Récupéré le 28 janvier 2016 de <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo>
- Hassan, M. R. (2011). *Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.

- Hassan, M. R. (2012). Hassan, M. R. (2012) : Les activités ludiques et le développement des compétences communicatives à l'oral en français langue étrangère (FLE), *Faculty of Education Review, Qena, South Valley University, Egypt*, n° 15, 1-14.
- Jamet, Ch. (2000). *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France : Approche anthropo-didactique* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière, Lyon 2, France
- Kamijo, T. (2004). Teacher beliefs and error correction behaviour in the L2 classroom. *Explorations in Teacher*, 13(3), 3-9.
- Kartchava, E. (2014). Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral, *Québec français*, 171, 91-92.
- Kern, R.G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Lightbown, P.M. et Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 55-85.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of Form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Mackey, A. et Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82(iii), 338-356.
- Mackey, A., Gass, S. M. et McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Meldener, S. (2014). *Étude comparée des rétroactions correctives de l'enseignant en situation d'expression orale synchrone et asynchrone* (Mémoire de master 2). Université de Lyon 2, France.
- Nishita, M. (2004). Recasts and Repair in the Teaching of Small Groups. *Journal of Asian Linguistics and Language Teaching*, 7, 1-13.
- Panova, I. et Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement : Pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux* (pp. 13-57). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflicts de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Philp, J. (2003). Constraints on noticing the gap: Nonnative speakers noticing of recasts in NS-NNs interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99-126.

- Rajput, J. S. (2000). La formation des enseignants : contexte et préoccupations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 25, 41-51. Récupéré le 29 janvier 2016 de <https://ries.revues.org/2564>
- Schmidt, R. W. (2001). *Attention*. Dans P. Robinson (Éd.), *Cognition and second language acquisition* (p.3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulz, R., A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA- Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-259.
- Sheen, Y., H. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instruction settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263- 300.
- VanPatten, B. et Williams, J. (2007). Early theories in second language acquisition. Dans B. VanPatten et J. Williams (Éds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 17-36). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

3.12 Internet et travail universitaire

Dendani **MOHAMED**, Université d'Aix-Marseille - France
Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES/MMSH/CNRS)
Département de Sociologie
mohamed.dendani@univ-amu.fr

Résumé

S'appuyant sur une enquête sociologique (par questionnaires, avec un échantillon de 528 étudiants) portant sur les usages d'Internet dans le travail universitaire, cette étude se propose d'éclairer l'appropriation de cet outil par les étudiants dans leurs pratiques documentaires et informationnelles (recherche de la documentation, échange des notes de cours, complément de cours et accès à des ressources numérisées). Cette enquête conjugue plusieurs variables telles que la discipline d'appartenance, le niveau d'études et le sexe. Elle révèle, entre autres, que l'usage d'Internet semble bien correspondre à une pratique utilitaire, notamment en matière de recherches documentaires, liées aux cours ou personnelles, qui varie en fonction des traditions disciplinaires et du niveau d'études. Ces recherches documentaires s'appuient pour l'essentiel sur la mobilisation des moteurs généralistes. La principale raison d'utilisation de ces moteurs dans la recherche documentaire demeure fortement influencée par l'aisance et par la facilité de manipulation, particulièrement chez les filles. La validation et la pertinence des informations trouvées sur Internet sont accordées davantage aux références bibliographiques, comme garant d'une caution intellectuelle. Enfin, il est frappant d'observer que, dans l'ensemble, alors que le jugement de la qualité des connaissances dépend des formes pédagogiques, et donc des enseignants, les vérifications auprès des enseignants demeurent très sommaires.

Mots clés

Internet, filières, usage, documentation, moteurs de recherches, fiabilité, sociologie, étudiants.

De plus en plus de jeunes adolescents utilisent les possibilités offertes par Internet et ses dérivés (courriels, chat, forum) à des fins de loisirs plutôt qu'à des fins scolaires. D'ailleurs, les recherches menées dans ce domaine, notamment l'enquête « Conditions de vie des étudiants⁵⁶ » de l'OVE (2006), montrent déjà, entre autres, que les jeunes adolescents naviguent sur Internet principalement pour jouer en réseau ou

56 *Observatoire de la vie étudiante, (2006) «Conditions de vie des étudiants».*

accéder à des films et à la musique. Au lieu, donc, de s'interroger sur l'usage d'Internet dans les pratiques de loisirs des jeunes, cette étude sera centrée sur les potentialités que pourrait constituer Internet dans le travail scolaire. Autrement dit : quels usages réels les étudiants en ont-ils ? Face à la diversité des usages possibles d'Internet, nous examinerons, dans le cadre de cette étude, les manières d'accéder aux informations via Internet et la pertinence et la fiabilité accordées à ces informations. Nous accorderons par ailleurs une place particulière, dans ce travail, aux effets des filières d'études, que le sociologue B. Lahire appelle (1997), « la matrices de socialisation disciplinaire, dans les processus d'acquisition des savoirs⁵⁷ », qui résultent le plus souvent des traditions pédagogiques spécifiques à chaque domaine de spécialité. Les techniques intellectuelles que les étudiants développent dans leurs rapports aux savoirs semblent donc déterminées le plus souvent par des connaissances disciplinaires. En effet, comme le souligne J.-F. Courtecuisse, (2007), les effets des filières résultent souvent des formes pédagogiques spécifiques et « des traditions intellectuelles complexes qui les animent »⁵⁸.

Cadragre Conceptuel

Au-delà des savoirs techniques et des pratiques de loisirs, toute la question est de savoir quels usages font les étudiants des possibilités d'Internet dans leur travail universitaire. Il convient donc ici de définir ce que l'on entend par le terme « usage » fortement utilisé dans les études consacrées à la sociologie des NTIC. Généralement, le terme « usage » renvoie à l'utilisation simple d'outils à des fins particulières. Or, cette notion, d'après plusieurs chercheurs, recouvre plusieurs acceptations. Elle peut être associée aux termes « utilisation », « usage » ou bien à « l'appropriation ». À titre d'exemple, J. Jouet (1993) trouve le terme « usage » trop restrictif et propose le terme « pratique » plus élaboré qui recouvre à la fois « l'emploi des techniques (l'usage) mais aussi les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil »⁵⁹, et ce, même si l'auteur reconnaît par la suite que la distinction entre les notions d'usage et de pratique est à peine perceptible. D'autres auteurs associent la notion d'usage à la catégorie de « l'appropriation », permettant ainsi de situer la problématique des usages dans une logique globalisante, interactive et sociale et non pas dans l'unique cadre individuel. Parmi ces auteurs, S. Proulx (2001), qui donne la définition suivante : « la maîtrise cognitive et technique d'un minimum de savoirs et de savoir-faire permettant éventuellement une intégration significative et créatrice de cette technologie dans la vie quotidienne de l'individu ou de la collectivité⁶⁰ ».

57 Lahire, B., 1997. *Les manières d'étudier*, Cahier de l'OVE. Paris, La Documentation française.

58 Courtecuisse, J.-F., 2007. «Les recherches documentaires des étudiants : apprentissage d'une raison classificatrice», ISKO TOULOUSE-LERASS-MICS.

59 Jouet J., 1993, *Usages et pratique des nouveaux outils de communication*. - In : *Dictionnaire critique de la communication* (Sous la dir. de L.Sfèz), Paris, PUF, vol.1.

60 Proulx S., 2001, *Usages de l'Internet : la « pensée- réseaux » et l'appropriation d'une culture numérique*. Dans Guichard, E (dir) *comprendre les usages d'internet*. Paris : édition rue d'Ulm.

On voit qu'ainsi, à travers les différentes pistes évoquées, il est difficile d'entrevoir la question des usages dans une démarche unifiée. Chaque courant suit sa propre démarche méthodologique et épistémologique. Dans le cadre de cette contribution, nous retenons la notion d'« usage » dans son acceptation sociologique, à savoir l'utilisation d'un outil à des fins particulières parce qu'elle mêle à la fois des pratiques et des déterminants sociologiques ou psychologiques. Elle s'attache aux pratiques objectives et objectivables et mobilise le plus souvent des méthodes quantitatives.

En ce qui concerne la notion de « travail scolaire/universitaire » qui est principalement reliée aux résultats scolaires, le travail scolaire devient ainsi, comme le fait remarquer (Barrière, 1997) dans son étude sur les lycéens au travail, la norme d'évaluation « le pilier de la réussite scolaire⁶¹ ». Mais le travail scolaire et/ou universitaire ne se limite pas uniquement à l'utilitarisme pour les notes et la réussite. Il englobe aussi une part de travail pour soi indépendamment de sa valeur scolaire. Il recouvre, comme le fait noter N. Sembel (2011), « tout ce que les élèves produisent et peuvent produire comme réflexion intellectuelle à partir de l'école, y compris "malgré" l'école⁶² ». Il permet à l'élève ou à l'étudiant « d'escompter un certain nombre de bénéfices individuels, relativement autonome de son utilisation sociale, en termes d'estime de soi, de plaisir intellectuel⁶³ ». Cette question sur le sens du travail scolaire a été aussi approfondie par Bautier, Charlot et Rochex, (1992)⁶⁴. Ils montrent que les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui donnent du sens au savoir scolaire, c'est-à-dire qui trouvent du plaisir dans le travail intellectuel sans en attendre des résultats concrets à court terme. Or, ce type de rapport au savoir et à la culture est plus rare dans les milieux populaires où la confrontation quotidienne aux problèmes matériels conduit à privilégier les connaissances utilitaires. Il en est ainsi pour l'usage d'Internet, il est, à la fois, usage pour le plaisir⁶⁵ intellectuel et susceptible de trouver une utilité sociale, en termes de réinvestissement dans le travail universitaire.

Internet comme outil d'aide dans les pratiques universitaires

Même si Internet paraît être un outil susceptible d'aider l'étudiant dans ses travaux universitaires, ce dernier doit adapter les informations recueillies aux exigences de la discipline, à un ensemble de pratiques et de savoirs. Il doit mettre en œuvre, comme l'indique A. Coulon (1997), un processus d'affiliation pour réussir son adaptation : « s'affilier au monde universitaire serait, du point de vue intellectuel, savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites, être capable de voir la praticabilité du travail demandé, et savoir le

61 Barrère A., 1997. *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.

62 Sembel, N., 2011. Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique, *Recherches en Education*, n° 10.

63 Barrère A., 1997. *Op. cit.*

64 Bautier E., Charlot B. et Rochex J-Y., 1992. *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

65 L'usage d'internet devient plaisir, quand l'utilisateur transforme l'usage en un acte de détente.

transformer en savoir pratique⁶⁶». L'étudiant doit à la fois savoir juger de la pertinence, de la fiabilité des informations recherchées et de leur réinvestissement dans le savoir disciplinaire. Or, l'étude de J.-F. Courtecuisse (2008) montre que la « majorité des étudiants ne connaissent que « Google » et accordent une valeur importante aux premiers résultats qu'ils jugent pertinents. La validation des sources et des informations, malgré les recommandations enseignantes, demeure sommaire pour les étudiants des premières années⁶⁷».

Malgré la méfiance et les recommandations, de plus en plus d'étudiants pratiquent le « copier-coller » dans leurs recherches sur Internet, ce qui semble poser encore les problèmes, soulevés précédemment par J.-F. Courtecuisse (2008), de la validation et de la qualification des informations trouvées sur Internet pour travailler efficacement. L'enquête sur les usages d'Internet à l'université de Lyon (2007) « de la documentation au plagiat » montre que 4 étudiants sur 5 déclarent avoir recours à cette pratique et 60 % d'entre eux le font par facilité⁶⁸. Cette prédominance de plus en plus affirmée d'Internet comme support de recherches documentaires privilégié atteste encore de la profondeur de la question de la validation et de la fiabilité des informations. « À partir du moment où n'importe quel type d'interrogation (qu'elle soit d'actualité ou d'ordre documentaire, pratique, professionnel, culturel ou autre) ne suscite désormais qu'un seul réflexe de recherche, " aller sur Internet " ou " googliser ", on mesure l'ampleur du problème de l'évaluation : celui de l'autonomie de jugement des jeunes face à l'information, de leur capacité à s'orienter, à identifier, à qualifier les univers informationnels d'Internet⁶⁹».

Méthodologie de l'enquête

À cause de la particularité pédagogique et des traditions intellectuelles spécifiques à chaque domaine de spécialité, cette enquête réalisée par questionnaire porte alors sur un échantillon de 528 étudiants à l'Université d'Aix-Marseille, dont 306 (58,0%) sont en 1^{re} année et 222 (42,0%) en 3^e année. Les filières se répartissent de la manière suivante :

- 181 (34,4%) inscrits en droit ;
- 161 (30,6%) inscrits en histoire ;
- et 184 (35,0%) inscrits en sciences.

66 Coulon, A., 1997. *Le métier d'étudiant*. L'entrée dans la vie universitaire. Paris, PUF.

67 Courtecuisse, J.-F., 2008. «La complémentarité «livres – Internet» dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire», [Pdf en ligne], sic_00348720.

68 IX DEGRES et SPHINX DEVELOPPEMENT, 2007. Enquête sur les usages d'Internet à l'Université de Lyon : «de la documentation au plagiat». Université de Lyon.

69 Serres, A., 2005. «Évaluation de l'information sur Internet», *BBF*, Paris, t. 50, no6.

Internet est plus fréquemment utilisé dans l'espace privé qu'à l'université

Au-delà d'un accès à Internet plus fréquent par abonnement personnel chez les étudiants en droit⁷⁰, les autres résultats montrent clairement que les formes pédagogiques spécifiques à chaque filière semblent exercer leur effet sur les lieux d'accès à Internet.

Si les historiens privilégient les bibliothèques, c'est parce que leur discipline accorde une large place aux documents (archives, textes, discours, témoignages, etc.) dans leurs pratiques d'études.

Si les salles informatiques semblent constituer des lieux importants pour les scientifiques, c'est, d'une part, parce qu'ils sont familiers avec ces lieux d'études, et, d'autre part, parce qu'ils y ont davantage accès à des logiciels de plus en plus spécialisés et qui sont exigés par la discipline⁷¹. Cet avantage n'est pas surprenant puisque les scientifiques sont plus nombreux à fréquenter les salles informatiques en dehors des enseignements : 43,6% contre 20,0% en histoire et 14,0% en droit.

La recherche documentaire via Internet constitue l'activité principale des étudiants

Les recherches documentaires, personnelles ou liées aux cours, constituent l'activité principale des étudiants quelle que soit leur filière d'inscription, même si elles ne sont pas partagées de manière homogène (une proportion plus élevée en histoire). La communication et les échanges avec les pairs à des fins scolaires sont plus marqués en sciences et en droit qu'en histoire. La communication avec les enseignants est, finalement, une pratique plutôt minoritaire. L'usage d'Internet concerne aussi d'autres activités liées au travail universitaire, comme l'échange de notes de cours ou sa consultation pour compléter un cours⁷². Par ailleurs, dans l'ensemble, ces recherches aboutissent, le plus souvent, à la consultation de documents avec une moindre proportion en histoire. Les nouveaux dispositifs de stockage, d'accès et de présentation semblent donner aux documents numériques une souplesse dans la recherche et dans la consultation.

En revanche, la constitution d'une bibliographie et l'emprunt de documents, qui sont moins cités, sont plus marqués chez les étudiants d'histoire. Ces données montrent clairement que la place des documents porte un sens différent selon qu'on soit en histoire, en droit ou en filières scientifiques ; comme l'a fort bien montré J.-F. Courtecuise (2008), « la demande de documents tend à montrer que le taux d'emprunt chez les étudiants en histoire demeure assez important⁷³ ». Ces derniers sont plus nombreux, par ailleurs,

70 Près de la moitié des étudiants déclarent avoir accès à Internet par abonnement personnel, avec un usage plus fréquent en droit que dans les autres filières. Par ailleurs, près de 30 % des juristes déclarent consacrer « plus de 6 heures » à l'usage d'Internet hors usage personnel la semaine précédant l'enquête, contre 21 % pour les historiens et les scientifiques.

71 35,3 % d'entre eux déclarent fréquenter les salles informatiques pour usage Internet et application de logiciels contre 29 % des juristes.

72 Un étudiant sur deux déclare utiliser Internet pour échanger des notes de cours, dont 78 % de juristes contre 43 % d'historiens.

73 Courtecuise, J.-F., 2008. « La complémentarité « livres – Internet » dans les pratiques documentaires des étudiants en

à télécharger des documents numérisés (ouvrages et articles scientifiques) alors que les scientifiques téléchargent davantage des exercices numérisés⁷⁴. À la lumière de ces données, les préoccupations semblent différentes ; d'un côté, les scientifiques qui font « des mathématiques la matière reine dans le processus de sélection scolaire », de l'autre, les sciences humaines, dont la culture est fondée sur l'appropriation de références à des auteurs et à des ouvrages⁷⁵. Deux formations différentes qui impliquent deux types d'investissement et de travail scolaire différents :

- Certains s'investissant davantage dans une culture scientifico-technique et pratique.
- D'autres font de la culture livresque l'élément central du travail intellectuel.

Les requêtes de recherches s'appuient pour l'essentiel sur la mobilisation des moteurs de recherches généralistes du type «Google».

Les requêtes de recherches s'effectuent le plus souvent (plus de la moitié), quelle que soit la filière, à l'aide de moteurs de recherches généralistes typiques (Google, Yahoo, etc.). D'autres sites, comme ceux qui sont recommandés par les enseignants et les bases de données de l'Université, viennent s'ajouter aux moteurs de recherches généralistes⁷⁶, mais ils sont nettement moins fréquents. Les étudiants semblent peu enclins à utiliser les sites recommandés par les enseignants et les bases de données de l'Université.

L'utilisation intensive des moteurs de recherches généralistes semble déterminée par la facilité d'exploitation puisque près de la moitié des étudiants déclarent utiliser les informations trouvées sur Internet en fonction de leur facilité de manipulation. La fiabilité et la pertinence des informations arrivent en seconde position avec une proportion plus élevée chez les juristes. Les sites recommandés par les enseignants ne semblent pas être particulièrement des éléments décisifs dans leurs choix : seuls 14 % de l'ensemble des étudiants déclarent être motivés par ces sites. S'agit-il d'une conquête de l'autonomie des étudiants par rapport à leurs enseignants ? O. Martin (2007), dans une étude sur « la conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans », souligne en effet, que « les outils de communication que constituent le téléphone, l'internet, le mail, la messagerie instantanée participent, ou en tout cas accompagnent, cette conquête de l'autonomie⁷⁷ ».

L'usage des moteurs de recherches semble donc ici donner un sentiment de facilité et d'aisance quand il s'agit de sites généralistes, mais qui fournit des informations dont il n'est pas facile d'évaluer la pertinence.

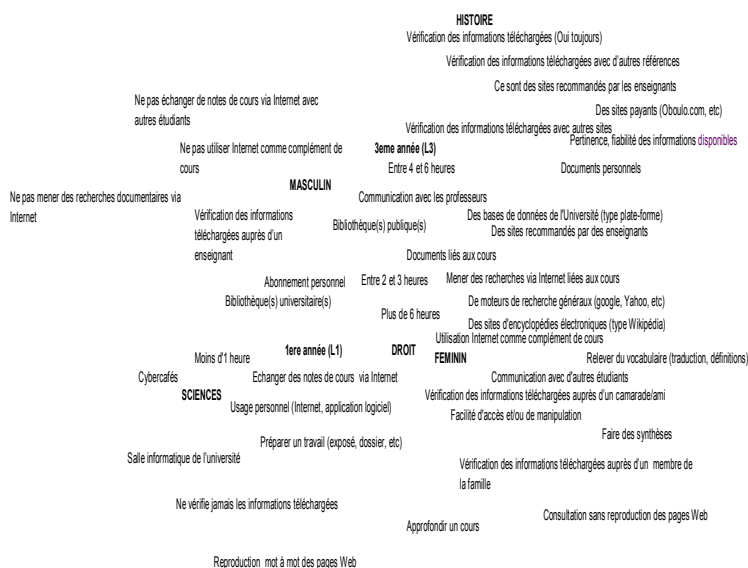
histoire», [Pdf en ligne], sic_00348720, version 1 - 21 Dec.

- 74 40,2% des histoires déclarent télécharger des documents numérisés, contre 33,2% en droit et 24% en sciences. Les scientifiques sont proportionnellement plus nombreux à télécharger des exercices numérisés 22,1% contre 4,1% des juristes et 2,1% des historiens.
- 75 Lahire, B., 2002. «Formes de lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral», *Sociétés Contemporaines*, n°48.
- 76 Dans l'ensemble 55,5 % des étudiants, quelle que soit la discipline, déclarent avoir recours à une plate-forme de travail universitaire.
- 77 Martin, O., 2007. «La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans», *Réseaux*, n° 145-146.

Quand ils consultent Internet pour compléter les cours, les étudiants déclarent chercher d'abord à relever du vocabulaire (traduction, définition). C'est le cas pour 35,0% des étudiants en droit et en histoire contre 26,3% des scientifiques. Ces derniers cherchent avant tout des documents répondant à un besoin de synthèse (36,9 %). La reproduction mot à mot des pages Web ne semble pas être une pratique répandue chez les étudiants. Dans l'ensemble, seulement 5,4% déclarent avoir recours au « copier-coller ». Il est intéressant par ailleurs de noter que très peu d'étudiants déclarent vérifier les informations en cas de reproduction intégrale des mots. Le processus de vérification se fait le plus souvent grâce à d'autres références ou à d'autres sites.

Paradoxalement, la vérification des informations auprès des enseignants⁷⁸ paraît une pratique minoritaire surtout chez les historiens.

Représentation graphique des pratiques des étudiants selon la discipline, le niveau d'études et le sexe ⁷⁹



78 40,4 % des historiens déclarent vérifier les informations grâce à d'autres références contre 30 % des juristes et 27,6 % des scientifiques. En revanche, les scientifiques sont plus nombreux à le faire grâce à d'autres sites avec 34 % contre respectivement 29,3 % et 25 % pour les étudiants en histoire et en droit. Enfin, un peu moins d'un étudiant sur cinq déclare le faire auprès des enseignants.

79 L'axe horizontal représente le 1^{er} facteur (18%), l'axe vertical le 2^{eme} facteur (10%).

Les usages d'Internet dans le travail universitaire ne s'organisent pas seulement en raison des effets de la discipline, bien au-delà. L'introduction des variables telles que le niveau d'études et le sexe (voir graphe ci-dessus) montre clairement que les pratiques des étudiants sont différenciées aussi en fonction de ces dernières.

- 1- Une distinction entre les nouveaux étudiants (première année), peu familiers avec l'environnement universitaire, et les anciens (troisième année), ceux qui ont eu le temps d'intérioriser les pratiques universitaires. Les nouveaux inscrits utilisent davantage Internet pour échanger des notes de cours, pour préparer un dossier ou un exposé et pour un usage personnel, comme l'application de logiciel. La non vérification des informations téléchargées et la reproduction mot à mot des pages Web sont aussi le fait des nouveaux étudiants, notamment en sciences. Les anciens inscrits, qui ont acquis des habitudes universitaires dans les manières d'exploiter Internet, utilisent davantage des sites recommandés par les enseignants ou bien des plates-formes pédagogiques. Les usages d'Internet sont davantage liés à la recherche de documents personnels ou concernant les cours. Ces étudiants vérifient toujours les informations téléchargées, soit par la confrontation avec d'autres sites ou en se référant à des ouvrages. La vérification grâce aux références garde un impact fondamental comme *caution* intellectuelle forte.
- 2- Le comportement des étudiants en matière de l'usage d'Internet se différencie aussi selon le sexe. Les filles se conforment plus facilement aux exigences de l'institution scolaire. Ainsi, elles mènent le plus souvent des recherches liées aux cours, (approfondissement, complément de cours), consultent les documents sans les reproduire mot à mot et vérifient les informations téléchargées notamment auprès des camarades ou d'un membre de la famille. Par ailleurs, elles utilisent essentiellement des moteurs de recherches généralistes « Google » et autres. Ce choix est fortement lié à la facilité d'accès et de manipulation de l'information. Les garçons semblent adopter des comportements moins scolaires. Ils n'échangent pas de notes de cours par Internet avec d'autres étudiants, ne mènent pas de recherches documentaires par Internet, n'utilisent pas Internet comme complément de cours et vérifient la validité des informations le plus souvent auprès d'un enseignant. Ces différences sont interprétées par les sociologues C. Baudelot et R. Establet (1992) comme directement en lien avec la socialisation familiale et *scolaire* qui prédispose garçons et filles à se construire un rapport différent à l'école.
- 3- Les effets de filières se ressentent fortement à travers ce graphique. Si les disciplines telles que l'histoire et le droit imposent « un formalisme documentaire » avec des pratiques de lectures intenses et diversifiées, ce n'est pas le cas des étudiants de sciences qui ont recours à Internet surtout pour échanger des notes, préparer des exposés ou pour télécharger des documents numérisés, notamment en mathématiques et en sciences physiques.

Conclusion

Certes, chaque filière possède sa propre structure méthodologique ou épistémologique qui détermine les usages que les étudiants donnent à Internet dans leur travail, mais cet usage conjugue plusieurs dimensions telles que le niveau d'études et le sexe. Dans l'ensemble, l'usage d'Internet semble bien correspondre à une pratique utilitaire, notamment en matière de recherches documentaires (personnelles ou liées aux cours), qui varie en fonction des traditions disciplinaires et du niveau d'études. Ces recherches documentaires s'appuient pour l'essentiel sur la sollicitation des moteurs généralistes. Le recours aux sites de l'université et à ceux qui sont recommandés par les enseignants sont faiblement représentés. La principale raison d'utilisation de ces moteurs dans la recherche documentaire demeure fortement influencée par l'aisance et par la facilité de manipulation des informations, principalement chez les filles. La validation et la pertinence des informations trouvées sur Internet sont accordées davantage par les références bibliographiques, comme garant d'une caution intellectuelle. Enfin, il est frappant d'observer que, dans l'ensemble, alors que le jugement de la qualité des connaissances dépend des formes pédagogiques et donc des enseignants, les vérifications auprès des enseignants demeurent très sommaires.

L'usage d'Internet dans le travail universitaire pourrait être qualifié de « pratique » voire d'« utilitaire ». Il peut être utilisé, en effet, dans une logique indépendante des notes et de la réussite, logique qualifiée par N. Sembel, (2011) de distante « centrifuge », permettant à l'étudiant d'avoir une autonomie relative par rapport à l'institution scolaire. Il y a des moments où on accepte les contraintes du système scolaire par nécessité et des moments où l'on n'en fait qu'à sa tête. « Ils ont un rapport "anti-institutionnel" à leurs études, caractérisé par la mise à distance critique du travail pour l'institution, par l'engagement subjectif et intellectuel autant que possible dans le travail pour soi⁸⁰ ». Ainsi, le travail universitaire n'est plus une activité seulement déterminée, plus ou moins explicitement et implicitement, au niveau « macrosociologique » par les attentes de l'institution scolaire ; il n'est pas non plus seulement une action individuelle au niveau « microsociologique », simple description d'activités d'étudiants ayant un intérêt et une portée limitée. Dès lors, le travail peut être le produit d'une rencontre entre des actions individuelles et collectives et des déterminations sociales. Selon nous, pour expliquer la variabilité de ces usages, il est intéressant de conjuguer les deux approches dans la définition du travail universitaire, approche dite mésosociologique mise en avant par G. Simmel (1908) dans ses travaux sur les interactions sociales. « L'objet fondamental de la sociologie, disait-il, doit être saisi à un niveau "intermédiaire", qui n'est ni celui microsociologique de l'individu ni celui macrosociologique de la société dans son ensemble, mais celui que l'on pourrait donc qualifier de "mésosociologique", des "formes sociales" qui résultent des interactions entre les individus⁸¹ ».

80 Sembel, N., 2011. *Op. cit.*

81 Simmel G., 1908. *Sociologie. Etudes sur les formes de socialisation*, PUF.

Références bibliographiques

- Anyon, J., 1997. «L'origine sociale des élèves et le programme caché des activités scolaires», in J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck Université, INRP.
- Barrère A., 1997. *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.
- Baudelot C., Establet R., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil.
- Bautier E., Charlot B. et Rochex J.-Y., 1992. *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Coulon, A., 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, PUF.
- Courtecuisse, J.-F., 2007. «Les recherches documentaires des étudiants : apprentissage d'une raison classificatrice», ISKO TOULOUSE-LERASS-MICS.
- Courtecuisse, J.-F., 2008. «La complémentarité «livres – Internet» dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire», [Pdf en ligne], sic_00348720.
- Deshouillères, B. et al., 2003. «Synthèse de l'atelier, Enseignement supérieur» – *Assises nationales Éducation à l'information et à la documentation*.
- Lahire, B., 1997. *Les manières d'étudier*, Cahier de l'OVE. Paris, La Documentation française.
- Lahire, B., 2002. «Formes de lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral», *Sociétés Contemporaines*, n°48.
- Martin, O., 2007. «La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans», *Réseaux*, n° 145-146.
- OVE. 2006. «Conditions de vie des étudiants».
- Sembel, N., 2011. Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique, *Recherches en Education*, n° 10.
- Serres, A., 2005. «Évaluation de l'information sur Internet», *BBF*, Paris, t. 50, no 6.
- Simmel G., 1908. *Sociologie. Etudes sur les formes de socialisation*, PUF.
- IX DEGRES et SPHINX DEVELOPPEMENT, 2007. Enquête sur les usages d'Internet à l'Université de Lyon : «de la documentation au plagiat». Université de Lyon.

THÈME 4

Effacité de l'innovation pédagogique

4.1

L'apprentissage mobile dans l'enseignement supérieur au Bénin : analyse des usages des apprenantes

Serge Armel **ATTENOUKON**, Université d'Abomey-Calavi;
Institut de psychologie et des sciences de l'éducation - Bénin

Résumé

Avec le développement fulgurant, en qualité et en quantité, des téléphones portables, des tablettes et des autres terminaux mobiles, la recherche en sciences de l'éducation s'est vite intéressée au potentiel cognitif des apprenantes tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage. Si, en Amérique du Nord, en Europe et dans certains pays de l'Asie, plusieurs études ont été consacrées à la question, l'Afrique ne l'aborde que très timidement alors que le taux d'abonnement aux téléphones mobiles y est le plus élevé. Par la présente, nous souhaitons analyser les usages de l'apprentissage mobile chez les apprenantes du supérieur au Bénin. En effet, la littérature scientifique indique que les filles et les garçons n'ont pas toujours la même approche envers les technologies en matière d'apprentissage.

Mots-clés

apprentissage mobile ; téléphone portable ; tablette ; enseignement supérieur ; Bénin.

Abstract

With the sky-rocketing rise in the use of mobile phones, tablet computers, and other terminals, both in quality and quantity, research in education science has quickly gotten interested in their cognitive potential as much for teaching as for learning purposes. Although numerous studies have been dedicated to this question in North America, Europe, and in some Asian countries, the African continent has only been getting timidly on board while the rate of mobile phone subscribers remains the highest in the world. Here, we analyze the practice of mobile phone-based learning by women in higher education in the West African country of Benin. The scientific literature, in fact, points to gender-related differences in the adoption of information technology in the learning process.

Keywords

mobile learning; mobile phone; tablet computer; higher education; Benin.

Contexte : L'apprentissage mobile et le Bénin

L'apprentissage mobile, ou le mobile Learning, ou encore le M-Learning (Motlik, 2008) est l'un des défis actuels des systèmes éducatifs. Il résulte de l'expansion de l'usage des téléphones portables qui, en l'espace de quelques années, sont devenus omniprésents partout, et beaucoup plus en Afrique (Rabaland, 2012). C'est dans les pays en développement que croît le plus rapidement la technologie mobile. Dans une étude publiée en 2012, la très prestigieuse CISCO (2012) a indiqué que le nombre des téléphones mobiles dépassait celui de la population mondiale (Cisco, 2012) et que plus de 70 % des abonnements au mobile de la planète sont actuellement situés dans les pays en développement. Aussi, est-il prévu qu'en 2017, la moitié environ des habitants des pays du Sud devrait avoir au moins un abonnement au téléphone portable (GSMA, 2012). Que les technologies mobiles soient au service de l'apprentissage et de l'enseignement semble être à la fois évident et inévitable (Wagner, 2005). Mais, presque partout, et plus encore en Afrique, « l'apprentissage mobile souffre d'une image négative » (UNESCO, 2012, p. 8).

Le Bénin est situé en Afrique de l'Ouest. Il s'étale sur une superficie de 112 622 Km² et a une population d'environ dix millions (10 000 000) d'habitants (INSAE, 2013). L'enseignement supérieur y est dominé par le secteur public et une proportion non moins négligeable d'établissements privés ayant des fortunes diverses. L'intégration pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) se fait *crescendo*.

Au plan de la téléphonie mobile, il y a 5 opérateurs GSM⁸² totalisant un portefeuille de plus de six millions d'abonnés (ARCEP⁸³, 2013). En 2012, l'UNICEF⁸⁴ a estimé que 89,9% de la population était détentrice de téléphones portables. La quasi-totalité des apprenants et des apprenantes universitaires, en zones urbaines, en sont des utilisateurs. La majorité d'entre eux dispose de Smartphones (téléphones portables munis d'Internet et dotés d'applications particulières). Au Bénin, l'apprentissage mobile jouit également d'un préjugé très défavorable (Roland, 2013), comme en témoigne l'image ci-dessous, prise sur les murs du Lycée Béhanzin et répandue dans les écoles, collèges, lycées voire universités.

82 Il s'agit de Libercom, Moov-Bénin, Glo, Bel Bénin Communication et MTN.

83 Autorité de Régulation des Communications électroniques et de la Poste.

84 Voir http://www.unicef.org/french/infobycountry/benin_statistics.html (consulté, le 30/04/2014).

Figure 1 : Image indiquant l'interdiction des téléphones portables à l'école



Source : la présente étude.

Malgré tous les efforts pour tenir les téléphones portables hors ou loin des salles de cours et des classes, force est de constater une vraie gageure : presque quotidiennement, des apprenants sont punis et des portables sont confisqués. Ce n'est pas un phénomène marginal dans nos universités. Ce constat de méfiance vis-à-vis les téléphones portables par les acteurs du système éducatif tranche avec la conviction affichée par l'UNESCO (2012) pour qui *la technologie mobile peut permettre d'étendre et d'enrichir les possibilités éducatives des apprenants dans divers contextes*. L'organisation mondiale en charge de l'éducation et de la science fait la promotion de l'apprentissage mobile. Elle a publié une série de quatorze documents de travail sur le sujet. Elle a dédié même toute une semaine de colloque scientifique à l'apprentissage mobile (voir le logo ci-dessous).

Figure 2 : Logo de la Semaine de l'apprentissage mobile



Source : Site web UNESCO, 2015

Pour que les technologies mobiles procurent à l'éducation autant d'avantages qu'elles en ont apportés dans d'autres domaines, les chercheurs, les praticiens et les enseignants doivent continuer d'en démontrer l'utilité à des publics sceptiques, a martelé l'UNESCO en 2012. La particularité ici est alors de s'intéresser spécifiquement aux apprenantes universitaires.

Problématique : les téléphones portables pour améliorer l'apprentissage des apprenantes universitaires au Bénin

Selon Karsenti (2003a, p.28), «les TIC utilisées dans un contexte scolaire à des fins pédagogiques semblent avoir un effet beaucoup plus significatif et positif chez les filles que chez les garçons». Pour l'auteur, chez les garçons, c'est plus le caractère ludique des TIC qui suscite leur intérêt. Dès qu'il est question d'utiliser les TIC dans le but d'atteindre des objectifs scolaires, leur enthousiasme diminue de plus en plus (*Ibid*). En revanche, chez les filles, les TIC sont considérées comme un outil de travail et d'apprentissage (Karsenti, 2003b). D'où la conclusion de l'auteur : l'utilisation des TIC semble avoir un effet plus positif chez les filles que chez les garçons. Les téléphones et les autres terminaux mobiles représentent également des TIC, tout comme les ordinateurs et Internet.

Sur son site Web⁸⁵, Elearning-africa a souligné dans une publication au titre suggestif - « Accroître le potentiel d'apprentissage mobile pour les femmes et jeunes filles en Afrique : considérations sur le long terme » - que « le boom des dispositifs mobiles a eu beau être phénoménal sur le continent Africain, il n'en demeure pas moins qu'un large fossé subsiste au niveau de l'acquisition des technologies en soi . . . ». On y lit également que « les questions relatives au genre et à l'apprentissage mobile seront particulièrement importantes dans les discussions portant sur les changements éducatifs africains. » Selon l'UNESCO (2012), « près de 775 millions d'adultes (dont 64% sont des femmes) ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture, avec les taux les plus faibles en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. » Toujours selon l'organisation onusienne spécialiste au plan mondial de l'éducation, de la science et de la culture, « les technologies mobiles détiennent la clé pour transformer la fracture numérique d'aujourd'hui en dividendes numériques, apportant une éducation équitable et de qualité pour tous » (*Ibid*).

Au Bénin, il n'existe aucune étude sur la question de l'apprentissage mobile en rapport avec le genre. Malgré l'importance du sujet, il n'a fait l'objet d'aucune recherche jusque-là au Bénin. Mieux, la posture des apprenantes du supérieur quant aux usages académiques des terminaux mobiles reste jusque-là inexplorée. Après une première enquête portant sur les apprenants en général et sur l'apprentissage mobile (Attenoukon, 2014), il nous semble pertinent d'analyser les usages du téléphone portable auprès des apprenantes du supérieur au Bénin. La présente recherche souhaite modestement combler un tant soit peu ce vide. Elle est une réflexion actuelle à un problème actuel et commun aux pays en développement.

Objectif

L'objectif de cette recherche est de dresser un portrait des types d'usages académiques des téléphones mobiles auprès des apprenantes du supérieur au Bénin, tout en tentant de mieux comprendre le lien entre ces usages et l'apprentissage chez les apprenantes. Il s'agira, plus spécifiquement, d'observer la fréquence

85 <http://www.elearning-africa.com>

d'utilisation académique des téléphones portables par ces apprenantes et de voir si elles arrivent à les utiliser pour s'approprier diverses connaissances dans le cadre de leur formation. Au demeurant, cette recherche se justifie en raison du vide qui existe en la matière dans la littérature scientifique en Afrique et au Bénin. Elle s'inscrit également dans les réflexions pour contrer le fossé technopédagogique entre les hommes et les femmes.

Au plan théorique, cette recherche se situe au sein du constructivisme et du socioconstructivisme.

Méthodologie

En raison de l'objectif de la recherche, nous avons opté pour une étude multi-cas (Yin 2003) exploratoire de type mixte à dominante qualitative. Aussi, les données de la présente étude ont-elles été tirées des données collectées dans le cadre de l'enquête sur l'apprentissage mobile au Bénin (Attenoukon, 2014). Toutefois, nous avons privilégié ici les données liées aux apprenantes, conformément à l'objectif de recherche. Pour rappel, la collecte des données a eu lieu à l'Université d'Abomey-Calavi, la première et la plus grande université publique du pays, et dans trois universités privées : le Cycle Préparatoire Père Aupiais (CPPA), une classe préparatoire des grandes écoles polytechniques, l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest (UCAO-Cotonou) et l'Université Africaine des Technologies et de Management (UATM).

L'enquête a porté sur un échantillon non probabiliste par quotas de 188 participants (voir le tableau n°1 ci-dessous), soit 85 participants provenant de trois universités privées et 103 de l'Université d'Abomey-Calavi (publique).

Tableau 1 : Présentation de l'échantillon

Provenance	Nom de l'université	Nombre	Total
Université publique (n=1)	Université d'Abomey-Calavi	103	188
	Universités privées (n=3)		
	Cycle Préparatoire Père Aupiais	85	
	Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest		
	Université Africaine de Technologies et de Management		

Source : la présente recherche

L'échantillon est constitué de 76,0% d'hommes et de 24,0% de femmes (voir tableau n°2 qui suit) avec des âges compris entre 16 ans et 42 ans, mais dont la moitié se situe autour de 22 ans. Il s'agit beaucoup (81,0%) plus de jeunes apprenants : 49% en âge compris entre 16 ans et 21 ans ; 42 % entre 22 ans et 26 ans et 9% d'un un âge supérieur à 26 an.

Tableau 2 : Répartition par sexe

Sexes	Effectif
Fille	45
Garçon	143
Ensemble	188

Source : la présente recherche

Comme instruments de collecte de données, nous avons élaboré un questionnaire dont les items ont été articulés pour coller à l'objectif de recherche. Par ailleurs, nous avons procédé à des entretiens avec 18 participants dont 10 garçons et 8 filles parmi les 188 sur la base d'un guide semi-directif. Le questionnaire comporte, entre autres sections, l'identification du ou des types d'appareils mobiles utilisés, l'indication des buts et de la fréquence d'utilisation des appareils électroniques mobiles et l'identification des usages qu'ils en font dans leur apprentissage. Quant au guide d'entretien, il renferme des questions ouvertes semi-directives comme: (i) selon vous, pourquoi doit-on ou ne doit-on pas utiliser les iPads, les iPhones, les tablettes et les autres Smartphones dans les universités pour l'enseignement et l'apprentissage ? (ii) De quelles manières trouvez-vous qu'on peut utiliser les iPads, les iPhones, les tablettes et les autres Smartphones dans les universités pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage ? (iii) Quels sont à votre avis les difficultés de l'apprentissage mobile (mobile Learning) dans votre université ?

De toute cette moisson, nous avons retenu pour la présente les données portant le code (F) uniquement, se rapportant donc aux apprenantes. Dans le souci d'une triangulation, nous avons procédé, en plus du questionnaire et de l'entretien, à une observation directe sur la base d'une grille d'observation élaborée à cet effet. Au total, les données colligées se présentent comme suit :

- 38 heures d'observation directe ;
- 51 heures d'entretiens individuels ;
- 45 questionnaires auprès des apprenantes ;
- Plus d'une trentaine de documents divers (physiques et numériques) permettant de mieux comprendre la problématique de l'apprentissage mobile.

Les données quantitatives ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS12.0 afin de réaliser des analyses statistiques et de générer des graphiques. Quant aux données qualitatives, elles ont été traitées à l'aide du logiciel QDA Miner sur la base des recommandations de L'Écuyer (1990), « *faire ressortir les différentes idées maîtresses contenues dans le matériel recueilli, les différents éléments constitutifs du phénomène étudié* » (p.9), et de Van der Maren (1995) : (i) transcription des réponses courtes, (ii) lecture et relecture des réponses courtes, (iii) création de grille de codage avec émergence de nouveaux codes, (iv) codage des segments, (v) codage inverse pour s'assurer que les segments se retrouvent dans le code approprié, (vi) comparaison et condensation des codes (super codes), (vii) réalisation de matrices ou de tableaux.

Résultats

Les résultats quantitatifs de la recherche sont présentés avant les résultats qualitatifs de manière à montrer un portrait réel et objectif des types d'usage des téléphones portables et des autres terminaux mobiles (tablettes, iPhones et iPads) par les apprenantes sondées. Ainsi, les résultats présentés dans cette section sont fondés à la fois sur (i) l'analyse des réponses des apprenantes au questionnaire d'enquête, sur (ii) l'analyse des verbatims des entrevues réalisées et sur (iii) l'analyse des visites d'observation directe en classe.

Les téléphones portables : Types d'usage académique des apprenantes ?

L'analyse de l'ensemble des données recueillies nous a d'abord permis de découvrir une multitude d'usages académiques des téléphones portables chez les apprenantes en dépit du contexte peu favorable dans les différents établissements universitaires participant à l'enquête. Ces usages sont présentés dans le Tableau 2 selon leur importance relative et dans le Tableau 3 selon la fréquence dominante relative.

Tableau 3 : Principaux types d'usage académique des téléphones portables retrouvés

Types d'usage	Importance relative (%)
Recherches académiques	42
Consultation de sites relatifs à des sujets d'intérêt	29
Trouver un logiciel éducatif	49
Faire des jeux en ligne	79
Traitement de texte	49
Chatter	40
Messagerie	27
Enregistrer les cours	89
Prendre des notes en cours	91
Réaliser des exercices	36
Consulter des bibliothèques en ligne	45
Consulter les réseaux sociaux numériques	46
Aller sur les blogs éducatifs	53

Source : présente recherche

Les types d'usage des téléphones portables ainsi recensés peuvent être regroupés en quatre catégories : (i) usage des téléphones portables pour la recherche documentaire (recherche académique ; consultation de sites relatifs à des sujets d'intérêt ; consultation des bibliothèques en ligne ; aller sur les blogs éducatifs) ; (ii) usage des téléphones portables pour le partage d'informations et de ressources (chatter ; messagerie

et consultation des réseaux sociaux numériques) ; (iii) usage des téléphones portables comme support didactique (enregistrer les cours ; prendre des notes des explications du professeur en cours ; réaliser des exercices) et enfin (iv) usage des téléphones portables à des fins ludiques (jeux en ligne).

Les téléphones portables : quelle fréquence d'utilisation académique chez les apprenantes ?

Tableau 4 : Types d'usage académique des téléphones portables et fréquence d'utilisation

Types d'usage	Importance relative (%)	Fréquence dominante
Recherches académiques	42	Quelques fois par semaine
Consultation de sites relatifs à des sujets d'intérêt	29	Quelques fois par semaine
Trouver un logiciel éducatif	49	Quelques fois par mois
Faire des jeux en ligne	79	Jamais
Traitement de texte	49	jamais
Chatter	40	Presque tous les jours
Messagerie	27	Presque tous les jours
Enregistrer les cours	89	Jamais
Prendre des notes en cours	91	Jamais
Réaliser des exercices	36	Presque tous les jours
Consulter des bibliothèques en ligne	45	Jamais
Consulter les réseaux sociaux numériques	46	Presque tous les jours
Aller sur les blogs éducatifs	53	Jamais

Source : présente recherche

Tel qu'il apparaît dans les tableaux 2 et 3, les apprenantes ne sont pas majoritairement habituées à la recherche d'informations entrant dans le cadre de leur apprentissage à l'aide de leurs téléphones portables. Elles sont 42% à avoir affirmé le faire, mais seulement « *quelques fois par semaine* ». En ce qui concerne l'utilisation des téléphones portables pour consulter des sites relatifs à des sujets d'intérêt pour leur formation, les enquêtées sont 29% à le faire, et ce, également « *quelques fois par semaine* ». En revanche, elles étaient la moitié (49%) à avoir déclaré utiliser les téléphones portables pour trouver de logiciels éducatifs dans leur apprentissage. Toutefois, elles ne le font que « *quelques fois par mois* ». En ce qui concerne le recours aux portables pour jouer à des jeux en ligne, elles ont affirmé en grande majorité (79%) ne l'avoir « *jamais* » fait. Pour ce qui est du traitement de texte, 49% des apprenantes ont indiqué n'avoir « *jamais* » réalisé cela dans le cadre de l'apprentissage. En outre, elles sont respectivement 40%, 27%, 36% et 46% à reconnaître avoir utilisé les téléphones mobiles pour chatter, pour utiliser la messagerie, pour réaliser des exercices et pour consulter les réseaux sociaux numériques, et ce, « *presque*

tous les jours ». Inversement, les apprenantes enquêtées ont précisé dans des proportions majoritairement variées - 89%, 91%, 45% et 53% - n'avoir « jamais » fait usage des téléphones portables, respectivement pour enregistrer des cours, pour prendre des notes en cours, pour consulter des bibliothèques en ligne et pour aller sur des blogs éducatifs.

Illustration des types d'usages académiques constatés dans les avis exprimés

Plusieurs apprenantes ont la conviction que les téléphones portables sont utiles pour l'apprentissage de divers savoirs : « *L'étudiant ne se gêne plus trop pour les recherches* » (Extrait_Etu_F_12) ; « *L'utilisation des Smartphones favorise l'accès aux informations et permet les échanges d'idées* » (Extrait_Etu_F_04) ; « *Pour faciliter l'accès aux notes de cours. . .* » (Extrait_Etu_F_23) ; « *ça permet d'approfondir les explications des professeurs par ses propres recherches et d'anticiper parfois le cours du professeur* » (Extrait_Etu_F_18) ; « *. . . sont d'une grande aide pour la recherche rapide d'informations* » (Extrait_Etu_F_31) ; « *Pour faciliter les recherches et l'assimilation des cours* » (Extrait_Etu_F_22) ; « *Car ils sont plus pratiques et facilement transportables* » (Extrait_Etu_F_10) ; « *Ces outils peuvent être utilisés comme moyens supplémentaires de recherche personnelle pour l'étudiant* » (Extrait_Etu_F_15) ; « *On doit les utiliser pour faciliter les recherches et l'accès aux informations* » (Extrait_Etu_F_37) ; « *Pour l'enseignement des cours et pour le partage d'information en créant des groupes sur les réseaux sociaux* » (Extrait_Etu_F_11) ; « *On peut les utiliser pour répondre à des QCM comme devoir et pour suivre les MOOCs* » (Extrait_Etu_F_02).

Elles ont également exprimé l'envie d'une formalisation de l'utilisation des téléphones portables dans les salles de cours : « *L'utilisation des appareils mobiles est interdite dans mon université parce que les dirigeants pensent que l'étudiant serait distrait et ne suivra plus les professeurs* » (Extrait_Etu_F_16) ; « *La principale difficulté est que beaucoup d'enseignants ignorent à quel point l'apprentissage mobile peut faciliter la vie et améliorer le rendement des apprenants* » (Extrait_Etu_F_30).

Figure 3 : Image d'une observation directe de classe : utilisation de téléphones mobiles et de mini-tablettes pour exposer un travail collaboratif de recherche



Source : enquêtes de la présente étude, 2015

Discussion

Les résultats de cette étude montrent que les apprenantes ne font pas un usage véritablement académique des technologies mobiles dans l'apprentissage des diverses disciplines enseignées. Le portrait des types d'usage constatés croisé avec les avis analysés incitent cependant à l'espoir. N'oublions pas que nous sommes ici dans un contexte particulier, marqué par l'interdiction du port et de l'usage des téléphones portables dans les écoles. Les acteurs du système éducatif béninois, semble-il, ont une perception négative des téléphones portables en milieu scolaire et académique. La précédente étude (Attenoukon, 2014) et celle-ci indiquent une réelle soif des apprenants et des apprenantes de l'apprentissage mobile, si bien que les usages constatés ne peuvent être considérés que comme des actes d'indiscipline aux règlements intérieurs actuellement en vigueur dans la plupart des écoles et des universités, bien sûr parfois avec la complicité de quelques enseignants avertis. C'est le cas, par exemple, d'un enseignant qui a autorisé, sur demande des apprenantes et des apprenants, l'utilisation des téléphones portables, des tablettes et des mini-tablettes (voir la figure 4 ci-dessus) pour rendre compte d'un travail collaboratif de recherche. Ces cas d'utilisation directe des technologies mobiles sont absolument rarissimes dans les établissements de formation au Bénin en dépit du grand enthousiasme que suscite l'apprentissage mobile au niveau des apprenants tel que la littérature scientifique l'a précisé (Karsenti, 2003 b).

Le principal enseignement à tirer des résultats de cette recherche est que les apprenantes, contrairement à la crainte populaire, n'utilisent pas, dans le cadre académique, les technologies mobiles à des fins ludi-

ques. Une proportion très importante (79%) a affirmé n'avoir « jamais » utilisé leurs téléphones à cette fin. Elles ne sont par ailleurs que 27% à avoir admis utiliser ces terminaux mobiles pour la messagerie. La grosse déception que révèle cette enquête est que les apprenantes n'arrivent pas encore à tirer profit de leurs téléphones et tablettes pour enregistrer *in situ* les explications des professeurs afin de pouvoir les réécouter à volonté pour améliorer leurs apprentissages (89% ne le font « jamais »). Décliner tout le potentiel cognitif des technologies mobiles pour l'enseignement et l'apprentissage (Watkins, 2009 ; Valk, Rashid et Elder, 2010) n'est pas l'objet de la présente étude. Toutefois, il paraît évident qu'elles constituent un véritable soutien ou support à l'enseignement et à l'apprentissage, surtout lorsqu'elles sont connectées à Internet (Droui, El Hajjami et Ahaji, 2013). Hormis quelques désagréments (Mian, 2012) liés à la petitesse de leur taille et à leur autonomie énergétique relativement faible (batterie qui se décharge vite), elles sont comparables à l'ordinateur en éducation avec, en plus, une plus grande possibilité de mobilité et de souplesse. Facilement portables, elles permettent, en effet, d'apprendre partout et à tout moment selon nos choix. Il va donc sans dire que les systèmes éducatifs qui considèrent encore ces technologies mobiles avec dédain se marginalisent et s'isolent eux-mêmes de cette grande révolution technopédagogique appelée à s'amplifier, dans un contexte mondial où la présence des TIC en général et des technologies mobiles en particulier, dans la société, évolue de façon exponentielle, en l'occurrence en Afrique. Ainsi, les acteurs du système éducatif béninois gagneraient à mettre en place un cadre réglementaire pour une utilisation à bon escient et judicieux des téléphones portables et des tablettes dans nos écoles et nos universités au lieu de les interdire. En recourant aux technologies mobiles, l'apprentissage se trouve certainement accru. Les usages qui composent chacune de ces quatre catégories sont basiques, simples et faciles à réaliser, mais ils ont néanmoins un fort impact cognitif et participent grandement à l'apprentissage de divers savoirs (Shuler, 2009).

Conclusion

Le Bénin, c'est près de 10 millions d'habitants pour plus de 6 millions d'abonnés à la téléphonie mobile. Les jeunes de 17 ans à 25 ans font plus du quart de la population. Les femmes représentent au moins 51,2% de la population (INSAE, 2013). Leur éducation constitue un réel défi. Seulement une des femmes qui quittent le secondaire sur cinq arrive à achever ses études supérieures. Il manque, à tous les niveaux du système éducatif, des enseignants qualifiés tant et si bien que le ratio formateur-apprenants reste encore loin des normes de l'UNESCO.

Les technologies mobiles ayant favorisé « l'apprentissage mobile » peuvent-elles contribuer à relever ce défi ? Dans notre contexte particulier de résistance et d'interdiction du port et de l'usage des téléphones portables dans les écoles et dans les salles de cours, l'étude doit être réalisée. En dépit des limites relatives à son caractère exploratoire, et donc en lien avec la taille réduite de l'échantillon, elle a montré que les apprenantes ne rechignent pas à utiliser les technologies mobiles dans leurs apprentissages. En considérant le consensus dans la littérature scientifique pertinente selon lequel les filles font une utilisation beaucoup moins ludique des TIC que les garçons, nous estimons que la mise à profit de l'apprentissage

mobile devrait être perçue comme un tremplin et comme une aubaine, voire comme une chance à saisir par nos pays en développement (Traxler et Kukulska-Hulme, 2005). Au demeurant, le constat est frappant : autant les téléphones mobiles sont omniprésents en Afrique, autant ils sont paradoxalement et cruellement absents dans les écoles et dans les salles de cours.

Références

- Attenoukon, S. A. (2014). Analyse des usages, enjeux et défis de l'apprentissage mobile auprès des apprenants du supérieur public et privé au Bénin. *Cahier du CBRST*. (5) 233-272.
- Cisco. (2012). *Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast*
- Droui, M., El Hajjami, A. & Ahaji, K. (2013). Apprentissage mobile ou M-Learning : opportunités et défis. *EpiNet : Revue électronique de l'EPI (Enseignement Public & Informatique)*, mai 2013, (155).
- GSMA. (2012). *GSMA Announces New global Research that Highlights Significant growth Opportunity for the Mobile Industry*. London, GSMA. In <http://www.gsma.com/newsroom/gsma-announces-new-global-research-that-highlights-significant-growth-opportunity-for-the-mobile-industry>. (Consulté le 12 mai 2014).
- INSAE (Institut National des Statistiques et d'analyses économiques). (2013). *Recensement Générale de la Population et de l'Habitation Edition 2013*. [Web Site]. <http://www.insae-bj.org/recensement-population.html>. (Consulté le 18 février 2014).
- Karsenti, T. (2003). Plus captivante qu'un tableau noir : l'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école. *Revue de la fédération suisse des psychologues* (6) : 12-21.
- Karsenti, T. (2003b). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche ? *Vie pédagogique* (127) : 27-32.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Mian Bi, S. A. (2012). L'apprentissage mobile en formation initiale des enseignants à l'ENS d'Abidjan. *Revue frantice.net*, numéro 5, septembre 2012. In <http://www.frantice.net/document.php?id=545>. (Consulté le 10 novembre 2013).
- Motlik, S. (2008). Mobile Learning in Developing Nations. *International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 9(2), 4.
- Raballand, G. (2012). *Le téléphone mobile a-t-il créé une révolution en Afrique ?* Etude (6), p 739-748. In <http://www.cairn.info/revue-etudes-2012-6-page-739.htm>. Consulté le 12 mai 2014).
- Roland, N. (2013). Baladodiffusion et apprentissage mobile : approche compréhensive des usages étudiants de l'Université libre de Bruxelles, *Revue STICEF*, Vol. 20, 2013. In <http://sticef.org> (Consulté le 11 mai 2014).
- Shuler, C. (2009). *Pockets of potential: Using mobile technology to promote children's learning*. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

- Traxler, J. & Kukulska-Hulme, A. (2005). Mobile Learning in Developing Countries. Commonwealth of Learning – Learning for Development. In <http://www.col.org/resources/publications/trainingresources/knowledge/Pages/mobile> Learnig.aspx. (Consulté le 18 février 2013).
- UNESCO (2012a). *Mettre en marche l'apprentissage mobile : thèmes généraux*. In <http://www.unesco.org>. (Consulté le 12 mai 2014).
- Update*, 2011-2016. San Jose, Calif., Author. In http://www.cisco.com/en/US/solutions/collateral/ns341/ns525/ns537/ns705/ns827/white_paper_c11-520862.html. (Consulté le 12 mai 2014).
- Valk, J., Rashid, A., & Elder, L. (2010). Using mobile phones to improve educational outcomes: An analysis of evidence from Asia. *International Review Of Research*. In Open And Distance Learning, 11(1), 118-120.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Montréal : les éditions de l'Université de Montréal.
- Wagner, E. D. (2005). Enabling Mobile Learning. *EDUCAUSE Review*, 40(3), 40-53.
- Watkins S. C. (2009). *The young and the digital: What the migration to social network sites games, and anytime, anywhere media means for our future*. Boston, MA: Beacon Press.
- Winters, N. (2006). *What is mobile learning?* In M. Sharples (Ed.), Big issues in mobile learning: Report of a workshop by the kaleidoscope network of excellence mobile learning initiative. University of Nottingham.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods*. 3rd ed. Beverly Hills, CA: Sage.

4.2

Acculturation scientifique, résignation apprise et efficacité de l'innovation pédagogique par les TIC en contexte de formation de formateurs au Cameroun : la longue marche vers la résilience et l'apprenance

Albert Etienne **TEMKENG**, École Normale Bilingue de Bafoussam
–Cameroun ; CREF de l'Université de Paris-France

Résumé

Le fossé numérique Nord-Sud ou villes-campagnes fait de formateurs des formateurs du Cameroun dans une large mesure des victimes résignées de l'acculturation scientifique. L'absence d'ordinateurs de qualité pour s'exercer à l'ère de la dictature des techno-sciences les plonge dans un état de résignation apprise et de désaffection pour les Technologies de l'Information et de la Communication (T.I.C.). Pour corriger cette situation à l'École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) Bilingue de Bafoussam, **le projet d'informatisation des bulletins de notes des élèves-maitres** a été expérimenté au cours de l'année scolaire 2014-2015, dans le but de familiariser et de former les enseignants aux T.I.C., de les pousser à utiliser Internet dans le cadre de la profession et enfin de les amener à mettre en œuvre les technologies éducatives (T.E.) dans le cadre des enseignements. Ce projet innovant et original, pour les ENIEG du Cameroun, devait ainsi permettre à tous, enseignants comme apprenants, d'acquérir des savoirs et compétences indispensables pour s'arrimer aux exigences du monde de demain. Après un état des lieux comparatif sur l'utilisation des TIC dans les 9 écoles normales de la Région de l'Ouest, l'expérience a procédé par 6 sessions de formation en T.I.C. et au remplissage numérique des bulletins de notes à la fin des 6 séquences pédagogiques de l'année scolaire. A terme et au regard du suivi évaluatif des 76 agents en service dans l'institution, en comparaison avec les données de départ, le nombre d'utilisateurs des T.I.C. a augmenté considérablement et le niveau de désaffection a baissé. La modernisation du remplissage des bulletins a rendu le calcul des moyennes des élèves automatique et plus efficace. Par rapport à la résistance au changement et au sentiment d'incapacité ou d'inefficacité à apprendre les T.I.C., les enseignants ont surmonté leur résignation apprise et ont évolué vers la résilience et l'apprenance, c'est-à-dire vers un (ré-) engagement dans l'apprentissage et l'utilisation des T.E. dans

les pratiques pédagogiques et sûrement dans la vie quotidienne. La capacité de la salle multimédia de l'école a été augmentée avec la rénovation du parc informatique et la dotation de l'institution de la connexion Internet permanente. Avec l'acquisition d'un rétroprojecteur et d'un vidéoprojecteur pour faciliter les interactions pédagogiques, l'enseignement des autres disciplines, l'évaluation des apprenants au moyen des T.I.C. et la soumission des devoirs via Internet ont subi une révolution. Enfin, les cours de microteaching ont été démultipliés pour une insertion douce dans la profession enseignante.

Mots clés

acculturation scientifique, résignation apprise, innovation pédagogique, résilience, apprenance.

Cette étude a pour objectifs de faire l'état des lieux de l'enseignement et de la mise en œuvre des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et des Technologies Educatives (TE) dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement General (ENIEG) et de l'Enseignement Technique (ENIET) publiques de la Région de l'Ouest-Cameroun. Atteindre ces objectifs permet de manière subsidiaire de proposer des pistes pouvant améliorer l'engouement des enseignants pour les TIC en les menant vers plus de pratiques et, surtout, vers l'apprenance (Carré, 2005). Pour cela, il faudra apprécier le degré de résistance, de « résignation apprise » des formateurs de formateurs à s'arrimer à l'apprentissage et à l'usage du numérique, malgré le contexte global d'acculturation scientifique imposé par la dictature des technosciences dans la vie quotidienne. Par ailleurs, il faudra découvrir et spécifier le rôle du numérique comme outil incontournable de l'innovation pédagogique à partir d'un projet, l'informatisation des bulletins de notes des élèves-maitres, afin de montrer l'adhésion douloureuse et lente des formateurs de formateurs à l'apprentissage et à l'usage des TIC et des TE. L'enquête menée à cet effet dans les écoles normales permet de faire le point global sur la situation et de faire des suggestions pour une meilleure mise en œuvre de l'innovation à l'ENIEG Bilingue de Bafoussam et son adoption et son implémentation dans les autres ENI de la Région de l'Ouest-Cameroun.

I. L'état des lieux

I.1. La société cognitive et l'acculturation scientifique globale

En Occident, la démocratisation des technologies de l'information et de la communication est évidente. D'ailleurs l'expression « nouvelles technologies » est dépassée et la démocratisation prend les allures d'une révolution. Meirieu (2015) confirme cet état de choses en ces termes :

Il y a finalement peu de temps que les technologies de l'information et de la communication ne sont plus vraiment nouvelles : les premiers ordinateurs personnels ne sont apparus qu'à la fin des années 1970 et le web ne fut créé, lui, qu'en 1990. En vingt-cinq ans, cependant, il a bouleversé radicalement notre univers technologique et professionnel, social et personnel au point que l'on peut véritablement parler de « révolution numérique » [...] (p.66).

En effet, à l'ère de l'industrie des connaissances (Habermas, 1968) et de la société cognitive (Latour, 1987), les savoirs sont devenus la ressource ou la denrée la plus importante et la plus chère pour le bon fonctionnement des organisations humaines et des sociétés industrielles. Les appareils technoscientifiques neufs et de haute qualité (jeux numériques, tablettes, téléphones portables, ordinateurs de bureau, ordinateurs portables, internet, FOAD, MOOCs, etc.) pullulent en Europe (Meirieu, 2015), avec leur cortège d'usages et de loisirs scientifiques. Pendant ce temps, les outils d'occasion, de seconde main ou de piètre qualité envahissent le tiers-monde (Fonkoua et al, 2009). Et Meirieu de préciser:

Plus qu'un ensemble d'« outils », le numérique représente aujourd'hui une mutation civilisationnelle dont les caractéristiques nous sont devenues tellement évidentes que, comme la lettre volée d'Edgar Poe, on peine à les repérer : communication immédiate entre humains, accélération vertigineuse de toutes les tâches de manipulation de données, accès extrêmement rapide à une quantité prodigieuse d'informations aux contextes spécifiques, etc. Mais aussi virtualisation du réel [...] (p.66).

Si la révolution ou la mutation numérique est évidente pour l'occident, elle reste assez problématique pour le tiers-monde. Fonkoua et al (2009) le constatent dans le Rapport Cameroun du Projet PanAf dont l'objectif était de « mieux comprendre comment l'intégration pédagogique des TIC peut améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages » (p.117). On constate, entre autres, l'absence d'une politique d'intégration des TIC en éducation, le manque d'infrastructures, l'absence de ressources humaines compétentes, l'insuffisance des équipements, etc. Le constat est généralisé dans tout le système éducatif malgré la présence de paradis numériques clairsemés dans quelques institutions scolaires de grandes villes du pays.

Pourtant, quand toutes les conditions sont remplies dans un système éducatif, la révolution numérique implique, pour l'enseignant comme pour le gestionnaire éducatif, des attitudes relevant du processus d'acculturation. Et, d'après Sam et Berry (2006), « the concept acculturation explains the process of cultural change and psychological change that results following meeting between cultures. The effects of acculturation can be seen at multiple levels in both interacting cultures. At the group level, acculturation often results in changes to culture, customs, and social institutions ».

Ainsi, l'acculturation est le processus de modification de la culture d'un groupe ou d'une personne sous l'influence d'une autre culture à travers les processus de sélection, de réinterprétation et d'assimilation. Il s'agit du processus d'adaptation d'un individu ou d'un groupe à une culture entraînant l'abandon partielle ou totale des éléments d'une autre culture (Mucchielli, 1969).

Précisons qu'en sociologie ou en psychologie (Toupiet), « le terme « acculturation » désigne le processus d'adaptation d'un individu [...] à une culture locale, entraînant l'abandon partielle ou totale des éléments de [sa] propre culture. Dans leur *Lexique des sciences sociales*, A. et R. Mucchielli (1969) le définissent comme le « processus par lequel un individu apprend les modes de comportements, les modèles et les normes d'un groupe de façon à être accepté dans ce groupe et à y participer sans conflit ».

Dans leur *Lexique des sciences sociales*, A. et R. Mucchielli (1969) définissent le concept d'acculturation comme le processus par lequel un individu apprend les modes de comportements, les modèles et les normes d'un groupe de façon à être accepté dans ce dernier et à y participer sans conflit. L'envahissement implique, à l'ère de la société cognitive et de l'accumulation des savoirs (Latour, 1987), une exigence d'arrimage, aux sciences en général et aux TIC en particulier, par souci d'efficacité pédagogique et/ou administrative. Malheureusement, les conditions ne sont pas réunies pour la mise en œuvre et l'opérationnalité effectives du numérique dans les écoles de formation des enseignants du Cameroun, et ce, pour plusieurs raisons : l'insuffisance des budgets de fonctionnement, l'absence d'infrastructures adéquates, la pauvreté, les disparités sociales et régionales, la mal-gouvernance, l'absence de motivation pour les enseignants et, surtout, la résignation apprise.

1.2. *La situation des TIC et TE dans les établissements scolaires*

Pour mieux appréhender la situation des TIC et des TE dans le contexte global de la société cognitive d'aujourd'hui, il est important de procéder à une comparaison Nord-Sud des données, paramètres et indicateurs des TIC et TE dans les institutions scolaires.

Tableau 1 : La comparaison Nord-Sud

Pays	Types d'établissement	Année	Nombre Postes	Nombre d'élèves	Ratio	Observations
France	Les écoles primaires	2012	12	100	1/8	/
	Les collèges	2012	18	100	1/6	12 ^e européen
	Lycée français général	2012	30	100	1/4	4 ^e européen
	Lycée français professionnel	2012	42	100	1/3	5 ^e européen
Danemark et Norvège		2012	+ de 30	100	1/4	/
Grèce et Italie		2012	- de 06	100	1/17	/
Cameroun	Lycées et collèges	2015	Variable	Variable		Imprécision et inexistence
	ENIEG et ENIET	2015	Variable	Variable		

Au regard du tableau comparatif ci-dessus, on peut faire plusieurs constats dont le plus important est l'écart général entre les établissements scolaires du Nord et ceux du Sud. Si, au Nord, la précision est claire sur le nombre d'ordinateurs acquis et utilisés dans les institutions scolaires, au Sud, c'est l'imprécision et le règne de l'approximation.

Mais il est de loin important de préciser les particularités du Sud au nombre desquelles se trouvent :

- l'absence totale d'outils TIC dans beaucoup d'établissements scolaires ;
- l'absence de source d'énergie dans beaucoup d'établissements scolaires ;
- la disparité entre les grandes agglomérations ou villes et les campagnes ;
- la disparité entre les grands établissements et les petits établissements ;
- la disparité entre les grands établissements privés laïcs ou confessionnels et les autres, etc.

Tous ces constats montrent la faisabilité difficile de la mise en œuvre du numérique dans les établissements scolaires en général et particulièrement dans les écoles de formation des formateurs. Ainsi, cette faisabilité, de loin préjudiciable pour les élèves, peut expliquer la « résignation apprise » dont sont victimes les enseignants.

1.3. *La résignation apprise : le sentiment d'incapacité à acquérir l'outil TIC et apprendre les TIC*

La théorie de la résignation apprise, ou impuissance apprise, - Learned Helplessness- (Abramson et al., 1978) montre que l'échec et la réussite doivent absolument être contrôlés par l'individu-apprenant afin de soutenir l'apprentissage. En effet, et au regard des modèles attributifs, Fenouillet (2005) révèle ce qui suit :

Après de multiples études chez l'homme mais aussi chez l'animal, différents travaux ont ainsi pu mettre en évidence que face à une situation incontrôlable les organismes ont tendance à se résigner. Il est important de souligner que c'est bien l'incontrôlabilité de la situation qui est en cause et non son caractère aversif (p.101).

Et, pour mieux faire comprendre et appréhender le phénomène de résignation et ses manifestations, Fenouillet (2005, p.102) revisite les études menées par plusieurs chercheurs et en présente les conclusions:

Les effets de la résignation se traduisent par trois déficits: motivationnel, cognitif et émotionnel. L'expérience d'Hiroto (1974) montre un déficit motivationnel au niveau du retard des réponses des sujets du groupe résigné car ceux-ci montrent des latences de réponses beaucoup plus importantes que les autres groupes. Ce retard dans la réponse a été répliqué chez l'homme pour ce type de tâche définie comme instrumentale (Hiroto & Seligman, 1975), mais aussi sur des tâches de type cognitif comme la résolution d'anagrammes (Roth & Kubal, 1975).

Par rapport au déficit motivationnel, le déficit cognitif, lui, concerne le cerveau et ses caractéristiques et/ou ses qualités. Fenouillet (2005, p.102) précise :

Le déficit cognitif apparaît quand les sujets montrent des performances largement amoindries par rapport au groupe contrôle ou aux groupes qui ont été exposés à des séquences d'événements aversifs mais contrôlables. Au niveau cognitif, Hartman, Hanusa et Schulz (1977) montrent que les sujets résignés mettent plus de temps à résoudre un labyrinthe et Hiroto et Seligman (1975 ; Tennen & Eller, 1977) s'aperçoivent que ces mêmes sujets ont besoin de plus d'essais pour résoudre des anagrammes, quand ils arrivent à les résoudre ; Roth et Kubal (1975) montrent que ces sujets ont de moins bons scores en utilisant des puzzles.

Le déficit émotionnel a curieusement des effets physiologiques : il peut entraîner des dysfonctionnements organiques, des ulcères, du stress, etc. Et Fenouillet (2005, p.102) explique que :

Au niveau émotionnel, Roth & Kubal (1975) notent que les sujets résignés se sentent plus frustrés, dépressifs, plus fâchés à propos de leurs performances et moins amicaux envers l'expérimentateur. [...] Maier et Seligman (1976), [...] relèvent que, dans [...] la condition d'incontrôlabilité, [...] l'homme a une pression sanguine plus élevée.

Au-delà de ces trois déficits, il ne serait pas superflu de mentionner le déficit environnemental qui peut être, selon les modèles attributifs du succès ou de l'échec, un facteur favorisant ou défavorisant. Dans un contexte où rien n'encourage l'usage des TIC et des TE, dans un environnement où les infrastructures sont absentes ou insuffisantes, dans un environnement où l'enseignant est prompt à condamner ou à sanctionner, surtout de manière négative, l'individu est inactif. Il n'est pas proactif et il est prêt à abandonner à la moindre difficulté. C'est le cas avec l'apprentissage dans le contexte qui est le nôtre, celui de la formation des formateurs quant à l'acquisition des savoirs en général et, en particulier, des savoirs en technologies de l'information et de la communication.

Seligman(1975) définit **trois conséquences principales** à la situation d'incontrôle qui conduit à la résignation apprise:

1. la difficulté progressive à **faire le lien entre les actions posées et leurs conséquences**: « ce que je fais n'a pas d'effet sur mon environnement ou les situations dans lesquelles je me trouve » ;
2. une forte **baisse de motivation**: « je n'émet plus de comportements puisque cela ne sert à rien » ;
3. L'augmentation des sentiments de **déprime**.

Au regard de ces postulats, les personnels des Ecoles Normales d'Instituteurs sont caractérisés par la deuxième conséquence, à savoir la forte baisse de motivation causée par le manque de moyens financiers, d'encadrement humain, de logistique, d'infrastructures adéquates (environnement défavorable) pour les uns, de capacités intellectuelles (déficit cognitif) pour les autres, de volonté et d'engagement (déficit conatif ou émotionnel) pour d'autres. Ils se disent que c'est inutile d'apprendre les TIC, que ça

ne sert à rien d'apprendre ces sciences compliquées. En définitive, les causes et les manifestations de la résignation apprise sont multiples dans les établissements scolaires du Cameroun en général et dans les établissements de formation des formateurs en particulier:

- le manque de moyens financiers personnels ;
- l'absence ou l'insuffisance des infrastructures ;
- la vieillesse ou la fossilisation ;
- l'absence de prédispositions scientifiques ou d'un environnement favorable ;
- le déficit des déterminants cognitifs ou l'incapacité intellectuelle réelle à apprendre ;
- le déficit des déterminants conatifs ou le manque de volonté à apprendre ;
- la défaillance des déterminants affectifs ou le manque d'engouement à apprendre ;
- la défaillance de l'environnement à favoriser l'apprentissage ou l'absence de données externes motivantes.

De ce constat découlent des effets néfastes évidents sur la capacité des enseignants à apprendre et à utiliser les TIC, et ce, avec des conséquences réelles sur le rendement pédagogique et sur la motivation des enseignants. Ces dernières sont observables dans le désintérêt du personnel pour les activités pédagogiques à caractère numérique. D'où la décision de définir et de mettre en place un projet innovant pouvant inciter les enseignants à l'apprentissage et à l'utilisation du numérique : l'informatisation du traitement des bulletins de notes des élèves.

II. L'innovation : le projet d'informatisation des bulletins de notes

À la suite du transfert des ENIEG au ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) depuis 2012 et afin d'accompagner la mise en place et l'implémentation du projet ministériel de développement de l'enseignement normal impulsé, diverses actions sont mises en place dans les écoles. Leur objectif final est l'introduction du numérique dans les institutions scolaires. Des efforts plus ou moins importants et variant d'une école à l'autre sont mis en œuvre pour atteindre cet objectif révolutionnaire. Pour ce qui est de l'ENIEG Bilingue de Bafoussam et avant la mise en œuvre du projet que nous croyons innovant, les efforts préalablement consentis peuvent être appréciés aux niveaux des infrastructures, de la formation et de l'efficacité pédagogique.

II.1. Le plan infrastructurel

- L'informatisation des services ;
- La création de la salle multimédia ;
- L'équipement de la salle multimédia ;

- L'acquisition des ordinateurs, des rétroprojecteurs et vidéoprojecteurs, des tableaux numériques ;
- L'acquisition de la connexion Internet.

II.2. *Le plan de la formation*

- L'informatisation des bulletins de notes des élèves,
- La programmation des sessions annuelles de formation : tout le mois juillet ;
- La formation des enseignants sur Word.
- la formation des enseignants sur Excel ;
- la formation sur internet et sur le logiciel d'informatisation ;
- la définition de la périodicité mensuelle des sessions de formation: à chaque fin de séquence, une session de formation d'un jour permet de réviser les aptitudes pour remplir les bulletins des élèves-maitres ;

Malgré les difficultés, les résistances et la dépendance par rapport à l'outil informatique, le projet suscite beaucoup d'engouement auprès des enseignants qui insistent pour que le projet soit engagé et que les formations lancées soient bien sûr multipliées afin de permettre d'atteindre l'objectif escompté

II.3. *L'implémentation réelle du projet*

Contrairement aux autres établissements de la Région de l'Ouest qui attendent la mise en œuvre par l'Etat, l'ENIEG Bilingue de Bafoussam a implémenté « **Le projet d'informatisation des bulletins des élèves-maitres** » sous la conduite de M.Alex MELI TCHOUPOU, enseignant des TIC et des, TE et la supervision de M. Albert Etienne TEMKENG, directeur de l'institution. Ce projet s'est réalisé en plusieurs séances de formation et de remplissage des bulletins. A la fin des 6 séquences de l'année scolaire 2014-2015, le responsable de la salle multimédia formait les enseignants à l'exploitation de la base de données informatique du logiciel Kmerschool.

La formation au logiciel Word a été un préalable pour le début de formation. Puis, des rudiments du logiciel ont aussi été transmis aux enseignants. Enfin, a débuté la formation à l'exploitation du logiciel d'informatisation proprement dit. A cet effet, un compte personnel avec un code d'accès privé avait été ouvert à chaque enseignant qui devait prendre les notes et remplir les bulletins au fur et à mesure que le formateur expliquait la procédure, puis valider pour sécuriser le remplissage et le bulletin de notes.

Au terme du remplissage séquentiel qui se faisait en une journée entière, deux jours étaient laissés aux enseignants comme période de vérification, correction et confirmation des notes des élèves avant que la séquence ne soit bloquée pour éviter des accès intempestifs. Quand l'enseignant éprouvait des difficultés, il sollicitait l'aide du formateur pour procéder aux ajustements nécessaires. Et la séquence était définitivement bloquée.

II.4. *Le résultat escompté : l'efficacité de l'action pédagogique*

Au terme de la mise en œuvre du projet, les effets positifs attendus sont les suivants:

- l'acquisition de nouveaux savoirs en TIC : Word, Excel, etc ;
- l'acquisition de nouvelles compétences pratiques : saisi de textesuivie d'un ;
- l'acquisition d'un métalangage adéquat et adapté pour les TIC et les TE ;
- l'acquisition et la mise en œuvre de nouvelles aptitudes informatiques au sujet du remplissage numérique des bulletins de notes, d'enregistrement et de calcul rapides des notes ;
- la rapidité dans le traitement des bulletins, impliquant plus de facilité dans le travail des titulaires de classe ;
- la rapidité dans le calcul des moyennes et des statistiques ;
- le sentiment d'allègement du travail.

Au terme de la mise en œuvre du projet ou du processus d'informatisation et à la lumière de la troisième année de la mise en œuvre de la nouvelle philosophie du plan de développement de l'enseignement normal au MINESEC, déjà peut-on apprécier l'évolution de chaque institution dans le processus d'intégration des TIC dans les activités pédagogiques. Après des enquêtes à l'aide d'une grille auprès d'un total de 344 enseignants des 9 ENIEG/ENIET de la région de l'Ouest parmi lesquels 76 de l'ENIEG Bilingue de Bafoussam, la situation globale se présente ainsi que nous le voyons dans le tableau ci-dessous:

Tableau 2 : La configuration des TIC et TE dans les institutions publiques de formation des enseignants de la Région de l'Ouest-Cameroun

ENIEG Personnels ou profs		ENIEG Bafang	ENIEG Bilingue Bafoussam	ENIEG Baham	ENIEG Bandjoun	ENIEG Bangangté	ENIEG Dschang	ENIEG Foumban	ENIEG Mbouda	ENIET Bafoussam	Totaux et moyennes
Effectif	Effectif	24	76	25	21	28	55	28	42	45	344
Agents Utilisant les TIC		08	35	09	08	11	19	09	13	15	143
	%	33.33	46.05	36.00	38.09	39.28	34.54	32.14	30.95	33.33	36.91
Agents ayant un ordinateur portable	Effectif	03	07	03	06	04	15	06	04	05	53
	%	12.50	20.00	12.00	28.57	14.28	27.27	21.42	09.52	11.11	15.40
Agents ayant un ordinateur de maison/ bureau	Effectif	08	15	07	07	09	20	05	06	07	84
	%	33.33	19.73	28.00	33.33	32.14	36.36	17.85	14.28	15.55	24.41
Agents qui font des recherches sur internet	Effectif	04	20	05	06	06	18	08	08	08	75
	%	16.66	26.31	20.00	28.57	21.42	32.72	28.57	19.04	17.77	21.80

Profs ayant une adresse e-mail	Effectif	04	13	05	06	04	08	06	06	08	60
	%	16.66	17.10	20.00	28.57	14.28	14.54	21.42	14.28	17.77	17.44
Capacité de votre salle multimédia	Effectif	00	24	00	00	10	00	15	00	00	49
	Ratio	00	1/20	00	00	1/40	00	1/30	00	00	/
Agents prêts à entrer en formation générale	Effectif	10	55	13	12	10	30	11	08	09	139
	%	41.66	72,36	52.00	57.14	35.71	54.54	39.28	19.04	20.00	42.40
Personnels prêts à se former en TIC	Effectif	03	60	05	03	00	08	09	13	05	106
	%	10.00	78.94	20.00	15.00	00.00	15.00	30.00	10.00	10.00	20.99

Sources : Les directions et les services des études et des stages des ENI de l'Ouest.

Les premières observations sur le tableau montrent que les efforts d'introduction du numérique dans les écoles de formation d'enseignants sont réels, surtout dans les écoles situées dans les grandes agglomérations ou dans les villes universitaires. Dans les écoles de la périphérie, les efforts sont moins évidents, surtout que les budgets de fonctionnement dépendent des effectifs reçus. Les réalités budgétaires entraînent ainsi des taux de résilience plus élevés en périphérie que dans les grandes agglomérations. Les écoles nouvellement créées dont le personnel est plus constitué des jeunes enseignants récemment sortis des ENS, donc assez habitués à l'outil informatique, ne serait-ce que pour le logiciel Word et Internet, présentent des allures assez positives. Au total, les établissements évoluent à plusieurs vitesses ou à géométrie variable selon les moyens disponibles et le dynamisme des dirigeants.

III. L'effet positif de l'innovation pédagogique sur l'attitude des enseignants : la longue marche vers la résilience et vers l'apprenance

La résilience, en psychologie, est la capacité d'un être humain à triompher des différents traumatismes qu'ils ont subis : la pauvreté, la violence, la maladie, etc. La résilience, en tant que phénomène psychologique, consiste ainsi, pour un individu, à agir malgré l'événement traumatique afin de ne plus vivre dans la dépression et de se reconstruire. Il s'agit de transformer les chocs et les autres frustrations en expériences constructives. C'est la capacité à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit des stress et des adversités multiples.

Dans le cadre de cette étude, il s'agit, pour le formateur de formateurs, de dépasser la pauvreté, la malgouvernance et les séquelles qui les accompagnent afin de trouver les voies et les moyens de s'arrimer au numérique, de s'insérer positivement dans la société des savoirs. Et, de ce fait, il devrait adopter une attitude enthousiaste, favorable à la recherche permanente, une attitude apprenante qui corresponde de manière judicieuse à la définition de l'apprenance « en tant que rapport proactif au savoir » (Jore,

2012, p.12), en tant que processus de subjectivation et d'implication personnelles dans l'apprentissage tel qu'il a été spécifié par Carré (2001) :

Un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite (Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000, p.9).

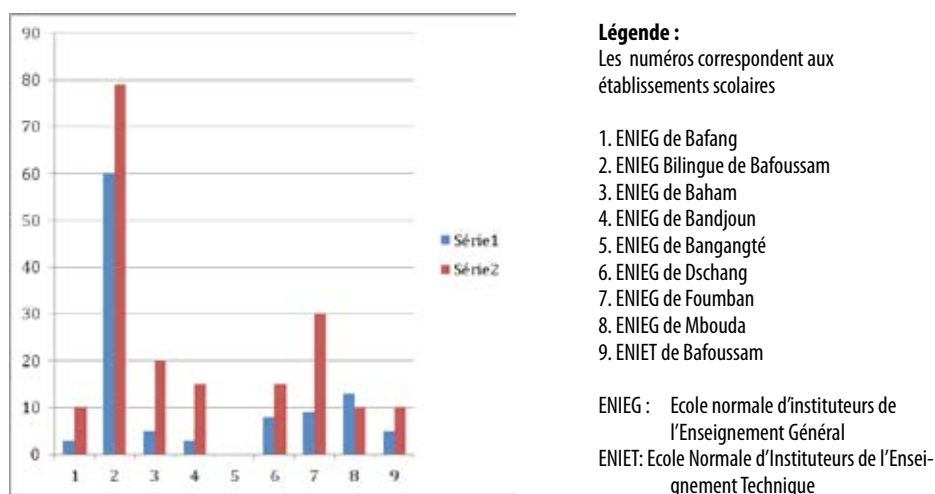
Pour ce qui est de cette étude, les taux de prédisposition pour le retour en formation sont encore bas, mais ils se sont déjà améliorés par rapport aux années antérieures. Ainsi, l'effet de l'informatisation des bulletins est sensible en ceci que les personnels de l'ENIEG Bilingue de Bafoussam sont professionnellement obligés de déposer leurs notes dans la base de données à la fin de chaque séquence pédagogique. Ils sont ensuite obligés de revenir vérifier que tout est en ordre. Le professeur titulaire devra enfin contrôler et vérifier les notes de toutes les disciplines enseignées dans sa classe avant que les bulletins ne soient imprimés. Au total, et en dehors des sessions de formation, l'apprentissage se fait sans que les apprenants s'en rendent compte, la nécessité professionnelle oblige. Et c'est avec raison qu'on peut lire en introduction du texte de Fournier (2015), ce qui suit :

Apprendre est devenu une constante des sociétés contemporaines. Dans les loisirs comme au travail, à tous les âges de la vie, de manière formelle ou informelle, volontaire ou contrainte . . . (p.6)

A l'ère numérique, les écrans offrent un accès illimité à toutes les questions que chacun se pose. [. . .] Qui n'a pas visité x fois Wikipedia pour s'informer [. . .](p.7).

La situation de l'intégration des TIC dans les écoles normales se présente ainsi qu'observée sur les graphes ci-dessous.

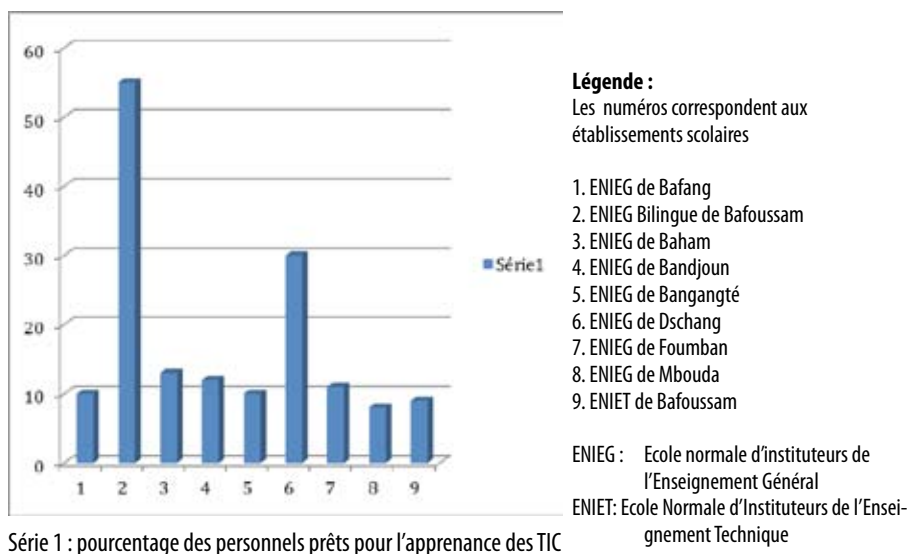
Graphique 1 : Effectif et pourcentage par ENI des personnels disposés à s'engager dans l'apprenance générale.



Série 1 : effectif des personnels prêts pour l'apprenance générale

Série 2 : pourcentage des personnels prêts pour l'apprenance générale

Les effectifs et pourcentages des personnels disposés à s'engager dans l'apprenance générale montrent que l'ENIEG Bilingue de Bafoussam est de loin en tête avec un effectif 55 sur 76 agents pour un taux 72,36%. Puis, par ordre de mérite l'ENIEG de Bandjoun (57,14%), l'ENIEG de Dschang (54,54%), l'ENIEG de Baham (52,00%), l'ENIEG de Bafang (41,46%), l'ENIEG de Fouban (39,28%), l'ENIEG de Bangangté (35,71%), l'ENIET de Bafoussam (20,00%) et enfin l'ENIEG de Mbouda (19,04%). En dehors de l'ENIEG Bilingue de Bafoussam où les mesures incitatives ont été prises pour susciter l'engouement des enseignants à apprendre, les jeunes ENIEG et celles des villes universitaires ont des enseignants également prêts à apprendre de manière générale. Les prédispositions sont liées aux caractéristiques des sujets qui sont jeunes ou à celles du milieu universitaire.

Graphique 2 : Pourcentage par ENI des personnels disposés à s'engager dans l'apprenance des TIC

Les pourcentages des personnels disposés à s'engager dans l'apprenance des sciences montrent que l'ENIEG Bilingue de Bafoussam est encore, au regard des investissements mis en place, de loin en tête avec un effectif 60 sur 76 agents pour un taux 78,94%. Puis, par ordre de mérite l'ENIEG de Foumban (30,00%), l'ENIEG de Baham (20,00%), l'ENIEG de Dschang (15,00%), l'ENIEG de Bandjoun (15,00%), l'ENIEG de Bafang (10,00%), l'ENIEG de Mbouda (10,00%), l'ENIET de Bafoussam (10,00%) et enfin l'ENIEG de Bangangté (00,00%). Moins les infrastructures existent, moins les pourcentages sont élevés. La différence entre l'ENIEG Bilingue et les autres est dûe au fait que les sujets sont moins motivés.

Globalement, que ce soit au niveau de l'apprenance générale ou de l'apprenance des TIC, toutes les ENI en dehors de l'ENIEG Bilingue de Bafoussam où le projet d'informatisation a été mené, les pourcentages sont en dessous de 30%, donc bien en deçà de la moyenne. Par ailleurs, pendant que le pourcentage de l'apprenance des TIC est très élevé pour l'ENIEG Bilingue de Bafoussam, soit 78,94%, dans les autres ENIEG, il se situe entre 0 % et 30%. Le cadre et le lieu sont appropriés pour se demander si on peut encore échapper au numérique. Le chemin semble irréversible. En observant les graphes, on peut constater que le processus est lent, surtout dans un contexte où les personnels sont vieillissants et réfractaires aux innovations.

Mais on peut déjà, au terme de l'innovation instituée et entamée dans sa mise en œuvre, apprécier positivement les effets suivants :

- l'amélioration des compétences informatiques des enseignants ;
- l'amélioration des compétences liées à Internet ;
- l'amélioration des connaissances et des compétences dans l'utilisation et l'exploitation des outils TIC ;
- l'accès aux technosciences avec un intérêt pour les outils ;
- la victoire sur la distance, sur le temps et sur l'espace avec un intérêt pour les FOAD et sûrement, plus tard, pour les MOOCs ;
- l'acquisition de savoirs émancipateurs (Habermas, 1968) devant conduire à l'autonomie.

D'où la lueur d'espoir qui pointe à l'horizon.

Il faudra donc penser à comment développer « *le désir de savoir (libido sciendi)* » (Saint Augustin) en tant que « *l'une des pulsions fondamentales des humains* » (Dortier, 2015, p.10) non seulement pour les connaissances générales, mais aussi et surtout pour les TIC, au regard de leur importance pour le monde d'aujourd'hui. Car, il semble impossible de nos jours d'échapper aux méandres des TIC avec l'e-learning et son cortège de concepts grandiloquents que sont les termes foad, mooc, connecté, participatif, collaboratif, personnalisé, synchrone, asynchrone, chat, forum, visioconférence, e-mail, mail, etc. Il s'agit de termes qui meublent déjà notre environnement quotidien et, à plus ou moins long terme, doivent meubler notre environnement pédagogique.

IV. Développer le numérique pédagogique : une exigence capitale pour une apprenance réussie et pour la formation tout au long de sa vie

Pour développer le numérique pédagogique au moyen d'une apprenance réussie tout au long de la vie, il faut absolument :

- Faire d'énormes sacrifices matériels, physiques et financiers pour équiper les écoles ;
- S'engager sur le plan managérial ;
- Former en permanence les personnels ;
- Développer des partenariats avec d'autres institutions et les fournisseurs d'outils informatiques et Internet ;
- Concevoir un référentiel pour les TIC et les TE en accord avec les enseignements ;
- Elaborer un référentiel d'équipement des institutions scolaires en TIC ;
- Faciliter aux enseignants l'acquisition de l'outil informatique et l'accès à internet.

Ainsi, l'utilisation de manière collaborative et régulière du numérique ; son exploitation complémentaire dans les enseignements, dans les travaux pratiques et dans les autres exercices d'application, dans la remise à niveau des élèves, dans l'enseignement de l'écrit ne seront effectifs et n'auront d'impact sur les résultats scolaires que si les outils sont disponibles en classe, que s'ils sont à la portée des enseignants et des élèves-maitres. Ces conditions sont nécessaires à la contribution de l'école au projet de construction d'une société de l'information et de la communication pour tous en initiant les acteurs au bien fondé de la généralisation des usages et du développement des ressources numériques pour l'éducation. Il s'agit d'une « *logique de maximisation de soi* » (Gaussel, 2011, p.3) qui se situe en ligne droite avec la construction de la société cognitive et qui peut être prise en compte dans la validation des acquis de l'expérience (VAE). Et c'est à juste titre que nous pouvons conclure notre propos par cette phrase de Gaussel (2011) :

Plus qu'une deuxième chance pour les individus ayant interrompu leurs parcours de formation initiale, la VAE apparaît comme l'opportunité de faire valoir ses compétences et son employabilité dans un contexte économique en évolution (p.7).

Au total, à l'ère de l'industrie des savoirs, l'usage des TIC est un impératif catégorique tant dans la vie professionnelle en général que dans la vie sociale en particulier. Par conséquent, en se formant aux TIC à travers le projet innovant qu'est l'informatisation des bulletins de notes des élèves, les professionnels de l'enseignement et les enseignants se mettent à l'école du numérique éducatif, ce qui implique « *de plus en plus d'ordinateurs à l'école* » (Ho, 2014, p.1), mais aussi l'utilisation du tableau numérique, du vidéo-projecteur, du rétroprojecteur, etc. Bref pour plus d'outils informatiques dans les salles de classe et, plus tard, pour leur usage en famille. Tel est le rôle des savoirs émancipateurs dans la société cognitive.

Bibliographie

- Abramson, L. Y., Seligman M. E. P., & Teasdale, J., 1978, «Learned helplessness in humans: critique and reformulation», *Journal of abnormal psychology*, 87, pp.49-74.
- Benson, J. S., & Kennely, K. J., 1976, «Learned helplessness: The result of uncontrollable reinforcement or uncontrollable aversive stimuli?», *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, pp.138-145.
- Carré, P., 2001, *De la motivation à la formation*, L'Harmattan.
- Carré, P., 2005, *L'apprenance – Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
- Deci, L. E. et Ryan, R. M., 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press : New York & London.
- Deci, E. L., 1971, «Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation», *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, pp.105-115.
- Dortier, J.-F., 2015, « D'où vient le désir d'apprendre ? », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines N°41. De la formation au projet de vie. Se former à tout âge, Se transformer, La galaxie des formateurs*, Trimestriel N°41 Décembre 2015, Janvier-Février 2016, Paris, pp.6-9.

- Fournier, M., 2015, « Apprendre tout au long de la vie », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines* N°41. *De la formation au projet de vie. Se former à tout âge, Se transformer, La galaxie des formateurs*, Trimestriel N°41 Décembre 2015, Janvier-Février 2016, Paris, pp.10-11.
- Gaussel, M., 2011, «Se former tout au long de sa vie d'adulte», *Dossier d'actualité Veille et analyses* N°61, Avril 2011, pp.1-16.
- Fonkoua, P., Djeumeni, M., Ella Ondoua et Dzounesse Tayim, B., 2009, Rapport PanAf Cameroun, National reports on Intégration pédagogique des TIC, pp. www.observatoiretic.org.
- Habermas, J., 1968, *Knowledge & Human Interest*, 1968, publ. Polity
- Ho, M.-H., 2014, «Le numérique éducatif: un portrait européen», *Note d'information*, 14, DEPP, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pp.1-4.
- Jore, M., 2012, *Apprenance et proactivité. Élaboration d'instruments de mesure et analyse des liens inter attitudinaux*, thèse en vue de l'obtention du doctorat de l'Université Nanterre La Défense en sciences de l'éducation, 316 p.
- Las Vergnas, O., 2011, « *La culture scientifique et les non scientifiques, entre allégeance et transgression de la catégorisation scolaire* » <http://www.archives-ouvertes.fr/>, Université de Paris-Ouest-Nanterre-La Défense.
- Latour, B., 1987, *La science en action*, Folio, 1989, première édition anglaise, 1987.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. P., 1976, «Learned helplessness: theory and evidence», *Journal of Experimental Psychology and General*, 105, pp.3-36.
- Meirieu, P., 2015, « Comment le numérique a transformé l'école », *Sciences Humaines, Numero anniversaire, 25 ans, 1990-2015*. Janvier 2016, Mensuel N°2775, Paris, pp.66-69.
- Mucchielli, A. et R. (1969), *Lexique de la psychologie*, Entreprise Moderne d'Édition, Éditions Sociales Françaises, Paris, 188 pp.
- Mucchielli, A. et R. (1969), *Lexique des sciences sociales*, Entreprise Moderne d'Édition, Éditions Sociales Françaises, Paris, 1969, 196 p.
- Pelgrum, W.J. et Law, N., 2004, "Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives", *Principes de la planification de l'éducation-77*, Paris, UNESCO, IIPÉ, 147 p.
- Sam, D., & Berry, J. W. (Eds.). (2006). *Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sun-Mee, K., 2006, "Measurement of acculturation, scale formats, and language competence Their implications for adjustment", *Journal of cross-cultural psychology*, Vol. 37 N° 6, November 2006, pp.669-693.

4.3

Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité?

Constance **DENIS** et Christelle **LISON**, Université de Sherbrooke - Canada

Résumé

En 2015, Turner soulignait l'importance de l'encadrement, qui s'avère un aspect crucial pour la progression des étudiants, et mentionnait que les initiatives liées à l'encadrement se multiplient à travers le monde. En effet, la recherche concernant l'encadrement, encore « mal articulée et sous-théorisée » (Halse et Malfroy, 2010), se révèle un domaine en émergence. Notre texte propose trois sections : les raisons de s'intéresser à l'encadrement, les formations existantes proposées et les améliorations possibles. Celles-ci reposent principalement sur le développement des compétences professionnelles attendues chez les directeurs de recherche.

Mots-clés

Encadrement à la recherche, formations à l'encadrement, direction de recherche, compétences professionnelles, cycles supérieurs

Introduction

De multiples raisons nous portent à croire que l'encadrement s'avère une avenue de recherche pertinente, notamment le fait que les espaces de développement de connaissances et de compétences pédagogiques qui servent, entre autres, à encadrer les doctorants restent rares (Amundsen et McAlpine, 2011). Amundsen et McAlpine (2011), à l'instar de nombreux autres chercheurs, soulignent que les professeurs apprennent plutôt à encadrer en référence à leurs expériences personnelles à titre d'étudiants ou de professeurs puisqu'ils ne reçoivent pas de formations formelles et systématiques à ce sujet. Pourtant, cet aspect de la tâche professorale relève de nombreuses conditions d'ordre scientifique, interpersonnelle, technique, financière, administrative et institutionnelle essentielles à la réussite des étudiants des cycles supérieurs ainsi qu'au développement de différentes facettes de leur autonomie, soit intellectuelle, scientifique et professionnelle, qui exigent des connaissances et des compétences spécifiques (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010; Prigent, 2001). En effet, l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs

correspond à une forme d'association dynamique et dyadique puisque chacun, soit l'étudiant et le directeur de recherche, porte une partie de la responsabilité du succès de la relation et de la réalisation d'un projet de recherche (Jutras et al., 2010; Lison, à paraître).

Dans ce texte, nous proposons un tour d'horizon de la littérature internationale afin d'expliquer la pertinence, tant scientifique que socioéducative, d'une recherche sur l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs. À la lumière de cette recension, nous nous sommes penchées principalement sur les formations offertes pour les directions de recherche en Australie et en Angleterre. Après quoi, nous partageons notre réflexion sur un moyen qui, nous le croyons, pourrait améliorer la qualité de l'encadrement offert aux étudiants de cycles supérieurs.

1. Huit raisons de s'intéresser à l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs

L'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs nécessite, à notre avis, une réflexion tant au niveau national qu'au niveau international. Dans le but d'offrir un tour d'horizon de la littérature disponible, nous avons regroupé en huit raisons ce qui explique notre intérêt pour cette thématique.

1.1 *Pérennité du problème de l'encadrement*

L'intérêt pour l'encadrement remonte à plusieurs décennies. En Angleterre, dès 1963, la Commission Robins ciblait la négligence des directions de recherche aux cycles supérieurs comme enjeu pour l'amélioration de la formation (Voyer, 1992). Entre autres, les auteurs se questionnaient sur l'état de l'encadrement qui n'était sujet à aucune contrainte ni contrôle. Aux États-Unis et au Québec, l'encadrement est considéré, dès les années 2000, comme essentiel à toute action visant à améliorer les cycles supérieurs (Halse et Malfroy, 2010). Il faut dire que, chez certains auteurs, l'encadrement apparaît comme un instrument formel de développement pédagogique permettant d'offrir une formation de plus grande qualité en enseignement supérieur (Emilsson et Johnsson, 2007).

1.2 *Environnement socioéconomique des universités*

Les universités évoluent, aujourd'hui plus que jamais, dans un environnement socioéconomique en mutation, marqué par le développement rapide des savoirs et l'augmentation de la concurrence pour l'obtention des ressources tant matérielles, qu'humaines ou financières (Halse et Malfroy, 2010; Lessard, 2007). Par ailleurs, les attentes de la société sont diverses quant à la production, à la transmission et au transfert des connaissances (Lessard, 2007), ce à quoi répondent, du moins, en partie, les études supérieures. En effet, elles permettent de répondre aux besoins concurrentiels tant des industries que des universités ou des gouvernements, soit les besoins d'une société qui souhaite produire un capital humain spécialisé en recherche et en innovation pour construire une économie du savoir (Halse et Bansel, 2012). Dans ce contexte de changements, Hammond, Ryland, Tennant et Boud (2010) déclarent qu'il

est nécessaire de s'engager dans des conversations approfondies et constructives sur la « pédagogie de l'encadrement » afin de réévaluer les pratiques actuelles d'encadrement et d'en faire émerger de nouvelles (Malfroy, 2005).

1.3 *Changements d'effectif : côté professeur, côté étudiant*

Le nouvel environnement socioéconomique amène également des changements dans les effectifs tant du côté des professeurs que du côté des étudiants. Du côté des premiers, trois raisons justifient leur embauche dans les prochaines années, soit la croissance du corps professoral, le départ à la retraite de certains professeurs et leur mobilité professionnelle. Ces changements suscitent des questionnements puisque certains auteurs considèrent que les professeurs sont engagés, d'abord et avant tout, à titre de spécialistes disciplinaires, sans nécessairement posséder les compétences pédagogiques nécessaires à l'exécution de l'ensemble des tâches prescrites, dont l'encadrement (Lessard, 2007; Lison et Jutras, 2014). Du côté des seconds, leur augmentation, entre autres causée par la demande croissante pour des titulaires d'un diplôme d'études supérieures, se traduit par leur diversification, notamment en ce qui a trait aux régimes d'études — temps partiel ou temps plein (Emilsson et Johnsson, 2007). Tous ces changements entraînent une diversité où les besoins se multiplient : fréquence, durée ou modalité des rencontres selon le régime d'étude, expériences dans la pratique, etc. Ainsi, afin de combler les besoins de tout un chacun, nous croyons, tout comme Wisker et Kiley (2014), qu'il importe de partager les mêmes valeurs, critères et pratiques en encadrement à la recherche et qu'il faut donc ouvrir le dialogue.

1.4 *Persévérance scolaire aux cycles supérieurs*

La persévérance scolaire aux cycles supérieurs représente un enjeu majeur à la fois individuel, institutionnel, sociétal, mais également moral et financier (Skakni, 2011; Voyer, 1992). Plusieurs auteurs soulignent que l'encadrement constitue la condition *sine qua non* de la réussite d'un doctorat, et ce, dans des délais raisonnables (Halse et Malfroy, 2010; Hammond et al., 2010). Selon Skakni (2011), l'accessibilité au directeur de recherche, sa disponibilité et sa compatibilité avec la personnalité, avec les intérêts de l'étudiant et avec ses besoins se présentent comme les éléments les plus favorables à la persévérance scolaire au troisième cycle. Dans les faits, McCallin et Nayar (2012) et Royer (1998) mentionnent qu'une direction de recherche inadéquate, lacunaire, négligente ou insatisfaisante risque d'augmenter chez l'étudiant le stress, sa démotivation, son isolement intellectuel et, possiblement, d'allonger la durée de ses études ou de provoquer la non-persévérance scolaire.

1.5 *Complexité de la tâche d'encadrement*

L'encadrement comporte plusieurs dimensions — institutionnelle, administrative, matérielle, financière, pédagogique — et implique plusieurs acteurs — professeurs, étudiants, institutions universitaires. Il s'avère donc une notion complexe (Jutras et al., 2010; Prigent, 2001). En fait, l'encadrement se complexifie

selon les étapes de la formation et de la recherche (Prégent, 2001; Royer, 1998), mais également selon les individus, leurs besoins, leur personnalité, la nature du projet, etc. (Halse et Bansel, 2012; Royer, 1998). À cela s'ajoute, comme le précisent Prégent (2001) et Voyer (1992), que le rôle du directeur de recherche demeure ambigu puisqu'il n'existe pas de marche à suivre unique et uniforme et que l'interprétation, ainsi que l'initiative, occupent une place importante au sein de cette relation. En fait, de nombreux auteurs considèrent cette tâche comme étant la plus complexe et la plus subtile dans laquelle puisse s'engager un professeur (Prégent, 2001; Royer, 1998). Il faut dire que l'encadrement comporte des aspects complexes impliquant des compétences particulières et des aptitudes spécifiques (Debeurme, Lison et Nootens, 2010; Prégent, 2001). Cette tâche se situe, selon Smit (2010), à l'intersection de l'enseignement et de la recherche et devrait être considérée comme une forme de pédagogie complexe qui varie d'un doctorant à l'autre.

1.6 *Apprentissage expérientiel*

Les auteurs témoignent de l'apprentissage de l'encadrement à la recherche de manière autodidacte, « on the job » ou « see one, do one » (Halse, 2011; Hammond et al., 2010; Jutras et al., 2010; Kiley, 2011; Royer, 1998; Turner, 2015; Voyer, 1992; Wisker et Kiley, 2014). D'autres, comme Amundsen et McAlpine (2009), rapportent que les professeurs apprennent la direction de recherche « de » et « par » l'expérience personnelle qu'ils en ont vécue à titre de doctorants en se positionnant par rapport à ce qui leur avait été utile ou non, aux déceptions ou aux manques ressentis (Debeurme et al., 2010; Emilsson et Johnsson, 2007; Manathinga, 2005). Ce faisant, cet apprentissage doit être formalisé afin que la tâche d'encadrement devienne plus explicite, visible et transparente.

1.7 *Disponibilité des informations concernant l'encadrement*

Il importe de mentionner que la direction de recherche se réalise traditionnellement dans un espace privé et personnalisé où l'étudiant et le directeur de recherche s'engagent dans une relation menée à huis clôt avec peu, voire pas, de contrôle ou d'évaluation externe et où il est difficile de s'immiscer pour la faire évoluer (Halse et Malfroy, 2010; Halse, 2011). Royer (1998) constate que les professeurs reçoivent peu d'aide et de soutien de la part de l'institution ; disposent de peu d'informations en ce qui concerne l'encadrement — droits, responsabilités, attentes, etc. — ; et ne bénéficient d'aucune préparation formelle pour les aider à assumer ce rôle. La formation des directions de recherche parfois lacunaire explique que certains auteurs croient qu'il faut s'assurer que les sources d'information soient accessibles et connues (McAlpine, Amundsen et Turner, 2013).

1.8 *Formations à l'encadrement*

Dans la pratique, au Canada francophone, bien que l'encadrement soit une partie intégrante des tâches professorales, la direction de recherche ne fait encore l'objet d'aucune formation systématique ou institutionnelle (Deburme et al., 2010). Pourtant, la direction de recherche requiert un minimum de préparation systématique (Amundsen et McAlpine, 2009; Turner, 2015; Voyer, 1992; Wisker et Kiley, 2014). En effet, Deburme et al. (2010) sont d'avis que l'encadrement ne s'improvise pas et que des formations adéquates s'avèrent nécessaires puisque le succès des doctorants et leur contribution à la société en dépendent. Malheureusement, il semble exister peu de ressources formelles, et ce, tant au Québec qu'à l'international (Amundsen et McAlpine, 2009; Halse, 2011; Wisker et Kiley, 2014).

2. **Ce qui se fait en Angleterre et en Australie**

Nous retenons, à l'instar de l'European University Association Council for Doctoral Education, que, dans le but d'améliorer l'encadrement des doctorants, il importe de développer la formation et la réglementation des directions de recherche (Halse et Malfroy, 2010).

Dans certaines régions du monde, dont l'Angleterre et l'Australie, en réponse aux préoccupations quant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, des programmes de formation à l'encadrement ont été introduits dans les universités afin de transmettre les connaissances relatives à l'encadrement à la recherche, d'en découvrir d'autres et de tenter de systématiser la direction de recherche (Halse et Bansel, 2012; Halse, 2011; Wisker et Kiley, 2014). Selon Wisker et Kiley (2014), il existe quatre manières « d'apprendre » l'encadrement : l'expérience de doctorant mentionnée précédemment ; le mentorat où un novice en encadrement partage la responsabilité d'étudiants avec un directeur de recherche plus expérimenté avant d'encadrer seul ; la soutenance et l'évaluation de thèse à titre de membre du jury ; la formation en encadrement disponible dans certains établissements. À ce propos, en Angleterre, les exigences varient : certaines universités exigent des professeurs la participation à un minimum d'une demi-journée d'atelier sur l'encadrement alors que d'autres proposent plutôt cinq jours d'accréditation ou bien encore un minimum d'une journée de formation continue tous les cinq ans (Kiley, 2011). Ainsi, il est possible de constater que les formules diffèrent en termes de durée, de modalités ou de contenus. En effet, selon Kiley (2011), il existe trois modalités différentes : la formation en présentiel, en ligne ou hybride. En ce qui concerne les contenus, les formations courtes couvrent essentiellement la révision des politiques d'encadrement, les attentes et les objectifs réciproques, les rôles et les responsabilités ainsi que le suivi des progrès et des étapes. Pour ce qui est des formations longues, elles proposent, en plus des contenus mentionnés, des volets sur les relations interculturelles, sur le renforcement des équipes de recherche, sur l'évaluation, sur la propriété intellectuelle et sur les publications. Selon Wisker et Kiley (2014), il est moins commun de discuter, lors de ces formations, de la gestion des problèmes dans la relation d'encadrement, de la relation avec les autres directions de recherche, de la sélection des jurys ou encore de la construction des équipes de recherche en fonction des tâches ou des compétences nécessaires.

3. Pour aller plus loin en encadrement

Les formations qui existent sont évidemment un pas dans la « bonne direction ». Néanmoins, tel que souligné précédemment, elles comportent des lacunes (Amundsen et McAlpine, 2009; Manathunga, 2005). En effet, elles portent principalement sur le volet normatif de l'encadrement tel que les rôles, les politiques et les attentes plutôt que sur le volet formatif, c'est-à-dire apprendre à faire de la recherche par la recherche ou offrir le soutien nécessaire à la relation interpersonnelle. Ce faisant, les formations sont liées à la production du produit final qu'est la thèse plutôt qu'au processus de formation « à » la recherche « par » la recherche des étudiants des cycles supérieurs.

Afin de faire évoluer ces formations et, surtout, d'aider les directeurs de recherche à développer les compétences attendues, nous sommes parties des cinq volets de la direction de recherche proposés par Halse et Malfroy (2010) dans le cadre d'une théorisation ancrée : (1) l'alliance d'apprentissage, (2) l'expertise scientifique, (3) la production de savoirs, (4) les habitudes cognitives, et (5) l'expertise contextuelle. Ceux-ci, résumés par Denis et Lison (2014), apportent un éclairage nouveau quant à la complexité de la tâche d'encadrement. À la lecture de l'article proposé par Halse et Malfroy (2010), nous constatons que les compétences et leurs composantes attendues chez les directions de recherche interpellent plus que ce que les formations de courtes et de longues durées proposent. Nous pensons donc que les cinq volets de la direction de recherche proposés par Halse et Malfroy (2010) pourraient être croisés avec le cadre théorique des compétences attendues pour l'ensemble des tâches professorales, le *meta-professional model* (voir tableau 1) de Theall, Mullinix et Arreola (2009).

Tableau 1 : Modèle des compétences métaprofessionnelles chez les professeurs

Ensemble de compétences	Brève définition/description
Compétences professionnelles de base	
Expertise contextuelle	Connaissances, compétences et aptitudes dans un domaine spécifique reconnues formellement par les membres du corps professoral qui possèdent une formation ou une éducation avancée ainsi que de l'expérience.
Compétence pratique/ clinique	Compétences dans le transfert des contenus dits « experts » en actions concrètes de manière à produire un produit ou fournir un service efficace.
Techniques de recherche	Compétences à acquérir des connaissances existantes ou à en créer de nouvelles dans un domaine d'expertise.
Compétences méta-professionnelle	
Conception pédagogique	Compétences techniques dans la conception, la distribution et la présentation des tâches d'apprentissage. Nécessitent une connaissance et des compétences dans l'analyse des tâches, la psychologie de l'apprentissage, les conditions d'apprentissage et le développement des objectifs de performance.

Prestation de l'enseignement	Compétences humaines et interactives qui favorisent et facilitent l'apprentissage en enseignement. Nécessitent l'utilisation de diverses formes de mécanismes de prestation de l'enseignement.
Évaluation pédagogique	Compétences dans le développement et l'utilisation d'outils et de procédures pour l'évaluation des apprentissages.
Gestion de classe	Compétences organisationnelles et bureaucratiques impliquées dans le maintien et l'exploitation des cours
Recherche pédagogique	Compétences techniques associées à l'enquête scientifique dans tous les aspects de l'enseignement et l'éducation
Psychométrie/Statistiques	Compétences concernées par la mesure des caractéristiques humaines, la conception et l'analyse de la recherche sur la base de ces mesures
Épistémologie	Compétences concernant cette branche de la philosophie qui étudie la nature et les limites de la connaissance ainsi que l'examen de la structure, de l'origine et des critères de la connaissance. Son application est souvent vue lors de la conception ou la réalisation de l'enseignement où la structure de la connaissance à acquérir est considérée.
Théorie de l'apprentissage	Compétences concernant les divers modèles pour expliquer l'apprentissage (comment?) et l'utilisation d'un cadre de référence pour la conception, le développement et la prestation de l'enseignement.
Développement humain	Connaissances et expertises concernant les théories et les modèles de développement intellectuel, éthique, social, culturel, physique et humain nécessaires à la conception et le développement de toute expérience éducative.
Technologies de l'information	Compétences concernant toutes les formes de technologies utilisées pour créer, stocker, échanger et utiliser l'information sous diverses formes (données commerciales, conversations vocales, images fixes, images animées, présentations multimédias, etc.).
Rédaction technique	Compétences en rédaction de textes sur des sujets très techniques dont la forme et le fond sont adaptés aux besoins, au niveau de compréhension de l'auditoire (novice, non-spécialiste ou spécialiste).
Conception graphique	Compétences liées à l'art et au processus de combiner du texte et des éléments graphiques afin de communiquer visuellement de manière efficace et efficiente des informations ou des concepts.
Art oratoire	Compétences pour parler en public dans un cadre formel, et ce, dans le but de diffuser des informations ou persuader les autres d'un point de vue particulier.
Styles de communication	Compétences avec différents modèles de communication, d'interprétation et de reconnaissance des préférences ou de stratégies à utiliser plus efficacement pour communiquer selon l'auditoire.
Gestion des conflits	Compétences dans la pratique d'identification et de gestion des conflits de manière sensible, juste et efficace nécessaires à la communication efficace, la résolution des problèmes et la négociation des intérêts.

Processus de groupe/ construction d'équipe	Compétences à réunir des individus (comité ou autres groupements) dans le but d'atteindre des objectifs en prévoyant le travail à faire en plusieurs étapes
Gestion des ressources	Compétences à gérer les ressources matérielles de manière à assurer leur utilisation efficace et efficiente pour l'atteinte d'objectifs spécifiques qui impliquent le contrôle des stocks, leur remplacement, la planification de la maintenance, le contrôle des coûts, etc.
Gestion du personnel	Compétences à communiquer de manière efficace; à développer des équipes; à gérer la diversité et les conflits; à déléguer les responsabilités, le mentorat, la formation; à recevoir et émettre des commentaires constructifs et motivants; à guider des individus ou des groupes dans l'atteinte d'objectifs précis.
Développement budgétaire ou financier	Compétences liées à la compréhension d'une variété de concepts économiques et monétaires (flux de trésorerie, coûts directs et indirects, gestion de la dette, amortissement, etc.); à la lecture, la compréhension et l'interprétation de rapports financiers et de politiques concernant la dépense des fonds locaux.
Analyse et développement de politiques	Compétences nécessaires pour comprendre les contraintes politiques rencontrées par les décideurs politiques, l'évaluation de la performance des approches alternatives à la mise en œuvre de la politique, l'évaluation de l'efficacité des politiques et le rôle que les conflits de valeurs ont sur le développement des politiques.

Source : Theall et al. (2009, p. 3–4) (traduction libre des auteures)

Dans le premier volet – alliance d'apprentissage –, Halse et Malfroy (2010) parlent d'un contrat qui se discute et se négocie entre le directeur de recherche et l'étudiant. Ceux-ci sont liés par un objectif commun et ont « a moral responsibility to protect and promote the specific interests of others » (Halse et Malfroy, 2010, p. 83). Cela fait écho à certaines compétences avancées par Theall et al. (2009) : art oratoire, gestion des conflits, développement humain et théories de l'apprentissage (voir tableau 2). Le deuxième volet – habitudes cognitives – implique la capacité de prendre des décisions d'ordre évaluatif, d'exercer et d'exprimer un jugement critique et d'appliquer des connaissances dans des situations inhabituelles. Nous considérons que le directeur de recherche doit donc posséder et développer des compétences en gestion de projet de recherche et en évaluation, notamment en ce qui a trait aux rétroactions. Pour ce qui est du troisième volet – expertise scientifique – le directeur de recherche se doit d'être actif dans le domaine afin de développer et de maintenir ses compétences en gestion des données, en production de connaissances et en rédaction scientifique. L'espace voué au développement de ces compétences et de cet aspect de la tâche d'encadrement nous semble satisfaisant puisque cela s'avère au centre de la tâche de recherche. D'ailleurs, ces compétences sont considérées par Theall et al. (2009) comme étant de base chez les professeurs. Il en va de même pour le quatrième volet – les habitudes cognitives – qui touche

les compétences techniques ou communicationnelles spécifiques à la discipline concernée. Finalement, comme nous l'avons mentionné, les compétences relatives au dernière volet – expertise contextuelle – semblent d'ores et déjà constituer le cœur des formations disponibles.

Tableau 2 : Combinaison des rôles et des compétences attendues en encadrement à la recherche

Volets de la direction de recherche	Compétences attendues chez les directions de recherche
Alliance d'apprentissage	Art oratoire, styles de communication, gestion des conflits, développement humain, théories de l'apprentissage
Habitudes cognitives	Évaluation pédagogique, épistémologie, styles de communication, gestion du personnel
Expertise scientifique	Expertise contextuelle, techniques de recherche, compétence pratique/clinique
Techné	Compétences techniques, Art oratoire, styles de communication, gestion des conflits, technologies de l'information,
Expertise contextuelle	Gestion des ressources (humaines, matérielles, financières), analyse et développement de politiques, développement budgétaire et financier

Cette première réflexion nous permet de constater la complexité du rôle des directions de recherche et la diversité des compétences à développer, ce qui, à notre avis, devrait donner lieu à des formations plus systématiques. Nous croyons, en effet, que lier le contenu des formations avec les rôles des directions de recherche et des compétences qui en découlent permettrait d'obtenir des formations diversifiées et complètes afin de mieux préparer les professeurs à l'encadrement à la recherche.

4. Conclusion

La littérature nous confirme le manque de transparence quant aux règles et aux normes qui balisent l'encadrement (Amundsen et McAlpine, 2011). Cela nous porte à croire que l'encadrement doit être plus explicite, visible et transparent (Hammond et al., 2010; Kiley, 2011). Tout comme Halse et Malfroy (2010), nous sommes persuadées qu'il faut mieux comprendre la tâche d'encadrement afin d'offrir une formation efficace aux directeurs de recherche, de déterminer la charge de travail qui correspond à cette tâche, d'améliorer la qualité de la formation des étudiants et d'améliorer leur expérience aux cycles supérieurs.

Pour ce faire, nous proposons un projet de recherche visant à explorer les compétences et leurs composantes en encadrement à la recherche afin de baliser cette tâche et de créer ou d'ajuster les formations en conséquence. À cet effet, nous croyons qu'une recherche collaborative permettra de mieux comprendre les pratiques et de les influencer.

Références bibliographiques

- Amundsen, C. et McAlpine, L. (2009). "Learning supervision": trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331–342. <http://doi.org/10.1080/14703290903068805>
- Amundsen, C. et McAlpine, L. (2011). New academics as Supervisors: A Steep Learning Curve with Challenges, Tensions and Pleasures. Dans L. McAlpine & C. Amundsen (dir.), *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators* (1^{re} éd., p. 37–55). New York, NY: Springer Netherlands. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-0507-4>
- Debeurme, G., Lison, C. et Nootens, P. (2010, mai). *Encadrer des travaux de recherche cela s'apprend*. Communication présentée au 26^e Congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Rabat, Maroc.
- Denis, C. et Lison, C. (2014). Perception des jeunes professeurs de leur compétence à diriger des recherches aux études supérieures. *Actes du 5^e colloque international du RIFEFF*, 379–389.
- Emilsson, U. M. et Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 163–179. <http://doi.org/10.1080/07294360701310797>
- Halse, C. (2011). "Becoming a supervisor": the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557–570. <http://doi.org/10.1080/03075079.2011.594593>
- Halse, C. et Bansel, P. (2012). The learning alliance: ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, 38(4), 377–392. <http://doi.org/10.1080/03054985.2012.706219>
- Halse, C. et Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92. <http://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Hammond, J., Ryland, K., Tennant, M. et Boud, D. (2010). *Building Research Supervision and Training across Australian Universities Project team and authors of the report*. Strawberry Hills, Australia: Australian Learning and Teaching Council.
- Jutras, F., Ntebutse, J. G. et Louis, R. (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1–18. Repéré à <http://ripes.revues.org/index333.html>
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585–599. <http://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595>
- Lessard, M. (2007). La valorisation de l'enseignement universitaire. Dans L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (p. 233–252). Presses de l'Université du Québec.
- Lison, C. (à paraître). Choisir une direction de recherche: quelles stratégies? In P. Noreau (dir.), *La thèse projet et défi*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 30(1), 1–7. Repéré à <http://ripes.revues.org/769>
- Malfroy, J. (2005). Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 165–178. <http://doi.org/10.1080/07294360500062961>

- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: "Turning the light on a private space." *International Journal for Academic Development*, 10(1), 17–30. <http://doi.org/10.1080/13601440500099977>
- McAlpine, L., Amundsen, C. et Turner, G. (2013). Constructing post-PhD careers: negotiating opportunities and personal goals. Dans *International Journal for Researcher Development*, 4(1), 39–54. <http://doi.org/10.1108/IJRD-01-2013-0002>
- McCallin, A. et Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63–74. <http://doi.org/10.1080/13562517.2011.590979>
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal, Québec: Presses internationales Polytechnique.
- Royer, C. (1998). *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Skakni, I. (2011). *Les représentations de la carrière professorale des étudiantes et étudiants au doctorat* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Smit, R. (2010). Doctoral supervision: facilitating access to a community of research practice? *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 96-109.
- Theall, M., Mullinix, B. et Arreola, R. A. (2009). Promoting Dialogue and Action on Meta-Professional Skills, Roles, and Responsibilities. Dans L. B. Nilson & J. E. Miller (dir.), *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development, Volume 28* (p. 115–138). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Turner, G. (2015). Learning to supervise: four journeys. Dans *novations in Education and Teaching International*, 52(1), 86–98. <http://doi.org/10.1080/14703297.2014.981840>
- Voyer, J.-P. (1992). Impromptu sur les thèses et leur supervision. *Recherche et Formation*, (12), 101–115.
- Wisker, G. et Kiley, M. (2014). Professional learning: lessons for supervision from doctoral examining. Dans *International Journal for Academic Development*, 19(2), 125–138. <http://doi.org/10.1080/1360144X.2012.727762>

4.4

L'enseignement apprentissage du FLE : de la nécessité d'innover

Zahra **BOUCHKIOUA**, um5r - Maroc

Introduction

L'enseignement du français au Maroc constitue un défi du préscolaire à l'université. Les étudiants, en dépit de leurs 1200 heures d'enseignement de langue française, connaissent des difficultés de prononciation, de structuration de la phrase et de compréhension. Les cours de français à l'université ne suffisent pas à résoudre ces difficultés, car l'enveloppe horaire reste insuffisante (entre 40 et 50 heures par semestre), le nombre d'étudiants est de plus en plus pléthorique (1200 environ en 2013-2014) et les problèmes psychologiques (dont la timidité, le blocage par rapport à la langue française, etc.) très répandus parmi les étudiants notamment les primo arrivants. La formation des enseignants (initiale et continue) ne répond pas aux fluctuations de l'enseignement du français. Notre tentative, comme praticienne (enseignante de français à (La Faculté des Sciences Juridiques Souissi de l'Université Mohamed V Rabat) et chercheure (en psychologie de l'apprentissage et en psychopédagogie), découle de tels besoins. L'hybridation promet dans ce type de situations d'heureux résultats. La mise en place d'un module français langue étrangère et de ses composants en distanciel, au profit d'un échantillon d'environ 600 étudiants, donne l'occasion de travailler l'oral dans une première étape, les compétences orales étant largement requises dans le monde professionnel. La partie distancielle de ce cours comporte des diaporamas concernant la correction phonétique. Ce cours s'inspire communément des méthodes articulatoire, verbotonale, comparatiste et des oppositions phonologiques. Cette première étape de l'expérience concerne un échantillon de 600 étudiants primo arrivants et occupe les deux semestres de l'année universitaire 2014-2015. Le projet est programmé sur deux années universitaires (2014-2015 et 2015-2016) et comprend d'autres composants faisant appel essentiellement à l'approche actionnelle. Le présentiel et le distanciel sont précédés d'un pré-test et suivis d'un post-test afin de mesurer l'impact de ce cours hybride sur l'apprentissage du français qui, notamment, réduit potentiellement, d'une part, les difficultés inhérentes au présentiel et, d'autre part, permet de mesurer un impact sur la motivation à l'apprentissage du français. Les premiers résultats révèlent une certaine valeur ajoutée en termes d'apprentissage ; de réduction des problèmes psychologiques comme la timidité, le blocage par rapport à l'apprentissage du français et à l'enseignant du français ; de résorption des difficultés de prononciation et d'articulation ; et de gestion du temps et des problèmes causés par la massification (plus de flexibilité quant à la présence absence des étudiants,

à la logistique et aux salles de cours). L'expérimentation n'est cependant pas encore achevée et promet d'autres résultats.

Contexte

Généralement, les étudiants à la Faculté des Sciences Juridiques de l'université Mohamed V Rabat (UM5R) se situent entre les niveaux A et B du cadre de référence européen (CERCL). L'enseignement-apprentissage du français depuis le primaire est insatisfaisant en comparaison avec les résultats obtenus à l'échelle nationale. Ces difficultés ont plusieurs sources. Historiquement, la langue française a été introduite au Maroc pendant le Protectorat français et a été prise en charge dans les écoles par des enseignants natifs. Cette période précède au Maroc la démocratisation et la massification de l'éducation et de la scolarisation ; elle a donc engendré l'émergence d'une élite francophone ou bilingue. Avec l'avènement de l'indépendance (1962), cette élite, devenue responsable politiquement, a décidé de la généralisation de l'enseignement du français dans les quelques écoles qui existaient à l'époque. L'apprentissage du français est toujours une chance réservée aux cercles des nantis et des notables. Il en découle une représentation du français comme langue colonialiste et élitiste. Actuellement, cette langue est toujours prisonnière de cette image populaire d'autant plus que se sont les élèves des écoles privées et des écoles françaises missionnaires qui y excellent. En l'occurrence, les étudiants de la filière juridique arabisante sont majoritairement marqués psychologiquement et socialement par cet historique par rapport au système de l'enseignement et au FLE de façon très particulière.

Politiquement, les décideurs qui ont succédé aux ministères de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur n'investissent pas suffisamment dans l'enseignement des langues étrangères. Commenant à l'âge de neuf ans (3^e année primaire), l'apprentissage du français est une composante dans le cours de mathématiques enseigné en arabe. L'enseignement du français est assuré par le même enseignant durant les trois dernières années de l'enseignement primaire. Les budgets octroyés, comparés aux effectifs qui vont toujours crescendo, ne suffisent pas à diversifier les situations d'apprentissage de langue (sorties pédagogiques: excursions, musées, artisanat, ateliers, séjours linguistiques, distraction et activités culturelles). Les formations initiale et continue des enseignants du FLE constituent un autre facteur dans cette situation qui nécessite des investigations susceptibles d'y apporter des éléments de réponse.

Dans une perspective pédagogique, si on admet que la pédagogie est une praxis (une théorie confrontée à la réalité de l'acte d'enseigner), il serait peut-être judicieux de se poser les questions suivantes. Quelle pédagogie est pratiquée dans l'enseignement du français au primaire, au secondaire et aux études supérieures de l'enseignement public? Quelles pratiques concrétisent l'enseignement du FLE et quels savoirs accompagnent ces pratiques? Etant donnée l'importance des difficultés de l'apprentissage du français, il paraît évident que les efforts répondant à cette situation problématique n'ont pas encore abouti. L'étude que nous présentons dans cet article fait partie de ces efforts. A la Faculté des Sciences Juridiques Souissi (UM5R), nous enseignons, depuis 2003, la langue française, les techniques de communication et le FLE,

selon la terminologie juridique en vigueur depuis 2014. C'est un module de cinquante heures pris en charge par une dizaine de professeurs (et autant de vacataires) formés à cette fin. L'une des principales causes des difficultés de l'apprentissage et de l'enseignement du français dans cette faculté est, d'une part, la formation continue des enseignants, et, d'autre part, la formation initiale des vacataires.

L'esquisse du contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE au Maroc nous renseigne sur les sources historiques, psychologiques, sociales, pédagogiques, professionnelles et politiques de cette situation. Elle est d'autant plus utile qu'elle aide le praticien chercheur à orienter sa recherche vers les questions les plus pertinentes, à effectuer des choix théoriques, ainsi qu'à développer les réponses pédagogiques adéquates tel que le dispositif que nous présentons dans la partie qui suit.

Dispositif hybride du module « Français à Objectifs Universitaire et terminologie juridique »

Le module langue française et terminologie juridique est conçu selon un dispositif hybride en raison des facteurs suivants:

- l'insuffisance des moyens techniques : équipement en ordinateurs chez les institutions et les étudiants, matériel de connexion ;
- institutionnellement et individuellement, l'image des TICE n'a pas encore atteint les représentations mentales propices à leur exploitation ;
- l'enseignant, en dépit des critiques faites à son égard, est toujours tributaire de son image de dispensateurs de savoirs, d'où le choix du dispositif hybride de ce cours selon la forme d'un module réparti en présentiel (70%) et en distanciel (30%) afin de répondre aux objectifs généraux suivants:
- apprendre le FLE selon des objectifs universitaires (FOU) ;
- maîtriser les termes juridiques de base en français et atteindre les objectifs spécifiques suivants:
- au niveau de la langue: être capable de prononcer, de lire, d'écrire, de comprendre les termes juridiques qui sont l'objet de ce cours ;
- au niveau de la terminologie: être capable de définir, d'analyser et de traduire les termes juridiques du français vers l'arabe. Le présentiel est constitué d'un cours magistral de 35 heures meublé par le contenu terminologique juridique à l'aide de diapositives, d'explications orales, d'illustrations (exemples, images, vidéos, etc.), et d'enregistrements audio (audacity et voix-off de l'enseignant) de ces contenus. Ce cours magistral est axé sur la compréhension, l'analyse et la production des étudiants. Il vise leurs rétroactions (questions, débats, recherche documentaire supplémentaire, etc.) ; et de séances pratiques (25 heures) sous forme d'exercices de correction phonétique, d'analyse et de traduction.

Le distanciel est constitué de deux supports TICE: le groupe Facebook et la plateforme Moodle. Le groupe Facebook comprend 532 membres parmi les 600 étudiants du groupe institutionnel. Ce réseau social, mis à part les inconvénients de son utilisation, permet de partager les contenus des modules, toutes formes et toutes dimensions confondues (diapositives, textes, exercices, tableaux, podcasts, liens utiles et hypertextes). Il permet également de proposer des travaux dans un temps réel indépendamment des séances en présentiel, et, donc, une meilleure gestion du temps et des tâches. C'est aussi l'occasion de l'émergence de forums de discussion, d'informations et de retours aisés sur les éléments non élucidés pendant les cours magistraux. Le réseau social offre l'occasion de gérer les difficultés inhérentes aux examens, avant, pendant et après, gestion autrefois difficile, car chargée psychologiquement et administrativement.

La plateforme Moodle est le second outil TICE de ce distanciel, dirigée par l'équipe E-Learning Center de l'UM5R. Cette plateforme a hébergé le cours de correction phonétique et de l'alphabet phonétique international adressé au même groupe d'étudiants. Nous décrivons dans la suite la scénarisation de ce cours.

Scénarisation

Le cours est inauguré par une leçon zéro en langue arabe (voix-off de l'enseignant) expliquant l'utilité, les objectifs et le déroulement de ce cours. Dans ce diaporama, l'enseignant montre que les difficultés d'articulation et de prononciation sont fréquentes, mais corrigibles à tout âge. La leçon zéro souligne également les avantages psychopédagogiques de ce distanciel pour les étudiants souffrant de timidité, de blocage ou qui nécessitent plus de temps (problèmes fréquents dans les séances en présentiel) lorsque vient le temps de corriger les phonèmes qui présentent des difficultés. Des story-boards ont permis la granulation des objectifs généraux et des objectifs spécifiques poursuivis. En l'occurrence, les phonèmes, leur correspondant en API (alphabet phonétique international) et en son, correspondent à un élément spécifique et nettement distingué dans chaque leçon. Le passage d'une leçon à une autre est tributaire de l'accomplissement des leçons qui précèdent afin de garantir la progression visée et préparée par le scénario pédagogique du cours. Chaque story-board prévoit également des tâches, des entraînements et des évaluations (exemple de story-board : voir annexe n°1 tableau n°1).

Méthodologie

Cette étude est quasi expérimentale avec un seul groupe de 600 étudiants en guise d'échantillon représentant la population de l'ensemble des groupes juristes arabisants. Un étudiant sur 600 est au niveau C1.1 (CERCL) ; 99% connaissent les mêmes difficultés de prononciation, de compréhension et de production. Le pré test effectué pendant le présentiel (séances de travaux pratiques) consiste en l'enregistrement des étudiants s'exerçant oralement à prononcer les définitions terminologiques qui sont l'objet du cours magistral. L'entraînement est poursuivi dans les séances en distanciel:

- sur Moodle: à travers les cours de correction phonétique. Les enregistrements concernent aussi les différents phonèmes, sources de difficultés orales, exprimés par la voix-off de l'enseignant, transcrits phonétiquement et illustrés lexicalement. Sont également programmées des activités d'entraînement (quiz, exercices à trous, et répétitions orales).
- Sur Facebook: Des podcasts (voix-off de l'enseignant), mis à la disposition des étudiants, présentant du contenu résumant les diapositives qui sont l'objet du module.

Afin de répondre à ses objectifs d'enseignement FLE / FOU, l'entraînement en présentiel, qui a lieu pendant les séances de travaux pratiques, avait pour objet la production orale et la production écrite (analyse et traduction). Les étudiants sont enregistrés à des moments différents afin de repérer les changements éventuels de leur performance. Les enregistrements sont également utiles dans la mesure où ils aident l'étudiant à observer ses difficultés, son entraînement et sa nouvelle prononciation. Se sont ces mêmes enregistrements qui vont servir de post test à comparer avec le pré test afin de mesurer l'influence de cet entraînement. Pour ce faire, la collecte des indices est effectuée sur une liste de quarante cinq termes juridiques illustrant une trentaine de phonèmes, tous sources de difficultés récurrentes parmi la population et donc tous l'objet d'entraînement phonétique.

Résultats

Les taux de présence et de participation sont satisfaisants dans les séances en présentiel de ce module. Sur 600 étudiants inscrits sur les listes, plus de 300 étaient assidus au cours magistral, 200 (sous forme de petits groupes de 20 à 40 personnes) ont été régulièrement présents aux séances de l'entraînement et de la pratique.

Le réseau social Facebook a également favorisé une participation quantitativement et qualitativement significative (392 le premier mois, 525 le deuxième mois et 592 à l'approche des examens). Les documents proposés au groupe sur ce réseau social (diapositives, podcasts, exercices, liens) ainsi que le forum qui y a émergé à partir des besoins et des intérêts des étudiants ont permis à ce moyen de jouer le rôle de facilitateur notamment pour le bon déroulement du présentiel. Le cours de correction phonétique et de l'alphabet phonétique international (Moodle) a connu une participation de 45%. Mise à part quelques complications de gestion institutionnelle, le cours est généralement apprécié des étudiants qui ont pu y avoir accès. Il est cependant nécessaire et relativement coûteux en temps, notamment, de former les étudiants à l'usage de cette plateforme.

Par ailleurs, les résultats positifs obtenus après le test de Student révèlent une évolution statistiquement significative quant à la modification de la prononciation des phonèmes les plus difficiles du FLE (exemple : u, i, y, e, ou, an, am, on, in, tion, ai, ei, etc.). La prononciation est plus difficile dans les termes qui amalgament plus d'un phonème et lorsque ceux-ci sont plus ou moins éloignés quant à l'utilisation des organes du système phonatoire (lèvres, nez, dents, langue, palais mou, palais dur, larynx, etc.) tels que dans les termes suivants : titulaire, juridiction, jurisprudence, coutume, tribunal, public, etc.

En l'occurrence, (voir annexe 2 : tableau 2) l'évolution du terme « jurisprudence » est statistiquement significative ($t = -46,57$ avec une signification à ,000). Les résultats sont quasi identiques pour le terme « titulaire » où l'évolution est également significative ($t = -47,72$ avec une signification à ,000) (voir annexe 2 : tableau 3). La même évolution positive est observée pour le terme « coutume » ($t = -46,57$ avec une signification à ,000) (voir annexe 2 tableau n°4), et pour les termes :

- « public » ($t = -158,58$ avec une signification à ,000) (voir annexe 2 tableau n°5),
- « tribunal » ($t = -105,719$ avec une signification à ,000)
- « subjectif » ($t = -102,160$ avec une signification à ,000).
- « constitution » ($t = -77,172$ avec une signification à ,000)
- « présomption » ($t = -50,433$ avec une signification à ,000)
- « huissier » ($t = -52,402$ avec une signification à ,000)
- « peine » ($t = -105,719$ avec une signification à ,000)
- « action civile » ($t = -37,696$ avec une signification à ,000)
- « institution » ($t = -159,384$ avec une signification à ,000)

Étant donné le rapprochement des résultats concernant les 45 termes, un effet concret de l'entraînement et de la correction phonétique aux phonèmes du FLE/FOU paraissent possibles et fructueux pour l'apprentissage et la remédiation du FLE/FOU.

Conclusion

L'apprentissage et l'enseignement du français selon un dispositif hybride, objet de cette investigation, offre l'occasion de réfléchir et de s'interroger sur les différents aspects de cet objet. Le FLE, objet fréquent des études didactiques au Maroc et ailleurs, achoppent sur les mêmes difficultés qui s'accroissent avec les effets de la massification et de la démocratisation de l'enseignement national. La réflexion est ainsi orientée vers la nécessité dans laquelle se trouve le praticien de chercher des solutions pédagogiques non seulement auprès de la didactique du FLE, mais également et, surtout, du côté des disciplines versant dans l'ensemble des segments du triangle pédagogique (Hameline 1985). Autrement dit, la pédagogie des langues étrangères, de concert avec la didactique du FLE et avec les autres disciplines, est cet impératif presque spontané de gérer la complexité des interactions induites par le triangle pédagogique dans l'enseignement-apprentissage des langues. « Instaurer un équilibre ni stable ni instable, mais "métastable" entre les trois composantes du triangle pédagogique (l'apprenant, l'enseignant, l'objet à apprendre et à enseigner) » (Hameline 1985, p 114). Le recours à l'approche quantitative est né de la nécessité épistémologique dans laquelle se trouvent les sciences de l'éducation de fournir des résultats valides permettant de concilier les aspects théoriques et pratiques de cette jeune science. Cet impératif concerne également l'enseignant de langue, le cas échéant, en tant qu'acteur social de changement. « C'est dire que la recherche dans le domaine de l'éducation peut se trouver confrontée à une sorte de double

exigence, étant incitée à "rendre compte", alternativement ou simultanément, auprès de deux sortes d'instances différentes, académique d'une part (selon des critères de validité scientifique et théorique), sociale et pratique d'autre part (selon des critères de pertinence, d'efficacité ou de faisabilité » (Forquin 2014). La posture de l'enseignant-chercheur de langue paraît aussi tangible comme l'ont bien exprimé Jean Château (1967) et Emile Durkheim (1922).

En outre, le dispositif hybride s'est révélé utile à plus d'un titre. Essentiellement, il a permis une meilleure gestion de temps imparti au module jugé souvent insuffisant et bousculé par les imprévus et les absences. Le réseau social, dans cette expérience, paraît plus efficace que la plateforme Moodle quant à la prise de contact rapide et facile, à l'information, à l'injection des documents de contenu, à des exercices et à l'accompagnement des étudiants dans leurs tâches. Le dispositif hybride est accompagné d'une augmentation dans les effectifs dans les parties du présentiel. A ce niveau, il serait utile d'observer une double distinction dans les résultats de l'hybride, d'une part, et, d'autre part, à l'égard du choix didactique effectué cette année et qui consiste en le déplacement des contenus et des objectifs généraux du FLE et des objectifs spécifiques du FOS (enseigner le français via des objectifs de communication) vers ceux du FOU (le français selon des objectifs universitaires). Le retour de la terminologie comme orientation pédagogique des contenus du FOU est accompagné d'une valeur ajoutée, concrétisée par l'augmentation des taux de présence et de la participation active ainsi que par le recul de l'absentéisme dans ce type de modules. Les taux de validation du premier semestre ont également connu d'heureux changements (540 validations/600; plus de 50,0% des étudiants du groupe ont obtenu la moyenne de 10/20). Mise à part l'assiduité comme composante du concept de la motivation selon la définition sociocognitive (Bandura 1986), celui-ci n'a pas encore mesuré (deuxième étape prévue dans 2015-2016) l'impact et/ou la corrélation des effets de ce cours sur les autres composants de la motivation.

Les résultats obtenus aux termes de cette expérience nous encourageant ainsi à souligner le bienfondé du dispositif hybride. Celui-ci s'est avéré utile dans la résorption des difficultés ergonomiques (effectifs et profils psychosociaux des étudiants, notamment les primo-arrivants, matériel, locaux, ressources humaines, etc.) caractérisant généralement l'enseignement du FLE aux études supérieures et très particulièrement à la Faculté des Sciences Juridiques Souissi de l'UM5R. Le dispositif hybride est d'autant plus efficace qu'il constitue une réponse adéquate aux problèmes de motivation en apprentissage du FLE, au blocage psychosocial par rapport à cette langue et, *ipso facto*, aux difficultés au niveau de la vie active et sociale.

Par ailleurs, le cours de correction phonétique est un outil efficace dans l'apprentissage du français (FLE, FOS et FOU). Ses résultats sont probants, immédiats et facilement observables auprès des apprenants. D'où l'ambition de le généraliser à l'ensemble des étudiants de la Faculté des Sciences Juridiques Souissi, de l'UM5R et aux maîtres dans les formations professionnelles de formateurs dans les différents cycles de l'enseignement marocain.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université: cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), 11-21. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00613826/fr/>
- Bandura, A. (1986). *Auto-efficacité : le sentiment de l'efficacité personnelle*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Bertocchini, C. (1999). *Se former en didactique des langues*. Ellipses.
- Château, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Ed du Scarabée. Paris.
- Damette, E. (2007). *Didactique du français juridique*. L'Harmattan.
- Damette, E ; Dargerolle, F. (2012). *Méthode de français juridique*. Dalloz.
- Dujardin, G. (2013). Français sur objectif spécifique français juridique. Formation AUF Bureau du Moyen –Orient.eprints.aideenligne-français-universite.auf.org/FOS_Juridique
- Durkheim, E.(1922). *Education et sociologie*. Classiques. Uqac.ca/classiques/Durkheim_emile /education_socio/education_socio.pdf
- Forquin, J-C. (2014). Conclusion : la pensée pédagogique, la recherche et les pratiques. In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Sous la direction de Jacky Beillderot et Nicole Mosconi. Dunod.Paris.
- Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisées par les technologies (ALMT)-Etude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic. *Alsic*.Vol. 15, n°3/2102.
- Hameline, D.(1985). *Encyclopædia Universalis, CorpusXIII*, Paris.
- Intravaia, P. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* Didier Érudition, Paris et CIPA, Mons ; http://w3.umons.ac.be/~cipa/index_fichiers/page0006.htm
- Karsenti, T., Larose, F. (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*, Presses de l'Université du Québec. Introduction. http://www.puq.quebec.ca/images/D-1119_INTRO.pdf
- Mangiante, J-M ; Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble .PUG. P.41-123.
- Mangiante, J-M ; Parpette, c. (2004). *Le français sur objectif spécifique*, Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). La langue des métiers, Penser le français langue professionnelle, in *Le Français dans le monde* n°346.
- Narcy-Combes, J.P. (2005) *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Orphys. [Google Books](https://books.google.com/books)
- Renard, R. (2010). *Structuro-global et verbo-tonal. Variations 1962-2010. Essais de didactique des langues* Mons, CIPA http://w3.umons.ac.be/~cipa/index_fichiers/page0006.htm
- Soignet, M. (2003). *Le français juridique*. Hachette FLE et CCIP.

Annexes

Annexe n°1 : Tableau n°1 Extrait du story-board du cours Correction phonétique

Titre du Module	Correction phonétique Les voyelles orales
Titre du diaporama6	LE SON [o]
Texte de présentation	Reconnaitre le son [o] à l'écrit (pot, arôme) et à l'oral
Objectif	Reconnaitre le son [o]
Type d'activité	
Pré-requis	Aucun
Numéro du diaporama	6
Numéro du diaporama précédent	5
Numéro du diaporama suivant	7
Element1	LE SON [o]
Objectif	Reconnaitre le son [o]
Texte	<p><u>Entrainement</u></p> <p><u>Tâche1</u> je prononce correctement les mots suivants : norme, positif, objectif, avocat, auditoire,</p> <p><u>Evaluation</u></p> <p><u>Tâche1</u> exercice à trou : je remplis les parties vides par la lettre qui convient : -Ensemble des n. . .rmes juridiques en vigueur dans un Etat en un m. . .ment d. . . nné - fr. . .de</p> <p><u>Tâche2</u> Exercice à trou: Je complète</p> <ul style="list-style-type: none"> - B. . . (beau) -F. . . x (faux) - T. . .x (Taux) -B. . .rder. . . (bordereau)

Titre du Module	Correction phonétique Les voyelles orales
Titre du diaporama 7	[u] et [o]
Texte de présentation Element1	Les étudiants doivent reconnaître, distinguer et utiliser à l'oral et à l'écrit les phonèmes [u] et [o]
Type d'activité	Exercices
Numéro de diaporama	7
Numéro du diaporama précédent	6
Numéro du diaporama suivant	[u] et [o]
Element1	[u] et [o]
Objectif	Distinguer le son [] du son []
Texte	<p><u>Activité :</u> Je prononce correctement les mots suivants : norme, positif, objectif, avocat, auditoire, outrance,</p> <p><u>Evaluation</u> exercice à trou : je remplis les parties vides par la lettre qui convient : -Ensemble des n...rmes juridiques en vigueur dans un Etat en un m...ment d...nné - fr...de</p> <p>Quizz : j'écoute le mot <u>coutume</u> et je coche son écriture correcte :</p> <ol style="list-style-type: none"> Cotime Citime Coutime coutume

Annexe n°2 : Tableaux de résultats quelques illustrations

Tableau n°2 : Test-student pour le terme jurisprudence au pré et post test

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	jurisprudence - jurisprudence5	-,99000	,30059	,02125	-1,03191	-,94809	-46,578	199	,000

Tableau n°3 : T-student pour le terme titulaire au pré et post test

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire	titulaire - titulaire12	-,98500	,29189	,02064	-1,02570	-,94430	-47,723	199	,000

Tableau n°4 : T-student pour le terme coutume au pré et post test

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	coutume - coutume6	-,99000	,30059	,02125	-1,03191	-,94809	-46,578	199	,000

Tableau n°5 : T-student pour le terme tribunal au pré et post test**Test échantillons appariés**

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance				
					95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure				
Paire 1	tribunal - tribunal29	-1,97000	,26353	,01863	-2,00675	-1,93325	-105,719	199	,000

Annexe n°3 : Liste des termes objet de l'étude

- | | | |
|------------------|-----------------|-------------------|
| 1- droit | 16- institution | 31- preuve |
| 2- juridique | 17- positif | 32- plainte |
| 3- norme | 18- vigueur | 33- police |
| 4- subjectif | 19- litige | 34- judiciaire |
| 5- jurisprudence | 20- législateur | 35- préjudice |
| 6- coutume | 21- suprême | 36- perquisition |
| 7- source | 22- parlement | 37- peine |
| 8- constitution | 23- peuple | 38- présomption |
| 9- doctrine | 24- loi | 39- parquet |
| 10- public | 25- justice | 40- jugement |
| 11- privé | 26- autorité | 41- infraction |
| 12- titulaire | 27- contrainte | 42- huissier |
| 13- gouvernement | 28- traité | 43- délit |
| 14- pouvoir | 29- tribunal | 44- crime |
| 15- obligatoire | 30- témoin | 45- action civile |

4.5 Le dispositif de formation des enseignants de langue française au Maroc en question

Rachida **ELQOBAI**, Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation - Maroc

La question de la formation des enseignants n'a cessé de susciter l'intérêt de la communauté des chercheurs et des spécialistes du domaine de l'éducation à travers le monde. Depuis la fin du siècle dernier, que ce soit aux Etats Unis, au Canada, en Suisse, en Belgique ou en France, cet intérêt s'est focalisé sur le problème de la professionnalisation. Le pullulement des structures et des centres de recherche, l'abondance des études et des expériences pilotes, la richesse des productions et la multiplication des tribunes de publications autour du sujet, en plus des nombreuses réformes que différents systèmes éducatifs ont connues, démontrent l'importance accordée à cette problématique à la fois de la part des chercheurs et acteurs du terrain, et des décideurs dans ces pays. Le futur professionnel « individu » est au centre du nouveau modèle de formation dans le cadre duquel l'accent est davantage mis sur l'enseignant dans son rapport à sa profession et dans sa réflexion sur et dans l'action (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996, 2001 ; Perrenoud, 2006 ; Tardif et Lessard, 2004 ; Karsenti, 2005).

Le Maroc, conscient, d'une part, de l'évolution que connaît le métier et la formation au métier et, d'autre part, de la nécessité de sortir le système éducatif de l'état de crise qui perdure depuis plus d'un quart de siècle, a aussi connu plusieurs réformes. Mais tout redressement du système scolaire marocain passe obligatoirement par le redressement et par la révision du processus de formation des enseignants tant au niveau de la formation initiale qu'au niveau de la formation continue. Le présent article a pour objectif de questionner la conception de cette formation, son dispositif (Beckers, Paquay, Couprenne, Scheepers, Closset et al. 2002), son impact sur le développement professionnel du futur enseignant et la construction de son identité professionnelle (Beckers, 2004).

Dans cet article, nous allons d'abord rappeler le contexte de création des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF). Nous allons ensuite réaliser un récapitulatif de problèmes que connaissait, et que continue à connaître, la formation des enseignants avant et après la création des CRMEF. Le dispositif de formation des enseignants de français (après un rappel du paysage linguistique et de la place qu'y occupe le français) sera ensuite passé en revue à la lumière de l'outil adopté / adapté DIPROS : un outil proposé par Paquay, Beckers et al. en 2002. Nous terminerons par des recommandations pour une meilleure professionnalité du métier, pour une meilleure professionnalisation des futurs enseignants, pour un vrai redressement du système éducatif et pour une meilleure éducation au Maroc.

Contexte de création des CRMEF

Les CRMEF ont été créés en 2011 dans un contexte de crise où le système éducatif tout entier souffrait de plusieurs maux. Des maux qui perdurent malgré les différentes réformes qui se sont succédé depuis la fin du siècle dernier. La création de cette nouvelle structure (CRMEF) est venue répondre à un besoin urgent, à savoir une meilleure formation des enseignants. Les CRMEF regroupent les anciens centres de formation des instituteurs (CFI) et les centres pédagogiques régionaux (CPR). Ils sont chargés de former les enseignants des trois cycles scolaires et son personnel administratif. L'ENS a été rattachée à l'université où des parcours de licences professionnelles et de masters de préparation au métier de l'enseignement sont ouverts alors que les CRMEF dépendent du ministère de l'Éducation Nationale. La formation des enseignants souffrait déjà de nombreux problèmes. La nouvelle conception de la formation n'a pas résolu ces problèmes, elle les a plutôt accentués. Certains de ces problèmes concernent les critères de recrutement des futurs enseignants et la « formation /qualification » dans la durée, le contenu et la mise en pratique de la formation par alternance. Recruter des licenciés (au bout de trois ans à l'université) avec d'énormes lacunes en sciences humaines en général et avec une absence totale de connaissances, notamment en psychologie cognitive, en pédagogie, en sociologie, en psychologie, etc., afin de les « former/qualifier » en une année (qui est réduite à quelques mois en réalité, incluant les stages, l'évaluation modulaire, l'examen de sortie dans son volet pratique, écrit, et soutenance des mémoires) pour ensuite les affecter dans des établissements en zone souvent défavorisée où ils prennent en charges des classes surchargées avec un niveau très faible, surtout en langues étrangères et notamment en français, possédant des tableaux de services loin d'être allégés, ne peut favoriser en rien le redressement du système éducatif. Au contraire, en s'injectant de nouveaux enseignants insuffisamment formés, le système se ronge lui-même de l'intérieur (l'image est certes alarmante, mais loin d'être exagérée malgré les efforts déployés par les enseignants dévoués et pleins de bonne volonté). D'abord parce que ces enseignants débutants sont eux-mêmes le produit de ce système malade et, ensuite, parce qu'ils ne sont ni bien outillés ni bien accompagnés pour accomplir la lourde tâche qui leur incombe. Le rattachement de l'ENS à l'université n'est qu'un autre problème ajouté à la formation des enseignants. Les licenciés de l'ENS étant admis pour le concours sans présélection, les profils d'entrée au CRMEF sont ainsi très hétérogènes puisque beaucoup sont issus du parcours universitaire classique. Ceci n'est pas sans perturber le cours normal de la formation et contribuer au renforcement de l'amalgame formation/qualification. Force est de constater qu'entre deux ministères, l'université et ses problèmes de baisse de niveau, le manque de coordination entre l'ENS et le CRMEF, les problèmes dans les écoles de pratique, la difficulté à trouver le nombre nécessaire d'enseignants sur le terrain (suffisamment motivés et impliqués), et la courte durée de la formation/qualification dans les CRMEF, le profil de sortie tel que présenté par le ministère de l'Éducation Nationale est plus proche du rêve que de la réalité.

De plus, d'autres problèmes qui entravent une meilleure formation des enseignants sont liés aux formateurs. Il est certain que l'hétérogénéité et la diversité des profils de formateurs, sans compter le manque de concertation et de collaboration intra et interdisciplinaire, n'est pas sans affecter le déroulement de la formation. Le « professionnalisme collectif » (Karsenti, 2005) que ces formateurs sont sensés cultiver chez les futurs enseignants leur fait défaut pour des raisons multiples, dont certaines sont liées aux conditions d'exercice, à l'infrastructure, à la logistique, mais aussi au manque de formation à la formation. C'est pourquoi questionner la formation des formateurs de ces futurs enseignants (Altet et al, 2002) est nécessaire. Le nombre de formateurs issus de l'éducation nationale, d'anciens instituteurs et d'enseignants des deux cycles du secondaire dans les CRMEF est considérable. De cette hétérogénéité des profils de formateurs découle un cloisonnement dans les formes classiques d'enseignement, où les pratiques et les conceptions ont du mal à changer, retardant ainsi le processus de professionnalité des formateurs et des futurs enseignants.

Lecture dans le dispositif de formation des enseignants de langue française

Place du français dans le paysage linguistique marocain

Le paysage linguistique marocain se caractérise par une diversité particulière : deux langues officielles, le français comme première langue étrangère, une présence de l'anglais, de l'espagnol, etc.). Le français continue à occuper, malgré l'avancée de l'anglais et d'autres langues, une place importante dans le système éducatif, autant en tant que langue enseignée qu'en tant que langue d'enseignement, surtout avec l'arabisation qui a créé une rupture linguistique entre l'enseignement secondaire et supérieur et qui a rendu la transition difficile pour les nouveaux bacheliers (Elqobai, 2008, 2011). En raison de l'arabisation mise en œuvre dans les années 80, les disciplines scientifiques enseignées en français dans les cycles scolaires sont dorénavant enseignées en arabe. En enseignement supérieur, le français continue à être la langue d'enseignement. L'une des conséquences majeures de cette réforme non réussie est la chute du niveau linguistique des élèves alors que le français est un outil nécessaire pour pouvoir poursuivre aux études supérieures, et ce, même si, au niveau de la recherche scientifique, il n'est plus suffisant. Le français reste aussi un atout sur le marché du travail. C'est dans ce contexte que les futurs appelés assureront leur tâche. C'est dire combien le système éducatif marocain a à gagner dans une formation professionnalisante, notamment des futurs enseignants de langue française. C'est ce qui a motivé notre travail sur le dispositif de français à la lumière de l'outil DIPROS.

Présentation de l'outil

Mis en œuvre dans un contexte de crise, en 2012, le dispositif de formation n'a fait l'objet d'aucune évaluation valide et crédible impliquant les principaux acteurs de sa mise en application, à savoir les formateurs, les maîtres de stages dans les écoles et les futurs enseignants. Les structures de recherches dans les CRMEF sont inexistantes ; les études et les recherches relatives à la formation des enseignants au Maroc sont introuvables ; et les décisions « top down » sont encore en vigueur. Notre souci de faire avancer les choses nous a poussés à questionner le caractère professionnalisant de ce dispositif. Nos recherches nous ont conduits à cet outil que nous avons adapté à cette première expérience sur le dispositif de formation des enseignants de langue française au second cycle. Notre projet était alors d'éditer l'expérience avec un usage plus strict, et de manière approfondie, du dispositif de formation de langues présentes au CRMEF (arabe, français et anglais) sachant que chacune de ces langues occupe une place différente et particulière dans le système éducatif marocain. L'outil est présenté sous six fenêtres correspondant chacune à une lettre : l'ensemble des six lettres constitue l'acronyme « D-I-P-R-O-S », en référence à l'abréviation du projet de recherche centré sur les « Dispositifs PROfessionnalisants » (Beckers et al. 2002. p.6)

Utilisation de l'outil

L'objectif étant de faire une première expérience, nous avons choisi de prendre chacune des lettres comme une entrée de lecture du dispositif en essayant de trouver des réponses à certaines des questions soulevées par l'outil. Pour l'entrée **P**, comme professionnalisant, nous avons choisi de la traiter sous forme de question en deux volets : un volet fermé (trouvez-vous que le dispositif de formation des futurs enseignants de langue française est professionnalisant ? oui-non) dans le but de vérifier si les formateurs allaient hésiter à qualifier ce dispositif de professionnalisant, et un volet ouvert (pourquoi ?). En fait, pour les formateurs, nous avons déjà récolté des données lors des journées d'étude organisées par la commission pédagogique au CRMEF en février dernier autour de la notion de compétences et de son lien avec la professionnalisation des futurs enseignants dans ce nouveau dispositif de formation après deux ans et demi de mise en œuvre. Nous avons choisi de faire quelques entretiens avec un nombre très réduit de formateurs puisque nous avons déjà une idée de leurs impressions sur le dispositif de formation en général, y compris des formateurs du département de français qui ont participé à ces journées.

Pour les professeurs stagiaires, en plus de la question en deux volets posée aux formateurs, nous leur avons demandé de faire des suggestions. Les 84 stagiaires que compte le département de français se sont prêtés à l'exercice qui a eu à la fin de leur formation, début juin 2015. L'implication des futurs enseignants dans cette lecture est à nos yeux importante parce qu'elle a permis de montrer ce qu'ils pensent du dispositif au bout de leur formation, mais aussi de recueillir des suggestions de leur part. La participation de cette promotion est un des volets d'une étude en cours (professionnalisation des

futurs enseignants au Maroc : Qu'en disent les concernés). Cette étude tente de suivre la trace des deux premières promotions et de recueillir leurs points de vue.

- **D** comme Description du dispositif : Le dispositif se base sur une formation par alternance. Au CRMEF, les futurs enseignants reçoivent une formation modulaire qui se compose de modules majeurs (planification, gestion, évaluation) et de modules complémentaires (complément de formation en langue et en littérature française, Tic/Tice et vie scolaire/législation). Dans la partie pratique, les futurs enseignants découvrent le lieu et se mettent en contact avec l'environnement scolaire, l'établissement, la classe. Ils passent ainsi de l'observation à la prise en charge partielle de différentes activités et, enfin, à la prise en charge totale de la classe. Aucun accompagnement de la part des formateurs n'est assuré durant toute l'année de formation. Ils sont néanmoins présents lors de l'examen pratique et constituent le jury d'examen avec les maîtres de stages dans les établissements. Cela illustre le chemin qui nous sépare encore du dispositif de « compagnonnage réflexif » (Beckers, 2004) qui profiterait au formateur et au futur enseignant. Le dispositif prévoit des examens de fin de modules en plus des notes de contrôles continus. La partie théorique prévoit un examen pratique dans l'établissement de stage et les différentes notes du maître de stage. De plus, 60% de la durée de la formation est consacré aux stages et 40% au CRMEF. La note finale du futur enseignant est calculée selon le même pourcentage. Les périodes de stages sont précédées de séances de préparation et suivies de séances de régulation.
- **I** comme Inventaire : pour chaque module, le dispositif présente le titre, la ou les compétences à développer, les objectifs visés et propose une liste d'activités. Par exemple, p. 2, module Gestion : Titre du module: Gestion des apprentissages. Compétence professionnelle visée: Enoncé de la compétence: Mettre en œuvre un ensemble d'apprentissages (ressources et situations complexes), en prenant appui sur l'analyse et la régulation des pratiques de classe correspondantes en tenant compte :
 - du curriculum propre à la discipline enseignée
 - du développement des capacités transversales les plus importantes par rapport à la discipline
 - des spécificités des filières et de la classe
 - des usages des TICE

Objectifs visés: Exploiter les représentations des élèves, gérer le temps, l'espace, animer une classe de fr, gestion des apprentissages du fr, utiliser des outils et supports didactiques en classe de fr, faire évoluer ses pratiques pédagogiques (pratique réflexive), gérer une progression annuelle pour le développement des compétences visées.

- **P** comme Professionnalisant : **Les entretiens avec des formateurs**

Les formateurs sont unanimes et relèvent un certain nombre de lacunes et de dysfonctionnements sur lesquelles nous allons revenir dans la partie résultats et perspectives. Le caractère professionnalisant du dispositif a été, en théorie, reconnu : les réponses «oui », sur le papier, en témoignent. Néanmoins, deux problèmes essentiels ont été soulignés:

- Absence du profil d'entrée requis et impossibilité de préparer le profil de sortie ;
- Incohérence accentuée et absence d'articulation théorie/Pratique.

Enquête auprès des P.S :*(étude en cours comme signalé plus haut, voici les premiers résultats)*

Au premier volet de la question, la majorité des futurs enseignants jugent le dispositif **non** professionnalisant. Les réponses positives se divisent entre **oui** et **oui un peu**. La formation telle qu'elle leur a été dispensée d'après eux, dans le temps et dans le contenu, ne les a aidés à acquérir des compétences minimales (planifier, gérer, évaluer). Ils ont souligné que :

- Ce dispositif ne prépare pas à la réalité de la classe marocaine ;
- Le CRMEF et les établissements de pratique sont deux mondes « opposés » ;
- L'absence d'interaction professeurs et stagiaires, formateurs et maîtres de stage ;
- L'absence totale de l'accompagnement des formateurs pendant les stages.

- **R** comme Référent théorique :

Nul doute que les concepteurs de ce dispositif de formation ont puisé dans le référentiel élaboré en six paradigmes de Paquay en 1994, lui-même inspiré de Zeicher (1983); de Kennedy (1987) et de Grootaers&Tilman (1991), tels que cités par Paquay (1994, p :11 et 12). Ce dispositif a été revu à travers les années : avec l'évolution du métier ; les travaux de Perrenoud sur la formation et le métier d'enseignant ; et les travaux de Roegiers sur la pédagogie de l'intégration. Le dispositif est ainsi élaboré autour des six paradigmes de formation d'un enseignant professionnel: Maître instruit, Technicien, Praticien-artisan, Praticien-réflexif, Acteur social, Personne.

- **O** comme Observations

Bien qu'étant à sa 3^e année de mise en œuvre, ce dispositif peine encore à donner les résultats escomptés, et ce, essentiellement à cause :

- du problème des institutions (CRMEF, AREF, Université) ;
- de la confusion dans les rôles (enseignants stagiaires, maîtres de stage, formateurs) ;
- de la rupture CRMEF/Université (rattachement exclusif de l'ENS à l'université).

- **S** comme Système :

Le dispositif s'inscrit dans un système en crise et exprime une volonté de la part des responsables de repenser la formation dans un esprit d'innovation et le souci de se mettre au niveau des standards internationaux. Il traduit une prise de conscience : une meilleure préparation des futurs enseignants est la clé pour une meilleure école de demain. Néanmoins, l'ingénierie de formation et la conception de ce dispositif ne sont pas synchronisées à l'esprit et aux soucis exprimés :

- Le cloisonnement et la segmentation dans la répartition (planification, gestion, évaluation, etc.) crée un mur de clôture entre les modules.
- Le manque de cohérence inter modules est flagrant alors qu'un dispositif qui se veut professionnalisant se doit d'éviter l'incohérence (Desjardins et al.2012). En évaluation, par exemple, les professeurs stagiaires ne terminent le module d'évaluation, qui commence le deuxième semestre seulement, que bien après l'examen pratique et passent l'examen de fin de module après avoir passé le volet pratique de l'examen de sortie.
- Le système d'évaluation est plus sommatif que formatif (absence d'auto-, hétéro-, co-évaluation).

Constat et perspectives

Les résultats de cette lecture viennent renforcer les différents points de vue exprimés par les formateurs (cités plus haut) lors des journées d'étude sur le dispositif. En effet, les formateurs s'accordent pour dire que ce dispositif ne garantit pas une formation initiale qui favorise la construction de l'identité professionnelle escomptée: « [...] une formation initiale peut constituer une étape essentielle du développement de l'identité professionnelle si elle s'y attelle dans une perspective constructiviste et intégrative » (Beckers, 2004.p : 65). Formateurs et futurs enseignants soulignent le caractère théorique dominant dans ce dispositif au moment où le modèle actuel de formation à travers le monde place « l'individu » futur enseignant au cœur de la formation. Ce décalage est accentué par différents amalgames, manques de précision et confusions des concepts : qualification, formation, paradigme, principe, compétence, objectif, référentiel, professionnalisation, professionnel, etc., autant de concepts qui peinent à trouver une place claire et bien définie dans ce dispositif. Ces amalgames constituent plus « de freins que de conditions facilitantes de construction identitaire » (Beckers et al.2002.p :5). Il est vrai aussi que l'absence du profil requis (y compris chez les détenteurs de licence professionnelle de l'ENS) oblige les formateurs à s'attarder sur des mises à niveau linguistiques interminables et rend la préparation du profil de sortie très complexe. Sans trop revenir sur les différents dysfonctionnements et sur les lacunes de ce dispositif qui donne une image de la formation des enseignants au Maroc, la question qui s'impose au bout de cette lecture est celle de la remédiation.

Quelle remédiation ? Y aurait-il une baguette magique ?

Un seul mot d'ordre : repenser sérieusement la formation des enseignants pour rénover la formation initiale en renforçant l'usage des TIC dans le but de former par et pour les TICE (Karsenti, 2005 ; Elqobai, 2015).

Le champ de la recherche en formation des enseignants est encore vierge. Faire la recherche dans les CRMEF, dans les conditions actuelles, est impossible. Les structures et les unités de recherches à l'université doivent être mobilisées, mais le pas doit être franchi et la formation des enseignants doit être complètement regroupée à l'université. La première des mesures qui s'impose est « l'unification » de la formation et « l'homogénéisation » des profils d'entrée dans le métier, ce qui implique une révision des critères de recrutement. La formation des enseignants devient universitaire (Perrenoud, 2005) à travers le monde et l'université est le lieu par excellence de la recherche à laquelle ces futurs enseignants doivent être initiés. Il faut former à la formation, mais aussi inciter et initier à la recherche. Toute révision ou reconception du dispositif devrait être le fruit de recherches des formateurs/chercheurs en optant pour une stratégie transdisciplinaire et régionale de la formation qui prévoit un travail sur la personne de l'enseignant avec une dimension interculturelle, car une vraie réforme réaliste et réalisable devrait se construire à partir de plusieurs innovations locales.

L'intérêt de cet article, en plus d'être le premier du genre (sujet et outil), était de mettre en lumière un certain nombre de dysfonctionnements dans le système éducatif marocain en général et dans la formation des enseignants en particulier. L'analyse du dispositif de formation des enseignants de langue française pris comme exemple a surligné les lacunes qu'il présente et les traits de faiblesse qui font qu'il ne peut pas être qualifié de professionnalisant comme en témoignent les formateurs et les futurs enseignants. Loin de souhaiter mettre l'accent sur les déficiences et sur les défaillances de notre système éducatif, cet article se veut un moyen d'attirer l'attention de tous les acteurs dans le champ éducatif national sur l'importance que revêt la formation des futurs enseignants dans la réussite de toute réforme et dans le redressement de notre système éducatif.

La formation des enseignants « tout comme le métier de l'enseignant » est en transformation permanente avec de nouvelles exigences. Partout dans le monde, les nouveaux modes d'enseignement /apprentissage qu'ont apportés les TICE, surtout durant les dix dernières années dans le champ de l'éducation et notamment en formation des enseignants (Karsenti, 2005), remettent en question le modèle classique. Des pratiques sont dépassées et de nouvelles compétences sont à développer (Perrenoud, 2006). Le Maroc se doit donc de se mettre au diapason pour prendre le train tant qu'il est encore temps s'il ne veut pas rater le rendez-vous de la formation des enseignants au XXI^e siècle.

Références

- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck-Université
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, 46, 61-80. <http://hdl.handle.net/2268/21962>
- Beckers, J., & Noël, S. (2013). Une co-formation professionnelle : le «compagnonnage réflexif». *Puzzle*, 32, 77-80. <http://hdl.handle.net/2268/159272>
- Beckers, J., Paquay, L., Coupremagne, M., Scheepers, C. et al. (2002). Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif <http://hdl.handle.net/2268/21274>
- Coste, S. (2014). S'épanouir dans le travail enseignant : Réalité, normes, stratégies http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/chaire_unesco-epanouissement_dans_le_travail_enseignant-15-03-2014.pdf
- Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (dir.) (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck
- El qobai, R. (2008). EFL class in the Moroccan educational system. The whys and Hows. Communication présentée au 7ème Second Language Writing Symposium, Purdue University, Indiana, USA.
- Elqobai, R. (2011). EFL in the Moroccan Educational System: The role of writings. Dans Cimasko, T et Reichelt, M. (dir). *Foreign Language Writing Instruction: Principles and Practices*. Parlor Press.
- Elqobai, R. (2015). *Révolution numérique en éducation : Et si la solution était dans les CRMEF ?* Communication présentée au colloque international du CRMEF du grand casablanca. Maroc : E-learning, un challenge et une opportunité pour les CRMEF <http://edupronet.com/maroc-e-learning-un-challenge-et-une-opportunit-e-pour-les-crmeff/casa>
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC, *Recherche et Formation*, 49, p.73-90 <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR049.pdf>
- Paquay (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 16, p. 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck, 3^e éd. 2001.
- Perrenoud, Ph. (2006, 1^{ere} éd. 1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF
- Perrenoud, Ph. (2005, 1^{ere} éd. 1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*: ESF
- Roegiers, X. (2000, 2^e éd. 2001). *Une Pédagogie de l'Intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La Pédagogie de l'Intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004) : La profession d'enseignant aujourd'hui Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Pédagogies en développement : De Boeck.

4.6 Apprentissage basé sur les jeux libres et dirigés comme nouvelle approche du développement de la petite enfance : cas des écoles maternelles du département du Haut Nkam à l'Ouest du Cameroun

Olivier Temdemnou **NGAMENI**, École Normale d'Instituteurs de BAFANG - Cameroun

Le jeu est la principale source de développement des enfants (Vygotsky cité par E. Wood). A ce titre, il est aussi une source de créativité et, donc, un mode d'apprentissage fondamental (Elking cité par E. Wood). « Le jeu accroît l'intelligence, stimule l'imagination, encourage la résolution de problème et aide au développement d'une attitude positive face à l'apprentissage » (Mustard, op cit). La « Déclaration des droits de l'enfant » aborde également cette notion de « jeu » en l'inscrivant comme septième droit fondamental : « L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives [...] la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit ».

Mais alors, tous les jeux ont-ils la même efficacité, qu'ils soient libres ou dirigés?

Cette étude voudrait répondre à cette question à travers une démarche comparative dont le but dual est :

- éprouver les pensées ci-dessus citées en mesurant l'effet général des types des jeux sur l'efficacité de l'action didactique ;
- apprécier particulièrement l'aspect innovant des jeux libres en contexte pédagogique dans le développement cognitif des enfants du préscolaire du Département du Haut-Nkam dans l'Ouest-Cameroun.

I- Objectifs de l'étude

Objectif général

Cette étude vise à montrer que l'utilisation de la pédagogie du jeu, ou l'enseignement à travers les jeux, à la maternelle favorise le développement cognitif des jeunes enfants.

Objectifs spécifiques

- Vérifier que l'enseignement des activités à la maternelle réalisé par des jeux libres et dirigés favorise les acquisitions cognitives ;
- Déterminer lequel des jeux améliorent le mieux le développement cognitif des enfants.

II- Méthodologie de l'étude

II-1. Type de recherche

Notre recherche est du type expérimental comparatif en ce sens que nous voulons mesurer l'effet général des types de jeux sur l'efficacité de l'action didactique.

II-2. Population de l'étude

II-2-1. Population cible

Elle est constituée de l'ensemble des élèves des écoles maternelles du Département du Haut-Nkam.

II-2-2. Population accessible

Elle est représentée par l'ensemble des élèves de la grande section de l'école maternelle du groupe 2A et de ceux de la grande section du complexe scolaire bilingue de Banka.

Tableaux 1 : Répartition de la population accessible

N°	Etablissements	Effectifs des élèves
1	Ecole Maternelle groupe 2A	42
2	Ecole Maternelle du complexe scolaire bilingue de Banka	40
Total		82

Source : Direction des deux écoles année scolaire 2010/2011.

II-3. *Echantillon et méthode d'échantillonnage*

II-3-1. **Echantillon**

Tableau 2 : Echantillon de l'étude

N°	Etablissements	Effectifs des élèves
1	Ecole Maternelle groupe 2A	20
2	Ecole Maternelle du complexe scolaire bilingue de Banka	20
Total		40

$$TS = \frac{\text{Effectif de l'échantillon}}{\text{Effectif de la population}} \times 100 = 40/82 \times 100 = 48,78\%$$

Étant donné que le taux de sondage est supérieur à 20%, nous pouvons affirmer que notre échantillon est représentatif de notre population accessible.

II-3-2. **Méthode d'échantillonnage**

Nous avons choisi la méthode d'échantillonnage probabiliste. Nous avons opté pour la technique de l'échantillonnage aléatoire simple dont le procédé est le suivant : nous avons conçu 82 étiquettes sur lesquels nous avons inscrit le numéro de tous les élèves de grande section des deux écoles. Après les avoir pliées et froissées, nous les avons introduites dans une vieille boîte de craie faisant office d'urne. 40 tirages sans remise ont été effectués pour obtenir les résultats ci-dessus. Il faut noter que les étiquettes avaient deux couleurs : le vert pour l'École Maternelle groupe 2A et le rouge pour l'École Maternelle du complexe bilingue de Banka.

II-4. *Description de l'instrument de collecte de données*

Nous avons utilisé la grille d'observation et le test de performances.

La grille d'observation est constituée d'une partie introductive expliquant le bien-fondé de la recherche aux maîtresses de classe. En deuxième partie se déroula l'identification de l'élève et des différents comportements des enfants à observer pendant les trois activités choisies (mathématiques, lecture et les activités de vie pratique) à la fin de l'expérimentation.

Le test de performances a été soumis aux élèves de deux classes différentes afin de déceler l'effet des variables indépendantes sur la variable dépendante.

II-5. Validation de l'instrument de collecte des données

Après avoir conçu l'épreuve d'évaluation de fin d'expérimentation, nous l'avons d'abord soumise à l'appréciation des maîtresses titulaires pour une vérification préalable et, ensuite, dix élèves de la grande section de l'Ecole Maternelle groupe 2A ne faisant pas partie de notre échantillon nous ont permis de vérifier si les difficultés proposées étaient au niveau des élèves de la grande section maternelle.

II-6. Procédure de collecte des données

Avant de procéder à l'introduction des variables indépendantes (jeux libres et jeux dirigés) dans les classes, nous avons relevé les performances des élèves en mathématiques, en lecture et en activités de vie pratique obtenues à la troisième séquence (Pré-test).

L'expérimentation a commencé le 3 février 2011 et s'est terminée le 24 mars 2011 à raison de trois séances d'une heure par semaine. Celle-ci consistait à enseigner les activités ci-dessus choisies en utilisant, d'une part, les jeux libres à l'Ecole Maternelle, groupe 2A, et, d'autre part, les jeux dirigés à l'Ecole Maternelle du complexe bilingue de Banka.

A la fin de l'expérimentation, une même évaluation est soumise aux élèves des deux écoles maternelles afin de mesurer l'effet des variables indépendantes sur la variable dépendante.

Tableau 3 : Synthèse des hypothèses, variables, indicateurs et modalités

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs	Modalités
L'enseignement des activités de la maternelle en utilisant les jeux a un impact sur le développement des capacités cognitives des enfants	HR ₁ : l'utilisation des jeux libres lors des activités de la maternelle favorise le développement cognitif des enfants	VI ₁ : utilisation des jeux libres	Enseigner en faisant appel aux jeux sans règles préétablies	Joue sans aide Joue avec aide Refuse de jouer
		VD : développement cognitif	Note obtenue par chaque élève en mathématiques, en lecture et en activités de vie pratique	RB [16-20] LB [11-15] RM [6-10] LM [1-5]
	HR ₂ : l'enseignement des activités à la maternelle à l'aide des jeux dirigés détermine le développement cognitif des enfants	VI ₂ : l'enseignement des activités à l'aide des jeux dirigés	Enseigner en faisant jouer selon les consignes ou les règles établies	Joue sans aide Joue avec aide Refuse de jouer
		VD : développement cognitif	Note obtenue par chaque élève en activités choisies	RB [16-20] LB [11-15] RM [6-10] LM [1-5]
	HR ₃ : l'utilisation des jeux dirigés à la maternelle lors de l'acte didactique est plus efficiente que lorsqu'on utilise les jeux libres	VI ₃ : utilisation des jeux libres ou dirigés	Enseigner en faisant appel aux jeux sans règles préétablies	Effective Non effective
		VD : développement cognitif	Note obtenue par chaque élève en activités choisies	RB [16-20] LB [11-15] RM [6-10] LM [1-5]

II-7. Méthode d'analyse de données

II-7-1. Dépouillement

Nous avons procédé manuellement au dénombrement ainsi qu'au classement de nos données dans les tableaux statistiques.

II-7-2. Instruments statistiques

Nous avons eu recours à deux types de statistiques : la statistique descriptive et la statistique inférentielle.

II-7-2-1. Statistique descriptive

Après le dénombrement qui a consisté en l'identification du nombre d'élèves ayant les mêmes notes, il faut présenter les résultats sous forme de tableaux. Les instruments de cette statistique sont : la moyenne, la variance et l'écart-type. Les différentes formules sont les suivantes :

$$\bar{X} = \frac{\sum niXi}{N} ; \quad S^2 = \frac{1}{N-1} \sum niXi^2 - \bar{X}^2 ; \quad S = \sqrt{S^2}$$

où

\bar{X} = moyenne des élèves et S^2 = variance

ni= nombre de fois qu'une note apparaît

Xi= note de chaque élève

N = nombre total d'élèves d'une classe.

II-7-2-2. Statistique inférentielle

L'outil de cette dernière est le test t de Student puisqu'il s'agit dans notre travail de faire une comparaison entre deux taux moyens. Sa formule est la suivante :

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{Sd \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}}$$

Où \bar{X}_1 est la moyenne des élèves au pré-test en activités choisies.

\bar{X}_2 est la moyenne des élèves au post-test en activités choisies.

$$Sd = \sqrt{\frac{S^2_1(N_1 - 1) + S^2_2(N_2 - 1)}{(N_1 - 1) + (N_2 - 1)}}$$

S^2_1 est la variance des élèves au pré-test en activités choisies.

S^2_2 est la variance des élèves au post-test en activités choisies.

N_1 et N_2 sont les effectifs des élèves des deux classes.

III- Résultats

III-1. Présentation des résultats du test

Tableau 4 : Performance des élèves de l'Ecole Maternelle du complexe scolaire bilingue de Banka au pré-test

Intervalles de classe	Limites exactes	Valeurs centrales (Ci)	Effectifs (ni)	Ci ²	niCi	niCi ²
16 – 20	15,5 – 20,5	18	2	324	36	648
11 – 15	10,5 – 15,5	13	6	169	78	1014
6 – 10	5,5 – 10,5	8	4	64	32	256
1 – 5	0,5 – 5,5	3	8	9	24	72
Total			20	/	170	1990

$$\bar{X} = \frac{\sum niXi}{N} = \frac{170}{20} = 8,50$$

$$S^2 = \frac{1}{N-1} \sum niXi^2 - \bar{X}^2 = \frac{1990}{19} - (8,50)^2 = 32,49$$

$$S = \sqrt{S^2} = 6,28$$

Il ressort de ce tableau que la moyenne des élèves de la classe avant l'expérimentation est de 8,5, la variance est de 32,5 et l'écart-type est 6,3.

Tableau 5 : Performance des élèves de l'Ecole Maternelle du groupe 2A au pré-test

Intervalles de classe	Limites exactes	Valeurs centrales (Ci)	Effectifs (ni)	Ci ²	niCi	niCi ²
16 – 20	15,5 – 20,5	18	3	324	54	972
11 – 15	10,5 – 15,5	13	2	169	26	338
6 – 10	5,5 – 10,5	8	7	64	56	448
1 – 5	0,5 – 5,5	3	8	9	24	72
Total			20	/	160	1830

$$\bar{X} = \frac{\sum niXi}{N} = \frac{160}{20} = 8$$

$$S^2 = \frac{1}{N-1} \sum niXi^2 - \bar{X}^2 = \frac{1830}{19} - (8)^2 = 32,32$$

$$S = \sqrt{S^2} = 5,68$$

Il ressort de ce tableau que la moyenne des élèves de la classe avant l'expérimentation est de 8,0, la variance est de 32,3 et l'écart-type est 5,7.

Tableau 6 : Performance des élèves de l'Ecole Maternelle du complexe scolaire bilingue de Banka au post-test

Intervalles de classe	Limites exactes	Valeurs centrales (Ci)	Effectifs (ni)	Ci ²	niCi	niCi ²
16 – 20	15,5 – 20,5	18	13	324	234	4212
11 – 15	10,5 – 15,5	13	3	169	39	507
6 – 10	5,5 – 10,5	8	3	64	24	192
1 – 5	0,5 – 5,5	3	1	9	3	9
Total			20	/	300	4920

$$\bar{X} = \frac{\sum niXi}{N} = \frac{300}{20} = 15$$

$$S^2 = \frac{1}{N-1} \sum niXi^2 - \bar{X}^2 = \frac{4920}{19} - (15)^2 = 33,95$$

$$S = \sqrt{S^2} = 5,83$$

Il ressort de ce tableau que la moyenne des élèves de la classe après l'expérimentation est de 15,0, la variance est de 34,0 et l'écart-type est 5,8.

Tableau 7 : Performance des élèves de l'Ecole Maternelle du groupe 2A au post-test

Intervalles de classe	Limites exactes	Valeurs centrales (Ci)	Effectifs (ni)	Ci ²	niCi	niCi ²
16 – 20	15,5 – 20,5	18	7	324	126	2268
11 – 15	10,5 – 15,5	13	5	169	65	845
6 – 10	5,5 – 10,5	8	3	64	24	192
1 – 5	0,5 – 5,5	3	5	9	15	45
Total			20	/	230	3350

$$\bar{X} = \frac{\sum niXi}{N} = \frac{230}{20} = 11,5$$

$$S^2 = \frac{1}{N-1} \sum niXi^2 - \bar{X}^2 = \frac{3350}{19} - (11,5)^2 = 44,07$$

$$S = \sqrt{S^2} = 6,64$$

Il ressort de ce tableau que la moyenne des élèves de la classe après l'expérimentation est de 11,5, la variance est de 44,1 et l'écart-type est 6,6.

Tableau 8 : Récapitulatif des résultats du pré-test

Ecoles	Classes	Effectifs	Moyennes	Variances	Ecart-types
EM complexe bilingue de Banka	Grande section	20	8,5	32,49	6,28
EM groupe 2A	Grande section	20	8	32,32	5,68

Au regard de ses résultats, il semble que la grande section de l'Ecole Maternelle du complexe bilingue est plus performante que celle de l'Ecole Maternelle groupe 2A. Mais, pour y voir plus clair, nous avons fait appel au test t de Student.

Tableau 9 : Récapitulatif du calcul du t

Ecoles	Classes	Effectifs	Moyennes	Variances	Erreur stantard	t calculé
EM complexe bilingue de Banka	Grande section	20	8,5	32,49	1,84	0,27
EM groupe 2A	Grande section	20	8	32,32		

En rapprochant cette valeur calculée du t de Student à la valeur critique qui est déterminée en calculant, dans un premier temps, le nombre de degré de liberté grâce à la formule suivante : $n_{ddl} = (N_1 - 1) + (N_2 - 1) = (N_1 + N_2) - 2 = 40 - 2 = 38$; comme $n_{ddl} = 38$ et $\alpha = 0,05$, nous nous référons au tableau de distribution de t et constatons que cette valeur n'y figure pas. Mais, nous devons prendre les valeurs qui l'entourent, c'est-à-dire 40 et 30. De ce fait, les valeurs critiques correspondantes à ces valeurs sont : 2,02 et 2,04 ;

donc notre valeur critique cherchée est de : $\frac{2,02 + 2,04}{2} = 2,03$.

En comparant cette valeur à celle calculée, on se rend compte qu'elle est supérieure ; cela signifie qu'il n'y a pas de différence significative entre les performances des élèves des deux écoles.

Tableau 10 : Récapitulatif des résultats du post-test

Ecoles	Classes	Effectifs	Moyennes	Variances	Ecart-types
EM complexe bilingue de Banka	Grande section	20	15	33,95	5,83
EM groupe 2A	Grande section	20	11,5	44,07	6,64

Nous constatons, dans ce tableau, qu'après l'introduction de nos variables indépendantes, les moyennes des deux classes ont augmenté. Mais cette augmentation est beaucoup plus perceptible chez les élèves du complexe bilingue de Banka. Ceci nous pousse à émettre les hypothèses suivantes :

- l'utilisation des jeux libres lors des activités de la maternelle favorise le développement cognitif des enfants ;
- l'enseignement des activités à la maternelle à l'aide des jeux dirigés détermine le développement cognitif des enfants ;
- l'utilisation des jeux dirigés à la maternelle lors de l'acte didactique est plus efficiente que lorsqu'on utilise les jeux libres.

Pour avoir une idée claire, nous allons tester nos hypothèses à l'aide du test t de Student en suivant les sept étapes de vérification d'une hypothèse.

II-2. Vérification des hypothèses

II-2-1. Vérification de la première hypothèse

Rappel de l'hypothèse : l'utilisation des jeux libres lors des activités de la maternelle favorise le développement cognitif des enfants.

1^{re} étape. Formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (Ho) : il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des élèves de l'Ecole Maternelle groupe 2A au pré-test et au post-test.

Hypothèse alternative (Ha) : il y a une différence significative entre les moyennes des élèves de l'Ecole Maternelle groupe 2A au pré-test et au post-test : la moyenne de ces élèves au post-test est supérieure à celle du pré-test.

2^e étape. Choix du seuil de signification

Pour notre travail, la marge d'erreur sera de 5,0% puisque notre étude est dans le domaine des sciences sociales. Donc $\alpha = 0,05$.

3^e étape. Calcul du test statistique

Etant donné que, dans cette hypothèse, nous voulons comparer les moyennes des élèves à des moments différents, nous allons utiliser le test t de Student, car l'effectif de notre échantillon est inférieur à 60.

Tableau 11. Récapitulatif du calcul de t de HR_1

Tests	Effectif	Moyenne	Variance	Erreur standard	t calculé
Pré-test	20	8	32,32	2,01	1,74
Post-test	20	11,5	44,07		

4^e étape. Détermination de la valeur critique

Il est question ici de déterminer le nddl et de lire la valeur critique de t sur la table de distribution en annexe. Ainsi, $nddl = (N_1 + N_2) - 2 = 38$. Puisque cette valeur est inexistante dans la table de distribution, nous allons l'encadrer avec $nddl = 30$ et $nddl = 40$; c'est-à-dire

$$\frac{1,69 + 1,68}{2} = 1,685 \approx 1,69$$

Donc t critique = 1,69, puisque notre test est unilatéral.

5^e étape. Règle de décision

Si t calculé $>$ t critique, alors H_0 est rejetée.

Si t calculé $<$ t critique, alors H_0 est acceptée.

6^e étape. Prise de décision

t calculé = 1,74 t critique = 1,69

Or $1,74 > 1,69$, alors H_0 est rejetée.

7^e étape : Conclusion

H_0 étant rejetée, nous pouvons affirmer qu'il y a une différence significative entre les moyennes des élèves de l'Ecole Maternelle groupe 2A au pré-test et au post-test : la moyenne de ces élèves au post-test est supérieure à celle du pré-test. Donc, l'utilisation des jeux libres lors des activités de la maternelle favorise le développement cognitif des enfants.

Tableau 12 : Récapitulatif de prise de décision de HR_1

t calculé	t critique	α	Décision
1,74	1,69	0,05	H_0 est rejetée

III-2-2. Vérification de la deuxième hypothèse

Rappel de l'hypothèse : l'enseignement des activités à la maternelle à l'aide des jeux dirigés détermine le développement cognitif des enfants.

1^{re} étape. Formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H_0) : il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des élèves de l'Ecole Maternelle du complexe bilingue de Banka au pré-test et au post-test.

Hypothèse alternative (H_a) : il y a une différence significative entre les moyennes des élèves de l'Ecole Maternelle du complexe bilingue de Banka au pré-test et au post-test : la moyenne de ces élèves au post-test est supérieure à celle du pré-test.

2^e étape. Choix du seuil de signification

$\alpha = 0,05$

3^e étape. Calcul du test statistique

Nous allons utiliser le test t de Student.

Tableau 13. Récapitulatif du calcul de t de HR_2

Tests	Effectif	Moyenne	Variance	Erreur standard	t calculé
Pré-test	20	8,5	32,49	1,87	3,48
Post-test	20	15	33,95		

4^e étape. Détermination de la valeur critique

Il est question ici de déterminer le nddl et de lire la valeur critique de t sur la table de distribution (Idem au III-2-1.).

Donc t critique = 1,69, puisque notre test est unilatéral.

5^e étape. Règle de décision (idem au III-2-1.).**6^e étape.** Prise de décision

t calculé = 3,48 t critique = 1,69

Or $3,48 > 1,69$, alors H_0 est rejetée.

7^e étape : Conclusion

H_0 rejetée, donc nous pouvons affirmer qu'il y a une différence significative entre les moyennes des élèves de l'Ecole Maternelle du complexe bilingue de Banka au pré-test et au post-test : la moyenne de ces élèves au post-test est supérieure à celle du pré-test. L'utilisation des jeux dirigés lors des activités de la maternelle favorise donc le développement cognitif des enfants.

Tableau 14 : Récapitulatif de prise de décision de HR_2

t calculé	t critique	α	Décision
3,48	1,69	0,05	H_0 est rejetée

III-2-1. Vérification de la troisième hypothèse

Rappel de l'hypothèse : l'utilisation des jeux dirigés à la maternelle lors de l'acte didactique est plus efficiente que les jeux libres.

1^{re} étape. Formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H_0) : il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des élèves de l'Ecole Maternelle, groupe 2A, au pré-test et celles des élèves de l'Ecole maternelle du complexe bilingue de Banka au post-test.

Hypothèse alternative (H_a) : il y a une différence significative entre les moyennes des élèves de l'Ecole Maternelle, groupe 2A, au pré-test et celles des élèves de l'Ecole maternelle du complexe bilingue de Banka au post-test : la moyenne des élèves de l'Ecole Maternelle du complexe bilingue est supérieure à celle des élèves de l'Ecole Maternelle, groupe 2A, au post-test.

2^e étape. Choix du seuil de signification.

$$\alpha = 0,05$$

3^e étape. Calcul du test statistique

Etant donné que dans cette hypothèse, nous voulons comparer les moyennes des élèves de deux classes ayant suivi les activités en utilisant les jeux différents, nous allons utiliser le test t de Student, car l'effectif de notre échantillon est inférieur à 60.

Tableau 15. Récapitulatif du calcul de t de HR_3

Classes	Effectif	Moyenne	Variance	Erreur standard	t calculé
EM groupe 2A	20	11,5	44,07	2	1,75
EM du complexe bilingue de Banka	20	15	33,95		

4^e étape. Détermination de la valeur critique

Donc t critique = 1,69 (Idem au III-2-1.).

5^e étape. Règle de décision

(idem au III-2-1.).

6^e étape. Prise de décision

$$t \text{ calculé} = 1,74 \quad t \text{ critique} = 1,69$$

Or $1,75 > 1,69$, alors H_0 est rejetée.

7^e étape : Conclusion

H_0 est rejetée et nous pouvons affirmer qu'il y a une différence significative entre les moyennes des élèves de l'École Maternelle, groupe 2A, au pré-test et celles des élèves de l'École maternelle du complexe bilingue de Banka au post-test : la moyenne des élèves de l'École Maternelle du complexe bilingue est supérieure à celle des élèves de l'École Maternelle, groupe 2A, au post-test. Donc, l'utilisation des jeux dirigés à la maternelle lors de l'acte didactique est plus efficace que lorsqu'on utilise les jeux libres.

Tableau 16 : Récapitulatif de prise de décision de HR_3

t calculé	t critique	α	Décision
1,75	1,69	0,05	H_0 est rejetée

IV- Discussions

L'objet de notre étude consistait à montrer que l'enseignement des activités de la maternelle en utilisant les jeux a un impact sur le développement des capacités cognitives des enfants.

Les informations recueillies sur le terrain nous permettent de confirmer nos hypothèses de recherche et, par conséquent, de confirmer notre hypothèse générale. Ceci s'explique par le fait que la moyenne des élèves avant l'introduction de nos variables indépendantes (jeux libres et jeux dirigés) est passée de 8,5 à 15 pour la grande section de l'école maternelle du complexe bilingue de Banka et de 8 à 11,5 pour la grande section de l'école maternelle, groupe 2A. Ces différences ont été jugées significatives selon les résultats du test t de Student avec une marge d'erreur de 5% ; c'est ainsi que, pour HR_1 , t calculé = 1,74 > t critique = 1,69 ; pour HR_2 , t calculé = 3,48 > t critique = 1,60 ; pour HR_3 , t calculé = 1,75 > t critique = 1,60. Ce qui nous a poussés à rejeter toutes les hypothèses nulles et, par conséquent, confirme de toutes nos hypothèses de recherche.

Ainsi, la pratique de la pédagogie du jeu à la maternelle est d'une grande importance. Ceci confirme les idées de Vygotski (1896-1934) : « la pensée et la conscience de l'enfant sont déterminées par les activités réalisées avec les congénères dans un environnement social déterminé, puisque ce que l'enfant est à mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain ». Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent. Ici, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car, ce qui se joue dans les apprentissages, ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes, c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Aussi, pour Bandura, les enfants de la maternelle ont la possibilité de faire des apprentissages imitatifs, d'améliorer leur performances et d'intégrer des réponses par raisonnement à partir des situations similaires qui lui sont données par l'enseignant.

Ainsi, nous exhortons les enseignants de l'école maternelle à utiliser les jeux libres et les jeux dirigés étant donné que le jeu développe naturellement des interactions entre ceux qui apprennent et favorise une meilleure cohésion dans un groupe. Pour ce faire, ceux-ci devront mettre à contribution leur talent créatif pour non seulement aménager leur espace-classe, mais aussi pour préparer différentes activités ludiques.

En général, l'enseignant pense et aménage les coins-jeux, les fait évoluer ; gère les flux, les conflits, régule, impulse.

Mais le degré d'efficacité de ces deux modes de jeux (libres ou dirigés) n'est pas le même dans le processus enseignement/apprentissage au préscolaire.

En effet, la vérification de la troisième hypothèse nous a montré que les jeux dirigés favorisent mieux le développement cognitif des enfants que les jeux libres dans le contexte du Cameroun. Cette conclusion fait émettre des réserves sur les idées des théoriciens de la pédagogie des jeux libres, tels que Montessori, qui favorisent la confiance en soi, l'autonomie, tout en permettant à l'enfant d'évoluer à son propre rythme et en toute liberté.

En effet, même s'il faut laisser aux enfants le temps de jouer seuls, une certaine participation adulte est profitable pour augmenter la durée et la complexité des épisodes de jeu. Les éducateurs de la petite enfance favorisent l'apprentissage par le jeu chez les enfants en devenant eux-mêmes des joueurs, en orientant le jeu et en servant de modèles lorsqu'un jeu devient frustrant pour un enfant ou qu'il pourrait être abandonné par manque de connaissances ou de compétences. Ils leur font vivre de nouvelles expériences afin d'enrichir et de prolonger l'activité, leur posent des questions difficiles et les aident à apprendre de leurs pairs.

Conclusion

A terme, l'étude aura montré l'importance de la pédagogie basée sur les jeux dans le développement cognitif des enfants dans le préscolaire. Elle aura aussi prouvé que les jeux dirigés sont plus judicieux dans les apprentissages que les jeux libres et a, par conséquent, suggéré des moyens d'exploitation adéquats pour améliorer au mieux le développement cognitif des enfants de l'école maternelle camerounaise.

Références bibliographiques

CMEC, Rapport de la délégation du Canada, Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance, Moscou, Fédération de Russie, du 27 au 29 septembre 2010.

COLLECTIF, 2004, De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle autour de l'œuvre d'Albert BANDURA, l'HARMATTAN, 175p.

Déclaration des droits de l'enfant, proclamée par l'assemblée générale de l'Organisation des Nations unies, le 20 novembre 1959.

Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu, « http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf »

Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 793-820. ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000.

Wood,E, «Developing a pedagogy of play», «www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/Play-based-learning_statement_FR.pdf», 12 mars 2014.

L'utilisation du PowerPoint pour la motivation à l'apprentissage du français langue étrangère à l'université

Boukerma Aghlal Fatima **ZOHRA**, École Nationale Polytechnique d'Oran ; ENSET d'Oran - Algérie
Benaouda **HABIBA**, École Nationale Polytechnique d'Oran ; ENSET d'Oran - Algérie

Introduction

Aujourd'hui, les TIC accompagnent la plupart des activités humaines et favorisent la motivation à apprendre chez les étudiants (Grégoire *et al*, 1996 ; Lapiere et Gingras, 2001). Leur intégration offre de réelles potentialités pour accroître la qualité de l'enseignement supérieur et modifier le rapport au savoir. Cependant, le véritable apprentissage ne tient pas uniquement à l'information. La motivation à l'apprentissage doit être élaborée de manière à tenir compte des pratiques pédagogiques qui entourent l'intégration des TIC. Notre objectif est de montrer que l'apport du PPT se manifeste lors de la mise en place de l'apprentissage motivant, valorisant et que cette innovation interpelle des pratiques qui prennent en considération des aspects psychologiques et comportementaux de l'étudiant.

Selon Basque (2005), l'usage des TIC par les enseignants du supérieur s'insère faiblement dans une optique de la nature de l'apprentissage. En effet, à l'université, ces technologies sont beaucoup plus utilisées lors des congrès et des séminaires que pour l'enseignement en raison du manque de moyens. Pour Lapiere et Gingras (2001), les usages demeurent essentiellement orientés vers la recherche de l'information et les impacts sur le processus d'apprentissage demeurent faibles. Le défi actuel pour les enseignants, selon Coen (2006), consiste à transformer leur enseignement pour le rendre apte à capter les dividendes numériques. Ainsi, « *seules l'ampleur et la profondeur du changement de rapport au savoir ainsi qu'à la relation enseignement-apprentissage peuvent être garantes de modifications significatives* » (Larose *et al*, 2002 : 284).

1. Cadre théorique

Nous nous sommes appuyées sur les théories sociocognitives et constructivistes de l'apprentissage. Les recherches sur l'intégration des TIC dans l'apprentissage mettent en évidence deux orientations : « La première est fondée sur une épistémologie socio-constructiviste et analyse l'intégration comme vitale et favorable à la modification des pratiques d'enseignement. La deuxième est pragmatique et considère les TIC comme outil pédagogique pour la motivation à apprendre » (Guir, 2002, p. 23).

1.1 *Intégration du PowerPoint en apprentissage du FLE.*

La maîtrise du FLE en Algérie est une compétence fondamentale pour les étudiants qui aspirent à poursuivre leurs études à l'étranger. Apprendre « une langue, c'est [se] doter des atouts indispensables pour réussir l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures. C'est à cette condition que notre pays pourra, grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information qui sont en train d'y créer de nouveaux rapports de force » (Verdier, 2007, p. 81). A cet égard, pour motiver les étudiants à apprendre le FLE, les TIC fournissent des moyens novateurs pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences: accessibilité de l'information, communication et échange en temps réel ou différé avec des groupes d'intérêt virtuels ou des communautés d'apprentissage, interactivité (Lebrun, 2005 ; CSE, 2000).

Les possibilités offertes par le PPT ne semblent pas, en effet, être totalement explorées (Karsenti & Larose, 2005) ; à l'université, son usage est relativement réservé aux séminaires et aux colloques et sa valeur pédagogique est faiblement perçue par la communauté universitaire. Pour Mangenot (2000), on parle d'intégration de TIC quand celle-ci est réalisée avec efficacité au service des apprentissages. L'efficacité d'apprentissage présuppose qu'il y a des gains en termes de temps d'apprentissage-d'activité plus grand chez chaque apprenant, d'appropriation meilleure et, finalement, de motivation. Ainsi, l'utilisation du PPT ouvre la voie à des activités pédagogiques novatrices allant de l'illustration de concepts par l'image 3D à des activités plus complexes de collaboration et de construction des connaissances (Gélinas, 2002). De ce fait, les activités pédagogiques, en intégrant le PPT, peuvent être un facteur motivant pour l'apprentissage du FLE.

1.2 *TIC et motivation à apprendre le FLE*

La motivation en contexte scolaire, selon Viau (2003, p7), « est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Pour Grégoire et autres (1996), il y a trois effets positifs des TIC sur la motivation : le développement des compétences intellectuelles, l'intérêt pour une activité d'apprentissage et l'augmentation de l'attention consacrée à

des activités d'apprentissage. Bourdages et Delmotte (2001) assurent que le contact qui a lieu lors du processus d'apprentissage est important pour donner à tous un sentiment d'appartenance sociale au groupe, élément essentiel pour maintenir la motivation et favoriser la persistance dans un environnement d'apprentissage.

En effet, contrairement à l'apprentissage traditionnel, un niveau élevé de motivation facilite l'apprentissage dans les environnements où les élèves participent activement. Cela a été confirmé par l'étude de Lapierre et Gingras (2001) qui ont démontré que les apprenants manifestent une motivation plus élevée pour une activité d'apprentissage qui intègre les TIC que pour les approches traditionnelles. Parce que les TIC motivent à devenir autonome et stimulent le développement des habiletés intellectuelles : capacité à raisonner, à résoudre des problèmes, à apprendre à apprendre et à créer. Pour Grégoire, Bracewell et Laferrière (1996), les TIC améliorent aussi l'acquisition des connaissances, stimulent la recherche et favorisent la collaboration entre élèves d'une même classe à des fins de sensibilisation de réalisation de projets ayant une portée réelle pour les élèves eux-mêmes.

2. Méthodologie : (descriptif de l'expérience, recueil et analyse des données)

Dans le cadre du module consacré à l'apprentissage du FLE, nous avons mené, en février 2014, une expérience avec un groupe de 30 étudiants âgés de 22 à 25 ans de la faculté SHS. Les étudiants ont l'habitude d'exposer leurs travaux en lisant ce qu'ils ont écrit sur une feuille. En conséquence, la majorité s'ennuie. D'autres, désintéressés, se mettent à bavarder entre eux en arabe ou en kabyle. D'ailleurs, la perception des difficultés d'acquisition du FLE en apprentissage passif lors de l'exposé oral est un facteur de leur démotivation. Il fallait donc, pour nous, trouver le moyen de les motiver.

Notre réflexion a été guidée par la question suivante : L'intégration du logiciel PowerPoint dans les travaux dirigés motivera-t-elle les étudiants à l'apprentissage du FLE ?

Nous avons testé l'efficacité du PowerPoint pour la motivation des étudiants à apprendre le FLE. Ainsi, pour préparer et présenter leurs exposés devant leurs camarades, on leur a demandé d'utiliser le PowerPoint. Par ailleurs, nous leur avons soumis un questionnaire dont l'objectif principal est de recueillir les avis des étudiants quant à la motivation d'apprentissage du FLE en utilisant le PPT.

En fait, la motivation de notre recherche provenait du fait selon lequel les étudiants « sont des utilisateurs de la technologie. Ils communiquent via les téléphone, les iPhone et l'Internet [...] » et que l'intégration de cet outil aurait des conséquences positives sur l'apprentissage du FLE. D'autant plus que l'enseignement, aujourd'hui, encourage l'« edutainment » (éducation et divertissement). En effet, la littérature qui s'intéresse aux TICs illustre leurs effets en termes de motivation.

3. Étape d'intégration du PPT pour motiver à l'apprentissage

En didactique moderne des langues, l'idée de tâche est primordiale. Elle correspond à la définition de l'approche actionnelle promue par le cadre européen commun de référence. Elle « considère les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2000: 15). Afin de mobiliser les étudiants, on a proposé que les exposés à venir soient présentés en utilisant le PowerPoint. Mais comment vérifier que l'intégration du PPT est propice à la motivation à l'apprentissage du FLE ?

Nous pensons que la motivation des étudiants pourra être mise en valeur à travers leur investissement personnel dans la préparation de leurs exposés. Leur motivation sera donc relevée à travers l'interaction en langue française avec l'enseignant et avec les pairs pour comprendre, avancer et présenter. Cependant, leur motivation ne doit pas se limiter à l'usage du PPT, il faudra aussi analyser leur maîtrise de la langue, ou son évolution pour certains.

Partant du postulat qu'une tâche efficace déclenche le processus d'apprentissage qui conduit l'apprenant à construire ses connaissances par stades successifs et à interagir avec l'environnement langagier, nous avons proposé des tâches pédagogiques aux étudiants. Après avoir distribué la thématique à travailler, nous avons lu puis analysé la consigne ensemble pour s'assurer qu'ils aient tous compris la même chose.

Consigne :

- 1- **sélectionner** 4 idées directrices de l'exposé,
- 2- **placer** chaque idée dans une diapo.
- 3- **développer** à partir de chaque diapo un texte cohérent de 4 lignes avec vos propres idées (objectif : motivation à l'écriture)
- 4- **Remplacer** le texte par un conceptogramme que vous allez **commenter** oralement devant vos camarades (objectif : motivation à la communication)
- 5- **demander** de l'aide si vous avez un problème (en langue française).

Juste après, les étudiants se sont mis au travail. Lorsqu'un étudiant éprouvait des difficultés (ex : trouver le mot en français (activité 4), surtout pour les étudiants arabophones / kabylophones), on les orientait vers l'utilisation du traducteur. C'était une découverte pour certains, ce qui les poussait à en savoir plus.

3.1 *Résultat et analyse de la première étape*

Durant cette séance, la majorité des étudiants a fourni un travail considérable : ils se sont intéressés à chaque étape de l'activité et ont cherché à les comprendre ; l'usage du PowerPoint les a motivés. Il faut savoir que l'utilisation du PPT n'a pas fait disparaître les problèmes de motivation d'un coup ; mais ce

projet, partant de l'objectif de régler les problèmes de motivation, a d'abord démarré avec une structuration des cours en fonction des centres d'intérêts de ces étudiants. Par ailleurs, pour déclencher chez eux de nouveaux rapports avec le savoir, nous avons favorisé, dans les diapositives du PPT, l'idée selon laquelle le message iconique passerait mieux que le message textuel. Seulement, certains étudiants ont souhaité de continuer l'activité sur une feuille (ceux-là ne savent pas travailler avec le PPT). Nous avons refusé, mais nous leur avons montré la démarche à suivre. Ce qui les a mobilisés de nouveau. Chaque étudiant était concentré sur son travail. Nous pensons que cette première partie a été très constructive pour l'ensemble des étudiants. Contrairement aux séances précédentes, les étudiants se sont impliqués et ont été intéressés par le but à atteindre. L'usage du PowerPoint avait attiré leur curiosité et les a motivés à faire le travail demandé. Leur curiosité était plus grande lors de la séance suivante.

De ce fait, on pourra dire que l'attitude de nos étudiants a été très motivante parce qu'ils étaient très intéressés par l'activité pédagogique avec le PPT. C'était un travail qui les a tous valorisés en même temps. Ils paraissaient ravis d'effectuer le travail, s'impliquaient davantage dans le travail, proposaient eux-mêmes des thèmes de discussion et animaient eux-mêmes les discussions. En somme, ils étaient encouragés dans le développement de leurs méthodes de travail, ce qui expliquait leur attitude motivante et leur compréhension qu'apprendre à l'université, c'est être un acteur actif de son apprentissage. Cependant, bien que, pour une grande majorité d'étudiants, la motivation était apparente – tant pour l'utilisation du PowerPoint que pour la maîtrise du FLE et tant à l'écrit qu'à l'oral – une minorité n'a été intéressée que par l'usage du PowerPoint (ceux qui ne savaient pas l'utiliser). Il faut également noter que les étudiants qui ont découvert le traducteur ont semblé très mobilisés lors des séances suivantes. Le PowerPoint semble donc être un outil efficace pour donner envie d'apprendre le FLE aux étudiants.

4. Étape de motivation à la pratique du FLE

Un des moteurs pour pousser les étudiants à communiquer en FLE est de leur proposer de présenter leurs exposés devant leurs camarades en commentant les conceptogrammes proposés en langue française et de se faire aider par leurs pairs ou par l'enseignant en cas de difficultés (objectif : interaction corrective). Rappelons que les présentations sont notées suivant des critères (présentation écrite et orale de l'exposé) définis par le jury constitué d'étudiants et de l'enseignant.

Mais comment vérifier la motivation d'apprendre le FLE chez les étudiants? Cette motivation, pour nous, sera traduite par le respect des critères: au lieu de présenter une diapositive surchargée d'écriture, les étudiants résument le contenu en schéma ou en conceptogramme qu'ils doivent commenter en langue française (même s'ils ne la maîtrisent pas). Au moment où ils ont des difficultés, au lieu d'abandonner l'exposé, ils posent des questions tout en évitant d'avoir recours à l'alternance codique. Leurs camarades leur posent des questions auxquelles ils devraient répondre. En effet, les interactions entre pairs en FLE, les transferts des apprentissages de la L1 vers la L2, la participation de tous les étudiants, les questions qu'ils nous posaient et la concurrence développée en cours sont des variables qui nous ont permis de définir leur motivation.

4.1 Résultats et analyse de la deuxième étape

Les étudiants ont montré une grande volonté au travail et ont cherché à comprendre leurs erreurs pour les corriger auprès de leurs pairs ou de l'enseignant. Malgré la faible maîtrise du FLE par certains, ils faisaient des efforts pour s'exprimer en français dans les tâches pédagogiques. Ils voyaient une chance de se rattraper en FLE et continuaient à s'investir dans l'apprentissage du FLE durant les exposés, et ce, tout en appréciant l'utilisation du PPT. On a pu y retrouver des images, des graphiques, des animations et des simulations. D'ailleurs, la majorité des étudiants questionnés, soit 76.6%, trouvent que le cours de français, avec une présentation en PowerPoint, est très intéressant et 23.3% le trouvent assez intéressant.

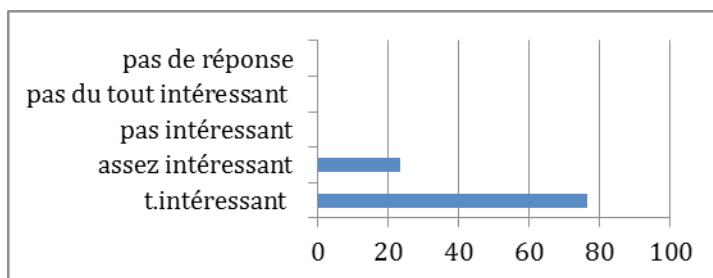


Fig. 1 : L'intérêt de l'utilisation

En effet, en obligeant les étudiants à réaliser les tâches demandées, on leur montre implicitement qu'on n'apprend qu'en travaillant et que l'intégration du PowerPoint apporte beaucoup en matière d'acquisition du savoir et du savoir-faire. Il faut tout de même souligner qu'ils apprennent énormément durant ce type de séance, ce qui leur permet de suivre les cours. En assistant aux travaux dirigés qui intègrent le PPT dans les tâches pédagogiques, les étudiants ont donc l'opportunité de participer à des exposés plus riches en interactions où le travail de groupe a son importance. 80,0% des étudiants questionnés préfèrent oraliser et verbaliser les recherches en utilisant le PPT en cours de langue, 6,6% aiment travailler en groupe en utilisant le PowerPoint et 6,6% des étudiants préfèrent utiliser le PPT pour faire des recherches.

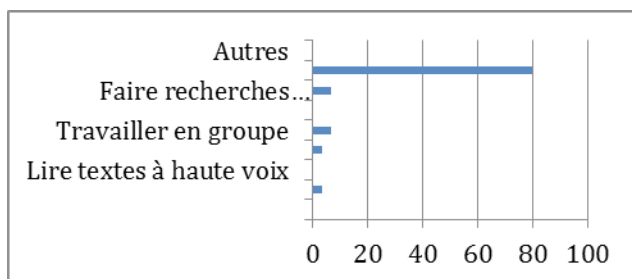


Fig. 2 : Résultats : les activités préférées

L'attitude des étudiants a complètement changé. Ils étaient attentifs et n'hésitaient pas à poser des questions et, surtout, ils essayaient d'exécuter toutes les tâches qu'on leur demandait. Ils étaient très motivés par l'apprentissage du FLE. Ce changement d'attitude des étudiants (ceux qui étaient désintéressés en particulier) s'explique par l'attention et la valorisation dont ils avaient besoin au sein du groupe. Ils avaient besoin de quelqu'un qui leur permette d'être acteur de leur apprentissage et qui les croit capables de s'approprier et de maîtriser le FLE tout en manipulant la technologie.

En matière d'utilisation du PPT dans les pratiques pédagogiques pour motiver à l'apprentissage du FLE, 93.3% des étudiants trouvent que cette utilisation motive à l'apprentissage du français langue étrangère. Cette proportion démontre une réorientation dans la méthode de présentation des enseignements dépassant ainsi les méthodes classiques.

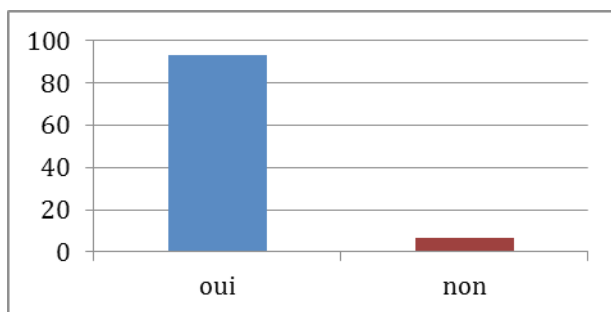


Fig. 3 : Résultats : motivation à l'apprentissage

Cette expérience nous a apporté satisfaction dans la mesure où elle a poussé la majorité des étudiants à se présenter à notre cours et à participer tout en évitant d'utiliser l'alternance codique (arabe/kabyle/français) en communiquant entre eux, en plus du fait qu'ils sont proposés eux-mêmes de présenter leurs travaux pendant plusieurs séances, et qu'ils ont retrouvé une motivation implicite pour l'apprentissage du FLE.

Nous sommes donc d'avis que le meilleur moyen de motiver un étudiant est de lui montrer qu'il a des compétences qu'il pourra développer en performances dès que l'on s'intéresse à lui et qu'on le rend acteur de son apprentissage. Cependant, cette pratique ne doit pas être systématique dans la mesure où, ne l'oublions pas, notre rôle d'enseignant est aussi d'évaluer les élèves et de ne pas leur mentir sur leurs capacités, car il est de notre devoir de les orienter convenablement.

5. Discussion

Le bilan que nous pouvons établir à l'issue de ces résultats est que les étudiants qui éprouvent des difficultés en FLE devraient être plus à l'aise avec l'intégration du PowerPoint dans les tâches pédagogiques. Cela leur permettra, s'ils sont encouragés et motivés, d'avoir envie d'apprendre. C'est pourquoi nous jugeons pertinent de nous intéresser à l'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage. C'est-à-dire, « [l']intégration pédagogique des TIC qui peut enrichir les interactions entre les étudiants en formation initiale et les enseignants » (Heer et Akkari, 2006 :42).

En effet, nous visons le transfert des compétences dans la pratique des étudiants. L'outil numérique proposé (PowerPoint) dans notre expérience, pour le perfectionnement du FLE pour certains et la maîtrise orale pour d'autres, a été considéré comme motivant par la majorité des étudiants, voir comme intéressant, car, aujourd'hui, la recherche et l'apprentissage dans la majorité des pays sont numériques, ce qui nécessite l'utilisation de l'outil informatique à bon escient. Néanmoins, pour que cet effet se fasse sentir, outre l'accessibilité aux équipements, il faut que les étudiants soient exposés aux moyens informatiques et aux technologies de réseau de façon stable, productive et récurrente dans le cadre de leur vécu scolaire (Karsenti et Larose, 2005)

Par ailleurs, si l'enseignant (formateur) est un accompagnateur pédagogique et que l'apprentissage en autonomie est le principe du socioconstructivisme, cela suppose que le PowerPoint permet à chaque étudiant d'acquérir cette individualisation d'apprentissages, de communiquer les résultats de ses recherches et, donc, de développer son autonomie et sa maîtrise de la langue française à l'oral et à l'écrit.

En outre, Haeuw (2002, p. 18) émet l'hypothèse que ce n'est pas « la maîtrise technologique qui sera déterminante dans le changement, mais l'augmentation des compétences qui permettent de communiquer, coopérer, s'organiser, gérer, qui obligent à considérer celui qui apprend comme acteur à part entière, dont l'engagement et l'action influent sur l'efficacité du dispositif, et avec qui il faut donc coopérer ». De ce fait, l'utilisation du PPT dans les pratiques pédagogiques ne sera pas considérée comme objet d'apprentissage permettant à l'étudiant d'apprendre seulement « comment » utiliser ce moyen dans des situations qui sortent du cadre de l'apprentissage du FLE, mais comme outil ou moyen permettant de développer des compétences et des apprentissages en FLE afin d'assurer la réussite des étudiants.

Conclusion

L'utilisation du PowerPoint dans les tâches pédagogiques suscite l'intérêt et la motivation des étudiants lors de la préparation et de la présentation de leurs travaux, et aide à co-construire les connaissances en interaction. Les interactions sociales favorisant l'apprentissage et l'utilisation du PPT comme outil pédagogique sont d'un grand soutien. Cet outil améliore aussi les capacités cognitives. Ses usages améliorent les productions des apprenants en favorisant la réflexion et l'apprentissage en autonomie. Ils développent l'écriture, la créativité et l'imagination en facilitant la communication avec autrui. Ils

offrent les possibilités de simulation, de manipulation virtuelle, de jonction rapide entre des données de représentation graphique et assure ainsi une maîtrise plus poussée de nombreux apprentissages.

En conclusion, nous pourrions dire que l'intégration du PPT dans l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université constitue une innovation pédagogique complexe. Elle demande des changements selon plusieurs dimensions : habiletés des enseignants et des étudiants (maîtriser l'outil informatique), réforme des méthodes pédagogiques traditionnelles, c'est-à-dire encourager la pédagogie centrée sur l'étudiant, sans oublier la révision du rôle de l'enseignant d'aujourd'hui.

Références

- Basque, J. (2005), « Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41.
- Bourdages, L et Delmotte, C, (2001). *La persistance aux études universitaires à distance*. Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance, Vol 16, 2. 11 p.
- Cadre européen commun de référence (CECR) Conseil de l'Europe,(2000), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. www.coe.int/lang
- Coen.P.F, (2006), *Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement* , *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3).
- Conseil supérieur de l'éducation , *Éducation et nouvelles technologies - Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage, Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2000, 181 p. [<http://www.cse.gouv.qc.ca>]
- Gélinas.F,(2002), *Rapport sur l'intégration des TIC au Collège Montmorency*, Collège Montmorency, Service du développement pédagogique.
- Grégoire, Bracewell, R et Laferrière, T,(1996), *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*. Revue documentaire, Rescol, Université Laval, Université McGill, 1996. [<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html>]
- Guir, R,(2002), *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux Usages* . Bruxelles , De Boeck.
- Haeuw.F,(2002), *technologies en formation et compétences des acteurs : adaptation ou transformation ?* Revue éducation permanente, P 71-83.
- Heer.S et Akkari.A,(2006),*Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête suisse* , *Revue international des technologie en pédagogie universitaire*, volume3, N°3, www.profetic.org/revue
- Karsenti.T et Larose.F,(2005), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*, Québec, Canada, Presses de l'Université du Québec.
- Lapierre, J et Gingras , (2001), *Perception des professeurs et des étudiants quant à l'utilisation et l'impact des TIC à l'École polytechnique de Montréal*, Département de mathématiques et de génie industriel, École polytechnique de Montréal.

Larose. F et Karsenti.T,(2002), *La place des TIC en formation initiale et continue*, Sherbrooke, Canada, Les éditions du Centre de ressources pédagogiques (CRP) de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke.

Lebrun. M ,(2005), *Théories et Méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre ,quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck, Bruxelles.

Mangenot.F, (2000), *L'intégration des TIC dans une perspective systémique in les Langues Modernes*. 3/2000, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes. pp. 38-44.

Verdier .B,(2007), *TIC et groupes sociaux*, Lavoisier, Paris .

Viau.R,(2003), *La motivation en contexte scolaire Pratiques pédagogiques*, 3^{ème} édition, De Boeck Supérieur.

Le « Creative School Lab » : un lieu d'innovation pédagogique

Anne-Catherine **VIEUJEAN**, Haute Ecole de la Ville de Liège - Belgique
Coline **VINCENT**, Haute Ecole de la Ville de Liège - Belgique

Introduction

« La créativité est souvent associée à l'innovation, que ce soit à l'échelle du système, de l'établissement éducatif ou de l'individu. Il s'agit bien alors de créer pour innover ou d'innover de façon créative, sans que les deux termes ne puissent être dissociés. » (Rey et Feyfant, 2012).

Le *Creative School Lab (CSL)* est un laboratoire de créativité conçu en vue de favoriser l'intégration de la pensée créative dans la formation initiale des futurs enseignants à la Haute Ecole de la Ville de Liège. L'objectif de ce projet est de stimuler la créativité des étudiants et, conséquemment, celle des élèves de l'enseignement obligatoire afin de leur permettre de réaliser pleinement leur potentiel, de faire face aux défis, croissants en nombre et en complexité, d'un monde en constante évolution. Cette préparation s'avère indispensable dans la perspective de leur future vie personnelle, professionnelle (qui nécessite des compétences changeantes et pour une large partie encore inconnues) et citoyenne (complexité des choix et des engagements). La créativité, « capacité à proposer de nouvelles solutions, de nouvelles visions pertinentes des choses » (Taddei, 2010), serait donc une réponse à la question de savoir comment entreprendre cette préparation.

La créativité au service du développement des compétences langagières

Lors de cette première année de projet, le travail mis en œuvre dans le *Creative School Lab* vise une problématique qui se situe au centre des préoccupations de tout enseignant, du fondamental au supérieur : la maîtrise de la langue française orale (MLFO). « La maîtrise de l'oral n'est rien si elle n'est pas intégrée à une compétence de communication qui suppose, au-delà de la maîtrise de l'instrument linguistique, la maîtrise des situations d'échange, tant d'un point de vue socioaffectif et relationnel que d'un point de vue culturel et intellectuel » (Perrenoud, 1998).

Mais l'enjeu va au-delà de l'amélioration des compétences liées à l'expression orale. En effet, la pensée créative est envisagée en tant que ressource pour servir cet objectif. Autrement dit, l'expression orale représente une porte d'entrée dans la découverte et dans l'expérimentation des démarches de nature créative. À plus long terme, l'objectif est que les étudiants intègrent cette pensée créative dans leurs compétences pédagogiques de façon à produire de nouvelles pratiques ou à adapter des pratiques connues aux spécificités de leurs futures situations professionnelles. En définitive, cette créativité est envisagée en tant que compétence transversale pour les futurs enseignants.

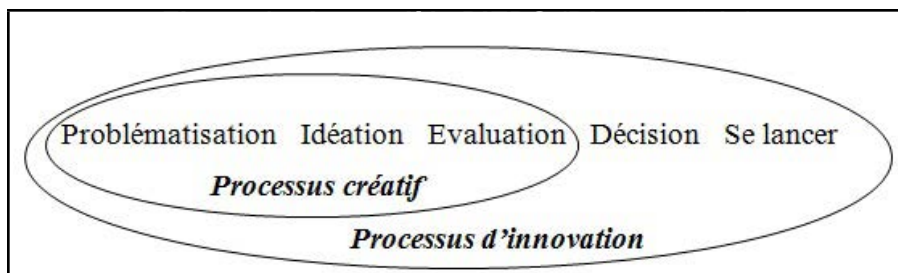
Mise en œuvre d'une démarche innovante à deux niveaux

Le projet « *Creative School Lab* » cherche à la fois à favoriser la mise en œuvre d'une innovation pédagogique au sein de l'équipe de formateurs et à permettre aux étudiants de conceptualiser le processus créatif.

À cette fin, c'est le modèle « PIEDS » (Bianca, 2014), inspiré du modèle de base en quatre étapes de Wallas (1926) et du *Creative Problem Solving* (Osborn et Parnes, 1926), qui a permis de conceptualiser les démarches entreprises au deux niveaux cités ci-dessus. Les étapes de celui-ci sont les suivantes :

- **Problématisation** : il s'agit de définir le besoin, la demande, le problème à traiter, en l'envisageant tout d'abord dans une vision globale pour ensuite formuler l'objectif, la question qui sera au centre du processus.
- **Idéation** : cette étape consiste à générer un maximum d'idées, en laissant la place au farfelu et à l'inattendu, autour de la problématique ciblée.
- **Évaluation** : la définition de critères d'évaluation auxquels sont confrontées les idées émises a pour but d'affiner la compréhension du problème de départ et de sélectionner les idées les plus porteuses.
- **Décision** : dans une perspective d'innovation, une idée est sélectionnée et sa mise en œuvre est alors planifiée.
- **Se lancer** : c'est le passage à l'action, l'expérimentation qui donnera lieu à de nouvelles questions et à des boucles rétroactives dans le processus d'innovation.

Comme le montre la figure ci-dessous, ce modèle intègre le processus créatif comme étant une partie intégrante du processus d'innovation.



Ce sont donc principalement les trois premières étapes du modèle qui ont été conceptualisées avec les étudiants. Chacune d'elles s'est appuyée sur l'utilisation de techniques décrites ci-après.

Le tableau 1 permet d'illustrer, au travers de quelques exemples, la mise en œuvre du modèle au niveau des formateurs et au niveau des étudiants :

<i>Étapes du PIEDS</i>	Formateurs	Étudiants
<i>Problématisation</i>	Réponse à l'appel à projet « <i>Creative School Lab</i> » et entretien d'explicitation	Réflexion sur la problématique de l'expression orale à l'aide du diagramme d'Ishikawa ¹
<i>Idéation</i>	Modélisation de l'aménagement du CSL par la réalisation d'une maquette et de la technique de la « <i>classe blanche</i> » ²	Utilisation de la table de concassage ³ pour faire émerger des idées d'activités à réaliser dans le CSL
<i>Evaluation</i>	Confrontation des espaces présents sur le plan de l'architecte et les étapes du modèle PIEDS (critération)	
<i>Décision</i>	Planification des activités du projet	
<i>Se lancer</i>	Inauguration du Creative School Lab	

L'aménagement de l'espace

La mise en œuvre du projet a donc mené à la transformation complète d'une salle de cours en vue de devenir un lieu dédié au développement de la pensée créative. Comme évoqué précédemment, une réflexion sur les différentes postures pouvant être adoptées dans cette démarche a guidé l'aménagement du local.

Le *Creative School Lab* comprend donc les espaces suivants :

- **un espace « Forum »** pour se réunir, partager, échanger en toute convivialité et pour se mettre en scène face à ses pairs ou face à des élèves du secondaire ;

- **un espace « BCD »** (Bibliothèque Centre de Documentation) pour se documenter, rédiger, concevoir des outils, mutualiser les ressources, observer, analyser ses propres pratiques et celles des autres ;
- **un espace « Travail »** avec un accès aux nouvelles technologies ;
- **un espace « Détente »** pour se ressourcer, pour imaginer ;
- **un espace « Tea time »** pour s'octroyer des pauses et discuter.

Mise en recherche

Au-delà de la démarche de projet, cette initiative tend également à faire émerger de nouvelles connaissances relatives à la formation des enseignants.

Deux grandes questions ont été soulevées par cette innovation pédagogique :

- La participation des étudiants au projet *CSL* leur permet-elle de développer des compétences en expression orale (Maîtrise de la Langue Française Orale – MLFO) et en créativité ?
- En quoi la mise en place d'un *Creative School Lab (CSL)* permet-elle de favoriser le processus d'innovation au sein de la formation initiale des enseignants ?

Visées pédagogiques, didactiques et institutionnelles

En vue de répondre à la première question, les activités réalisées avec les étudiants ont été orientées autour des deux grandes thématiques évoquées.

Concernant l'expression orale, un questionnement des étudiants concernant la problématique de la MLFO avait pour but de leur faire prendre conscience de son impact professionnel et extra-professionnel. En proposant des activités moins « traditionnelles », les formateurs ont également favorisé une évolution de la perception des étudiants du développement des compétences en expression orale.

Le projet *Creative School Lab* avait également pour objectifs de permettre aux étudiants d'élargir leur compréhension du concept de créativité et d'envisager celle-ci comme un outil de construction/régulation de situations d'enseignement-apprentissage. Ultérieurement, ce sont également les élèves qu'ils rencontreront en stage ou dans leur future carrière qui devraient être eux-mêmes sensibilisés à la créativité.

La réponse à la seconde question s'est davantage orientée vers l'innovation au niveau des formateurs.

Ils ont cherché à intégrer la créativité dans leurs pratiques au sein du projet et en dehors de celui-ci. La créativité a été envisagée comme une compétence professionnelle à développer chez les étudiants. Une réflexion sur une dynamique groupale et institutionnelle propice à l'innovation a été menée.

Effets de l'innovation

Le tableau ci-dessous présente les effets perçus lors de cette première année de projet en lien avec les deux grandes questions soulevées par l'innovation et les trois sous-thématiques qui en découlent.

Expression orale des étudiants	Créativité des étudiants	Innovation des formateurs
<ul style="list-style-type: none"> Motivation des étudiants à l'égard des nouvelles activités développant les compétences en MLFO : pratiques théâtrales, jeux de rôles, expression corporelle, participation à une émission radio et à des capsules vidéos. Conscientisation par les étudiants de leurs faiblesses en MLFO et réflexion sur des pistes d'amélioration. 	<ul style="list-style-type: none"> Compréhension du processus créatif démontrée par les étudiants lors de différentes étapes du projet. Utilisation des techniques créatives dans l'élaboration d'activités d'enseignement-apprentissage par certains étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation de différentes techniques créatives au fil du projet (diagramme d'Ishikawa, brainstorming, table de concassage, etc.), mais également lors d'autres cours (mathématiques, français, FLE et différents cours pédagogiques). Dynamique collaborative de l'équipe de formateurs favorisant la réalisation du projet.

Au-delà des effets déjà perçus, le *Creative School Lab* se veut être un lieu favorisant la mise en œuvre de nouvelles innovations dans la formation des enseignants. Voici déjà quelques perspectives qui vont dans ce sens.

À partir de l'année académique 2015-2016, une Unité d'Enseignement « Formation pédagogique - initiation à la pédagogie de Freinet et à la créativité » est intégrée au cursus de formation des futurs enseignants des départements préscolaire, primaire et secondaire.

Dès la rentrée 2015, une formation à la créativité et à la conduite de projets est organisée à l'attention des formateurs de la HEL désireux de mettre en œuvre des projets dans lesquels la créativité sera envisagée comme une compétence transversale.

De nouveaux partenariats devraient également favoriser la dynamique de projet au sein de la catégorie pédagogique de la Haute École. En 2015-2016, une école secondaire pratiquant les pédagogies actives (Athénée L. de Waha) et la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (Suisse) seront concernées.

Discussion

Les effets évoqués précédemment montrent bien que le *Creative School Lab* est en lui-même une innovation pédagogique et qu'il se veut un lieu favorisant de nouvelles initiatives au sein de la formation des enseignants.

Toutefois, dans une perspective de formalisation des connaissances produites, différentes questions relatives à la méthodologie et au recueil de données ont été soulevées.

Comment évaluer :

- le développement des compétences MLFO sur le long terme?
- la créativité en tant que compétence transversale et/ou compétence professionnelle?
- l'impact au niveau institutionnel?

Nous nous sommes également interrogés sur les conditions propices au développement d'une éducation innovante au sein de notre institution et dans la formation des enseignants de manière plus générale.

Ces différents questionnements serviront donc de balises à la poursuite du projet initial et à la mise en œuvre de nouvelles initiatives afin de pouvoir formaliser davantage les apports du *Creative School Lab* en tant que lieu d'innovation pédagogique.

Notes

- 1 Il s'agit d'une représentation graphique des causes d'une situation favorisant la prise en compte d'un grand nombre de variables. Cette structure visuelle facilite la structuration et la compréhension d'un problème (Bianca, 2014).
- 2 Après avoir vidé la classe de son contenu (meubles, chaises, tables), il s'agissait de représenter à taille réelle, à l'aide de grandes bandes de papier blanc, l'aménagement du local que nous avons imaginé.
- 3 Cette technique utilisée en design consiste à appliquer une série de filtres aux idées proposées à l'aide de verbes tels que réduire, augmenter, supprimer, combiner, etc. (Bianca, 2014).

Bibliographie

- Bianca, V. (2014). *Creative School Lab. Notes de formation*. N-zone, European Schoolnet, Creative Wallonia.
- Bouillierce, B., & Carré E. (2000). *Savoir développer sa créativité*. Retz.
- Brasseur, P. (2002). *Soyons créatifs*. Casterman.
- Charles P. (2009), *Précis d'argumentation*. Altiora-Averbode.
- European Schoolnet & Institute for Prospective Technological Studies (2009) . *Creativity in Schools in Europe : A survey of Teachers*. Bruxelles: European Commission.

- Rey, O., & Feyfant, A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°70, janvier.
- Gillet, M. (2012). *Animer une séance de créativité*. Dunod.
- Meyer, B. (2011). *Maitriser l'argumentation*. Cursus.
- Perrenoud P. (1988). *À propos de l'oral*. Retrieved from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html
- Taddei F. (2010). Inventer une nouvelle maïeutique pour apprendre à apprendre. *Cahiers pédagogiques*, n°478. Retrieved from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Inventer-une-nouvelle-maieutique-pour-apprendre-a-apprendre>

4.9

Enseignants, responsables pédagogiques et directeurs d'établissement, acteurs et agents principaux des innovations pédagogiques

Maria **HABIB**, Institut Libanais d'éducateurs - Liban
Danielle **EL CHIDIAC**, Université Saint-Joseph - Liban

Le présent article est une étude des défis et des enjeux liés à l'efficacité des formations continues dans les innovations pédagogiques des pratiques de classe des enseignants de la langue française dans quelques établissements francophones du Liban Nord . Cette étude recense également les principales réflexions autour des concepts clés qui sous-tendent la question : formation continue, métier d'enseignant, innovation pédagogique.

Ce texte met principalement l'accent sur l'importance de l'implication des enseignants, des responsables et des directeurs dans les formations continues pour une efficacité réelle des innovations apportées dans les pratiques pédagogiques.

Réalités libanaises

Avec les réformes et les innovations, enseigner aujourd'hui nécessite la maîtrise de compétences de différents niveaux pour répondre aux enjeux complexes du métier. Innover dans les pratiques professionnelles fait partie désormais d'une obligation qui s'impose non seulement dans sa dimension de développement professionnel, mais aussi dans sa dimension de développement personnel.

Cette réalité n'est pas généralement la réalité libanaise, du moins dans la région du Liban Nord où l'étude a été menée. Aller en formation continue, développer les compétences professionnelles et personnelles, innover dans les pratiques pédagogiques ne semblent pas être un souci majeur des enseignants pourtant très impliqués dans leurs pratiques au quotidien dans la classe. Le cas contraire est observé chez les directeurs d'établissement et chez les responsables pédagogiques qui ont pour principale préoccupation dès le début de l'année scolaire d'envoyer les enseignants en formation pour innover et pour promouvoir la qualité de l'enseignement dans les établissements dont ils sont responsables.

Donc, ce rapport des enseignants, des directeurs et des responsables à la formation continue et au développement personnel et professionnel nous a paru d'emblée problématique. Nous avons des

questions auxquelles nous voulions des réponses : *pourquoi l'enseignant n'est-il pas intéressé à développer ses compétences professionnelles? Pourquoi résiste-t-il autant aux changements, aux innovations et au développement? Pourquoi les directeurs et les responsables voient dans la formation continue et dans les innovations pédagogiques un intérêt que les enseignants ne voient pas?*

Une des raisons essentielles qui nous ont porté vers cette étude est notre profonde conviction que les enseignants sont les agents et les acteurs principaux de toute innovation pédagogique. S'ils ne sont pas impliqués déjà dans les formations continues, pourront ils s'impliquer dans les innovations? Et quelles efficacités auront ces innovations dans leurs pratiques pédagogiques si elles sont imposées par leurs supérieurs?

Nous supposons que les enseignants ont des représentations du métier d'enseignant et de la formation continue qui sont différentes de celles des directeurs et des responsables pédagogiques. C'est pourquoi leur rapport à la formation continue et aux innovations qu'elle implique sont différents et c'est ce que nous voulions vérifier à travers cette étude pour mieux comprendre la résistance qu'opposent les enseignants en matière d'innovations.

Il est important de noter ici que la polysémie attachée au terme de « représentation » rend essentielle une clarification minutieuse et précise de cette notion.

Des définitions multiples des représentations sociales existent. Nous synthétisons et présentons brièvement celles d'Abric (2003), de Jodelet (1989), de Morin (1986) et de Moscovici (1989) que nous retenons pour l'analyse de nos résultats.

Il est important de noter que nous n'avons que des représentations de la réalité. La réalité passe à travers de nombreux filtres et nous ne sommes jamais objectifs. Nous comprenons que toute représentation nous est propre, car elle ne traduit pas la réalité telle qu'elle est. Ce fait résulte de nos perceptions, de nos schèmes de mémoire, de nos fantasmes qui nous font privilégier certains aspects de la réalité plutôt que d'autres. La représentation passe donc par un processus de construction durant lequel une partie de la réalité est éliminée et une autre partie est ajoutée grâce à l'intervention des schémas de la mémoire et aux fantasmes. C'est pour cela qu'il « n'existe pas de réalité objective, mais toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs » dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. La représentation « est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes ». Elle résulte « de la réalité de l'objet, de la subjectivité de celui qui la véhicule et du système social dans lequel s'inscrit la relation sujet objet » (Abric 2003).

Dans ce cadre, il nous semble aussi important d'attirer l'attention sur le fait que, pour le terme « innovation », nous retenons la définition classique tirée du dictionnaire « Le Robert » qui implique « *changement, nouveauté* » dans toute action entreprise.

Contexte de la recherche

L'étude a été menée auprès d'enseignants de la langue française à l'école primaire, de directeurs d'établissement scolaires et de responsables pédagogiques dans quatre établissements scolaires du Liban Nord. Vingt (20) enseignants au total, quatre (4) directeurs d'établissements et huit (8) responsables pédagogiques. Le pragmatisme s'impose certes lorsqu'il s'agit d'évaluer l'efficacité des innovations pédagogiques. Il est vrai que notre population est non représentative des écoles libanaises en général, mais elle nous donne la possibilité d'une réflexion plus fondée sur une situation problématique observée sur le terrain des écoles surtout que nous n'avons pas encore assez de recul pour juger de l'apport réel des innovations dans le domaine pédagogique et qu'aucune étude d'envergure n'a été menée à cet effet au Liban.

La recherche menée s'inscrit dans le cadre général des recherches menées sur les représentations liées à la formation continue et au métier d'enseignant tel qu'elles sont perçues par les enseignants, par les directeurs et par les responsables pédagogiques. L'étude menée avait deux objectifs essentiels, à savoir :

- Dégager les représentations qu'ont les enseignants et les responsables de la formation continue ;
- Dégager les représentations qu'ont les enseignants et les responsables du métier d'enseignant.

Etudier les représentations qu'ont les responsables et les enseignants de la formation continue et du métier d'enseignant nous permettrait de mieux saisir les divergences perçues chez les uns et chez les autres pour mieux comprendre, d'un côté, les motivations des enseignants à s'impliquer ou non dans des formations continues, et, d'un autre côté, la motivation des responsables à les inciter à l'amélioration de leurs performances et à innover dans leurs pratiques pédagogiques.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons retenu les deux variables indépendantes suivantes :

- La formation continue : s'impliquer ou non dans une formation continue est un indicateur essentiel qui constitue un enjeu de taille dans les pratiques innovantes et leurs efficacités ;
- Le métier d'enseignant : connaître les exigences actuelles du métier d'enseignant est aussi un indicateur essentiel qui constitue un enjeu de taille dans l'implication dans les formations continues et dans l'application des pratiques innovantes.

Et les variables dépendantes suivantes :

- Le rapport à la formation continue ;
- Le rapport au métier d'enseignant.

L'être humain n'est pas un être solitaire, c'est dans l'interaction avec les autres qu'il se développe, se construit et construit ses représentations. Il se définit en relation et par rapport à l'environnement et aux personnes qui l'entourent.

Nous entendons par « rapport à la formation continue et au métier d'enseignant » le rapport, la relation, à la formation et au métier qui est une conséquence des représentations qu'ont les deux partenaires de la formation continue et du métier d'enseignant. Si l'enseignant, par exemple, a des représentations positives de la formation continue, il aurait, en principe, un rapport positif à la formation et s'y impliquerait volontairement, à moins que des facteurs extrinsèques viennent perturber ce rapport.

En ce qui concerne les enseignants : les représentations qu'ils ont de leur métier vont déterminer leurs besoins en termes de formation continue. Si l'enseignant se perçoit en tant que transmetteur du savoir, ses besoins en formation différeraient de celui qui perçoit son métier en termes de constructeur du savoir, d'agent de changement et d'innovations efficaces dans les pratiques pédagogiques.

Il en va de même pour les directeurs et les responsables pédagogiques. Tout dépend des représentations qu'ils ont du métier d'enseignant. Ces représentations vont déterminer les attentes qu'ils ont des enseignants en termes d'exigences dans les pratiques pédagogiques et de besoins en formation continue.

L'approche et le champ de la recherche

L'approche de l'étude menée est qualitative. C'est une étude de cas de quatre établissements scolaires francophones situés au Liban Nord. Elle a pour but de comprendre les représentations des enseignants, des responsables pédagogiques et des directeurs d'établissements quant au métier d'enseignant et de la formation continue. C'est une recherche nomothétique qui vise à décrire, comprendre et expliquer la situation éducative observée.

Le recueil des données

Nous avons construit trois outils pour recueillir les données sur le terrain :

1. Un entretien mené auprès des directeurs d'établissements et des responsables pédagogiques ;
2. Un entretien mené auprès des enseignants ;
3. Une enquête par questionnaire menée auprès des enseignants.

Les entretiens que nous avons menés afin de collecter les informations nécessaires étaient des entretiens semi directifs comportant des questions ouvertes et semi fermées portant sur les données que nous cherchons à étudier. Le but de ces entretiens est de dégager les représentations et les attentes qu'ont les enseignants, les directeurs et les responsables de cycle de la formation continue et du métier d'enseignant.

L'entretien comme technique possédant des limites (comme d'ailleurs toute autre technique), nous avons associé une autre technique de cueillette de données, *le questionnaire*, pour plus de fiabilité. Ce questionnaire, tout comme les entretiens menés, avaient pour objectif de dégager l'importance qu'accordent les uns et les autres à la formation continue afin d'en dégager leurs représentations et de mieux comprendre leur implication dans les innovations pédagogiques dans les pratiques de classe.

La population

L'étude a été menée auprès de 4 établissements scolaires sur le terrain du Liban Nord. Ces quatre établissements sont des écoles privées, francophones, appartenant au réseau des écoles catholiques au Liban. Le choix a été déterminé par plusieurs critères, nous citons essentiellement ceux-ci :

- Ils envoient très régulièrement leurs enseignants en formation continue ;
- Ils sont francophones ;
- Ils partagent la même mission et les mêmes valeurs.

Nous avons mené l'enquête sur le terrain dans le cycle primaire auprès des enseignants de la langue française : vingt (20) enseignants au total.

Les résultats

Nous présentons dans le tableau suivant les principaux constats obtenus à partir des réponses recueillies par l'enquête sur le terrain :

Les directeurs et les responsables	Les enseignants
Pour persister et évoluer dans le métier, il faut suivre des formations continues.	Pour persister et évoluer dans le métier, il suffit de l'aimer.
La formation continue doit aboutir aux changements et aux innovations dans les pratiques pédagogiques en classe.	La formation continue n'aboutit pas nécessairement aux innovations et aux changements dans les pratiques pédagogiques
C'est la formation continue qui va aider l'enseignant et lui permettre d'évoluer dans le métier, d'atteindre le niveau professionnel et d'innover dans les pratiques pédagogiques	C'est l'expérience acquise à travers les années et l'exercice pratique qui vont permettre aux enseignants d'atteindre le niveau professionnel requis et d'innover dans les pratiques pédagogiques.
La formation continue comble les lacunes des enseignants	La formation continue ne répond pas toujours aux besoins des enseignants et ne comble pas leurs lacunes.
Suivre des formations est une obligation professionnelle	Suivre des formations est une contrainte professionnelle qui n'apporte pas grand-chose
La formation continue déstabilise les enseignants car elle les confronte à leurs limites	La formation continue ne leur permet pas d'avancer dans leur métier, car tout enseignant a les compétences nécessaires pour exercer sa pratique.

Nous observons aussi que :

- Les directeurs et les responsables imposent la formation aux enseignants ;
- Ils supervisent leurs pratiques de classes après les avoir envoyés en formation et ne laissent pas de place à leur autonomie personnelle ;
- Ils ne proposent pas des bonus ou des rémunérations supplémentaires pour les motiver ;

- Ils ne mettent pas les enseignants en situation de « projet » pour les inciter à la performance de leurs pratiques.

De leur côté les enseignants :

- Ne prennent aucune initiative pour leur développement personnel et professionnel ;
- Ne montrent aucune motivation personnelle ;
- Se contentent d'appliquer passivement les directives des responsables et des coordinateurs.

Nous pensons que toutes les contradictions relevées lors des interprétations révèlent une tension sous-jacente entre les deux partenaires. Chacun semble être bloqué quelque part. Les enseignants ressentent un malaise évident, car on les sous-estime et on les contraint à faire ce qu'ils ne veulent pas faire. Par conséquent, leur résistance face aux innovations augmente. Les directeurs et les responsables, de leur côté, ressentent aussi un malaise, car les enseignants ne répondent pas à leurs attentes et se limitent à appliquer ce qu'on leur demande d'appliquer, alors qu'ils devraient déployer des efforts pour innover dans leurs pratiques. Par conséquent, ils abusent de l'autorité que leur accorde leur statut. Aucun des deux partenaires, ne se remet en question, chacun d'eux garde sa position, ce qui explique clairement l'inefficacité des innovations dans les établissements scolaires de notre population.

Nous avons relevé aussi beaucoup d'ambiguïté dans les propos des enseignants lors de nos entretiens. Tantôt ils se montrent enthousiastes face aux innovations, tantôt, ils se montrent très réticents. Même s'ils sont conscients de l'utilité des formations continues, ils craignent d'être déstabilisés quand ils sont confrontés à leurs savoirs. Ajoutons à cela que la formation ne leur apporte rien en termes de rémunération, ce qui explique aussi la démotivation qu'ils affichent surtout dans un pays où il est très difficile de clôturer les fins de mois.

Les constats ainsi relevés et analysés nous ramènent à notre hypothèse de départ : « **Nous supposons que les enseignants ont des représentations du métier d'enseignant et de la formation continue qui sont différentes de celles des directeurs et des responsables pédagogiques, c'est pourquoi leur rapport à la formation continue et aux innovations qu'elle implique sont différents** et c'est ce que nous voulions vérifier à travers cette étude ».

Notre analyse a bien montré que les représentations qu'ont les deux partenaires du métier d'enseignant est différente. Il semble que les enseignants de notre échantillon n'ont pas une représentation claire de leur métier. En effet, l'étude a révélé qu'ils avaient des difficultés à définir leurs besoins pour pouvoir développer leurs compétences. Nos analyses ont montré aussi que les directeurs et les responsables usent de leurs autorités pour contraindre les enseignants à suivre des formations continues, sans considérer leur avis à ce propos. On peut dire que les directeurs considèrent qu'ils ont un pouvoir absolu sur la personne des enseignants pour les contraindre à répondre à leurs propres exigences, qui ne sont pas nécessairement les exigences du métier d'enseignant. Nos analyses ont montré aussi que les enseignants se montraient réticents, car ils subissaient les contraintes des directeurs et des responsables sans pour-

tant subir celles du métier d'enseignants. **On comprend bien, par conséquent, que les innovations pédagogiques ainsi introduites « par contrainte » dans les pratiques de classe ne peuvent avoir aucune efficacité.**

Aussi, les divergences dans les représentations de la formation continue apparaissent très clairement dans notre analyse. Les responsables et les directeurs voient que c'est à travers la formation continue que les enseignants vont innover dans leurs pratiques alors que les enseignants estiment que ce sont les années d'expérience qui vont agir sur la qualité de leur enseignement. Aussi, les directeurs voient la portée de la formation dans des changements et dans la promotion de l'image de qualité de l'établissement, alors que les enseignants jugent que la formation continue n'a pas d'impact sur ces changements attendus.

On voit bien là aussi que le regard est différent par rapport à la formation continue et son efficacité dans l'innovation des pratiques pédagogiques.

Conclusions et perspectives finales

Il est difficile de tirer des conclusions à ce niveau tant les pratiques innovantes sont encore balbutiantes. Toutefois, il est évident que, malgré tout, ces innovations apportent quand même une valeur ajoutée ne serait-ce que sur le plan du discours idéologique et réflexif. En effet, cette étude nous a permis de tirer des données pertinentes et importantes pour comprendre et pour expliquer le dysfonctionnement existant, d'une part, entre les directeurs et les responsables et, d'autre part, entre ces derniers et les enseignants. Ce dysfonctionnement affecte directement les pratiques pédagogiques innovantes des enseignants. Ces données pourraient constituer « un déclencheur », ou une base sur laquelle d'autres recherches pourraient s'appuyer pour mener des projets d'envergure sur le plan national dans une vision innovante de l'école au Liban tout en se méfiant des discours spéculatifs des ministères qui pourraient cacher aussi des intérêts financiers colossaux.

Références bibliographiques

- Abric, J.C (2003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Editions Eres
- Altet, M (1994), *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. PUF, Paris.
- Boterf, G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris.
- Jodelet, D (1989), *Les représentations sociales : un domaine en expansion, in les représentations sociales, sociologie d'aujourd'hui* PUF.
- Leboyer, Claude Levy (1999), *Théories de la motivation, point de repères*, mensuelle, N 92, la revue Sciences Humaines.
- MEIRIEU, Ph. (2004), *Faire l'école, faire la classe*, ESF, Paris.
- Michel, S. (1989) *Peut-on gérer les motivations ?*, Collection, « gestion », PUF.

- Moscovici, S (1989), *Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire*, in Jodelet (sous la direction), *Les représentations sociales*, PUF.
- Saint Onge, M (1996), *Moi j'enseigne, mais eux apprennent ils ?* Lyon, Chronique sociale de Laval (Québec), Beauchemin.
- Viau, R(1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck université.

4.10

Perception de l'enseignement du français LV2 chez des enseignants du secondaire au Vietnam

Van Hoa **MAI**, Université des Langues étrangères ; Université Nationale de Hanoi - Vietnam

Problématique

L'enseignement du français langue vivante 2 (LV2) fait partie du programme d'études secondaire au Vietnam depuis une quinzaine d'années. Il a obtenu d'importants et d'indéniables succès. En effet, c'est une contribution importante au développement et à la diffusion du français chez nous. L'enseignement du français LV2 est d'autant plus important dans le contexte actuel : l'anglais occupe, dans notre région, une position dominante, non seulement dans le contexte scolaire, mais dans les volets personnels, économiques, technico-scientifiques et médiatiques. Le français, la deuxième langue étrangère en termes d'importance parmi les langues étrangères enseignées au Vietnam, perd de plus en plus de terrain par rapport à d'autres langues étrangères, surtout par rapport à l'anglais. Notamment, le nombre d'élèves diminue d'année en année. Cependant, les élèves et les enseignants ne sont pas du même avis sur cette situation « alarmante », surtout au sujet de ses causes.

Objectif de la recherche

La présente étude a pour objectif d'identifier la perception de l'enseignement du français LV2 chez des enseignants du secondaire et leurs attentes afin de stabiliser et de développer l'enseignement du français LV2 au Vietnam.

Méthodologie

Type de recherche : Recherche descriptive

Participants : 35 enseignants des cinq lycées de Hanoi

Collecte des données : Entrevues semi-dirigées

Analyse des données : Analyse quantitative et qualitative

Résultats et discussion

La situation actuelle de l'enseignement du français au Vietnam représente une très grande préoccupation pour la plupart des enseignants interrogés. En effet, le français en LV2, la deuxième langue étrangère en termes d'importance parmi les langues étrangères enseignées, a connu une baisse accélérée.

Quant à l'utilisation de la langue française, selon des participants, elle reste encore peu utilisée, mais constitue aujourd'hui une vraie nécessité pour leur travail. Certains d'entre eux disent qu'ils sont véritablement surpris d'apprendre que la proportion des Vietnamiens qui parlent français est très modeste bien que notre pays soit membre de la Francophonie.

Au sujet des perspectives d'avenir de la langue française au Vietnam, selon presque tous les participants, le plus important est d'en faire la promotion et la diffusion au Vietnam. Il est également nécessaire de développer et d'intensifier davantage la coopération multiforme entre le Vietnam et des pays francophones, de créer davantage d'emplois pour ceux qui connaissent le français, d'encourager des habitants à apprendre et à utiliser le français, etc.

A cet égard, les participants sont nombreux à proposer des solutions intéressantes en ce qui concerne la promotion et la diffusion de la langue française au Vietnam. Certains d'entre eux ont particulièrement souligné l'enseignement du français en LV2 et d'autres langues étrangères dans un contexte plurilinguistique au Vietnam. D'après eux, la présence et l'usage du français au Vietnam peut être perçue comme un atout pour promouvoir et pour faire vivre le plurilinguisme, et donc pour le développement de la ville.

Enfin, la grande majorité des participants interrogés a manifesté une attitude négative par rapport à l'enseignement unique de l'anglais dans l'enseignement général. Selon eux, cela peut conduire à une uniformisation linguistique.

4.11

Innover les pratiques enseignantes des formateurs universitaires en sciences de l'éducation dans un contexte universitaire libanais : de la profession à la professionnalisation

Norma **ZAKARIA**, Université Saint-Esprit de Kaslik - Liban

Deux facteurs semblent dynamiser actuellement l'enseignement universitaire au Liban : enseigner en fonction des besoins professionnels et sociaux et repenser les programmes à la lumière des transformations qui commandent les systèmes éducatifs dans le monde. Ces deux facteurs sont à l'origine de la réforme des programmes universitaires au Liban dans la dernière décennie. En effet, les changements dans les cursus universitaires, qui ont suivi le processus de Bologne, initié en 1999, et l'installation du système LMD, ont fourni les éléments clés de cette réforme qui a pris en considération les enjeux de tout ordre, les nouveaux profils des étudiants et les paramètres de l'activité professionnelle des formateurs. La nécessité d'innover et de réformer en profondeur et en permanence les programmes universitaires devient alors une évidence dans l'accompagnement des mutations qui sont en perpétuelle évolution. Évidemment, ceci ne va pas sans difficultés, car les innovations nécessitent des planifications et des réformes, le plus souvent, radicales.

1. L'innovation à l'Université Saint-Esprit de Kaslik

Plusieurs innovations éducatives deviennent essentielles pour faire parvenir l'université au plus haut degré de qualité, ce qui lui permet d'obtenir une bonne Accréditation. Ces innovations relèvent du changement des méthodes d'enseignement, du développement des curriculums, de l'usage des technologies, du développement des compétences culturelles, de la promotion de la recherche, de l'interaction avec la société, de la prise en compte des besoins du marché du travail et de la collaboration avec le secteur économique. Influencés par ces nouveautés, les étudiants changent de profil et vivent des problèmes différents de ceux vécus jadis par leurs prédécesseurs, étant exposés, à l'université, à une profusion de techniques et, après l'université, à la perte dans le marché du travail et à la recherche d'un poste qui puisse répondre à leurs ambitions et aux exigences de la vie future.

1.1 *La recherche Qualité et l'Accréditation*

La recherche Qualité marque dorénavant le changement dans l'enseignement universitaire à l'USEK au niveau quantitatif (qui englobe les domaines des savoirs, les savoirs eux-mêmes et les ressources qui les fournissent) et au niveau qualitatif (qui aborde la nature des savoirs, leur sélection et la façon de les interpréter et de se les approprier). En effet, l'accès aux savoirs connaît une évolution méthodologique et conceptuelle remarquable : renouvellement des moyens, des procédés et des outils de collecte des données ; réinvestissement différent des savoirs ; et nouvelle façon de communiquer et de diffuser les informations.

En outre, l'USEK, comme la plupart des universités libanaises, œuvre pour l'obtention de l'Accréditation qui devient le but ultime des institutions de tout genre. Sans doute ceci se répercute positivement sur le travail à l'intérieur de l'institution par l'auto-évaluation effectuée au sein des unités administratives, par l'amélioration constante des façons de faire et par l'évaluation des résultats. L'USEK a établi, à ce sujet, des critères d'évaluation adéquats, sur lesquels il serait juste de se baser pour certifier que l'institution a atteint le niveau requis de Qualité et de performance. Dans cette évaluation, l'association d'Accréditation est choisie par l'université elle-même et le travail est confié à deux organismes : un organisme (ou comité) qui peut évaluer tous les domaines de travail à l'université à partir des conditions requises et prévues à ce sujet (évaluation externe) et l'institution elle-même qui passe par une étape d'auto-évaluation assez rigoureuse (évaluation interne).

1.2 *Des perspectives aux objectifs de formation*

Les tentatives très intenses qui visent à placer l'innovation au premier abord des objectifs et des plans de redressement à l'USEK deviennent des réalités afin d'accompagner en profondeur le processus d'innovation. De nouvelles conceptions pédagogiques sont présentées dans de nouveaux curriculums, par le biais des syllabus et des descriptifs des cours. En conséquence, il ne s'agit plus d'inculquer des savoirs ni des connaissances, car tout le monde est déjà conscient qu'une « connaissance qui n'est pas opératoire n'est pas vraiment une connaissance » (Vinatier, 2009, p. 27). Et, pour cibler une éducation de haute Qualité et adhérer aux nouvelles conceptions de la culture Qualité, l'USEK s'assigne des objectifs répartis selon des domaines différents et dont les plus pertinents se rapportent :

- aux buts et aux perspectives d'avenir, tels que : définir la mission, les objectifs et les programmes de l'université ; tenir compte des évolutions rapides au niveau mondial ; respecter les différences culturelles tout en garantissant la **transparence des objectifs et des contenus** des formations et tout en respectant les exigences basées sur l'évaluation et l'assurance Qualité ; veiller à garder la liberté d'action du système éducatif dans sa globalité et continuer à former des citoyens libres, responsables et acteurs de la vie économique.
- à la planification administrative et pédagogique : pour organiser des ateliers de formation ; pour

faire appel à des spécialistes afin de planifier autrement l'enseignement, pour établir des systèmes éducatifs transparents et nécessaires, qui garantissent la mobilité transnationale et l'adaptation des étudiants aux changements technologiques et économiques accélérés.

- aux relations interuniversitaires qui visent à promettre la **coopération**, particulièrement les développements méthodologiques, pour répondre aux besoins d'expertise et de conseil des autorités et pour promouvoir les contacts entre experts et universités partenaires.
- à la méthodologie de travail qui consiste à développer les concepts, les outils et les méthodes assurant la Qualité dans tous les secteurs éducatifs, privés et publics, quels que soient leurs niveaux et leurs contenus, et à encourager et à aider les Facultés, au sein de l'université, à se saisir des méthodes de l'assurance Qualité comme moyen pour améliorer l'enseignement, l'apprentissage et aussi la formation à la recherche.
- à la relation université/marché du travail dans le but d'améliorer la lisibilité, l'accessibilité et l'adéquation entre offre et demande sur le marché de l'emploi ; de proposer un modèle de management du progrès conforme au contexte professionnel de l'enseignement ; et d'adapter la formation universitaire au marché du travail et à l'évolution des situations de l'emploi, et ce, afin de lutter contre le chômage.

2. Le développement professionnel des formateurs

La dynamique du changement dans la profession des enseignants à l'université se développe sous la double influence d'éléments internes et externes déterminés par les évolutions dans l'ensemble de la société. Les éléments internes sont inhérents aux éléments constitutifs du système même de l'université dans toutes ses spécificités. Les éléments externes caractérisent les facteurs extérieurs, sociaux et économiques. Cet enjeu socioéconomique nous ramène ainsi à considérer que « la professionnalisation des individus relève d'une intention sociale de transmission, de construction, de développement et d'évolution du "système d'expertise" (compétences, capacités, savoirs et connaissances) caractérisant la profession concernée, et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (Wittorski, 2005, p. 9).

2.1 *Les formateurs universitaires, entre le passé et le présent*

À certains égards, les formateurs universitaires en sciences de l'éducation interviennent visiblement dans la réussite des actions pédagogiques et dans l'atteinte des objectifs. En effet, depuis que les universités libanaises ont ouvert leurs portes aux étudiants pour accéder à l'enseignement supérieur, elles ont recruté des formateurs qualifiés de hautes compétences disciplinaires dont les tâches se limitaient à l'enseignement et à la recherche. Cependant, les méthodes d'enseignement dans la présentation des cours étaient plutôt magistrales et axées sur les savoirs, à part celles des spécialisations en sciences exactes qui, de tout temps, ont exigé un volet pratique. L'attitude du formateur dans son milieu environnant

était néanmoins passive et posait des problèmes assez compliqués. Progressivement, le face-à-face traditionnel du cours magistral a cédé la place à d'autres façons de faire, et, peu de temps après, une déviation a commencé à prendre forme, virant vers un nouveau rôle d'enseignant universitaire : un enseignant exposé continuellement au changement et à l'évolution des modes de vie.

Ce passage de l'omniscient de jadis au professionnel d'aujourd'hui a délimité les nouvelles fonctions du formateur qui émerge en accompagnant les nouvelles inventions et la propagation des outils technologiques. Au niveau des théories en cours dans les formations, le *connectivisme*, courant nouveau, inspiré des travaux de George Siemens et de Stephen Downes « fondé sur l'observation des changements induits depuis quelques années par les nouvelles technologies, [il] utilise le principe du réseau comme point central de l'apprentissage » (Lamailloux, 2014, p.21) et développe la méthodologie utilisée par le formateur. Dans cette perspective, l'enseignant universitaire n'est plus l'artisan de jadis, ayant à refaire avec la même qualité les mêmes tâches, mais il devient le créateur, le novateur et le conseiller pédagogique capable d'occuper, le plus souvent, un poste administratif. À partir de son expérience quotidienne, plusieurs situations imprévues et plusieurs difficultés se présentent à lui et l'obligent résolument à s'adapter au changement. D'une manière générale, la formation du formateur sera plus efficace si elle le prépare durant toute sa carrière au Management Qualité et au changement.

2.2 *La professionnalisation et l'évolution de la profession enseignante*

Deux aspects fondamentaux sont à la base de la construction de l'identité professionnelle du formateur : l'expression de soi et la communication avec autrui, qui sont véritablement les deux pôles les plus substantiels du développement professionnel. Selon Presse (2008), cité par Rogiers (2012, p. 63), la professionnalisation « possède une dimension cognitive parce qu'elle est constituée par l'ensemble des savoirs spécifiques nécessaires à la mise en œuvre d'une pratique professionnelle réfléchie. Elle est idéologico-éthique, car elle est porteuse d'un ensemble de valeurs et de normes, acceptées et portées par le groupe ». Nous pouvons ajouter que la professionnalisation relève d'un tiers qui peut être un organisme ou une institution (Jorro et Wittorski, 2013). Ceci renvoie précisément à deux niveaux de la professionnalisation : un niveau individuel où les tâches sont combinées dans les compétences professionnelles individuelles (ou collectives) et un niveau institutionnel où les tâches sont orientées par des règles du management, en référence à des compétences professionnelles et curriculaires (Rogiers, 2012).

Au premier niveau, l'accent est mis sur les efforts personnels fournis par les formateurs pour développer leurs compétences professionnelles, étant orientés par leur autonomie qui est « une forme d'extension de la reconnaissance et du pouvoir acquis par le groupe professionnel. Dans cette perspective, tout plaidoyer en faveur d'une professionnalisation accrue des enseignants doit prendre en compte cette question du pouvoir, individuel et collectif » (Dupriez, 2015, p. 152).

Le deuxième niveau englobe le développement professionnel prescrit par l'institution universitaire et l'impact des dispositifs de formation qu'elle propose pour attribuer des compétences professionnelles aux formateurs. À titre d'exemple, nous mettons l'accent sur la nouvelle conception du syllabus, sur le e-learning, sur les procédés d'évaluation par intégration des acquis, sur la méthodologie d'enseignement nourrie par des pratiques et sur le « traitement didactique », ou « didactisation » (Rogiers, 2012), qui concerne la formulation des contenus et la façon de les présenter aux étudiants. Il serait adéquat ici de donner du sens à l'apprentissage et de varier les pratiques pour intégrer les acquis. La question du sens renvoie à la motivation que les étudiants manifestent par rapport aux contenus qu'on leur présente et à l'assistance fournie par le formateur pour répondre à leurs besoins.

Évidemment, l'accompagnement des étudiants futurs-maîtres en sciences de l'éducation est l'un des buts visés par les formateurs à l'USEK. Paragot (2014) propose trois qualités de l'accompagnement en formation des stagiaires : « la progressivité » qui aide le stagiaire à construire son identité professionnelle ; « la subjectivité » où le stagiaire est obligé de s'impliquer et de construire son style professionnel ; « la réflexivité » à laquelle le stagiaire a recours pour apprendre à se penser en train d'agir. Cependant, cette formation-assistance où l'autonomie, mise en cause par l'étudiant sujet lui-même, perd de son ampleur et est vue comme « une autonomie parfois contrariée tant le sujet peut avoir le sentiment de se perdre et exprimer une demande d'appui » (Jorro, 2012, p. 5) nécessite une régulation de la part du formateur pour éviter la déroute. Ainsi, le développement professionnel du formateur se manifeste de plus en plus par la réussite de cette régulation en tenant compte « [d]es démarches d'accompagnement du changement et [de] la conduite de l'innovation, mises en œuvre sous le terme générique de "formation professionnelle" » (Parmentier, 2014 p. 335) qui demeure une qualité primordiale que le formateur cherche à acquérir continuellement.

3. Les pratiques innovantes dans l'enseignement en Sciences de l'éducation

Les perspectives pédagogiques nouvelles font aujourd'hui leur entrée dans l'enseignement supérieur au Liban et l'approche par compétence se fraie un chemin pour siéger parmi les options méthodologiques en cours. Cette approche exige « la conception des situations » qui placent l'apprenant de tout âge devant des situations et des tâches appropriées pour résoudre des problèmes. Elle exige également « le développement de la démarche réflexive » où l'on favorise chez l'étudiant l'autonomie et l'initiative personnelle, « l'animation des situations » qui intègre des démarches et des options méthodologiques adéquates et « l'organisation des ressources » où l'on propose des sources et des outils pour accomplir les tâches (CAFOC de Nantes, 2012, p.133). Il en ressort que le développement des compétences chez les étudiants doit prendre en considération ces paramètres.

3.1 *Les options méthodologiques nouvelles en formation*

De prime abord, l'enseignement universitaire vise les potentialités de l'étudiant-apprenant, quasiment adulte à ce niveau, et c'est de là que les méthodes d'enseignement à l'université doivent émaner. L'optimisme envers la vie en général et la confiance en la nature humaine poussent tout enseignant à espérer toujours que l'homme peut apprendre et se perfectionner. Selon Pastré (2011, p. 139), « il y a chez tous les humains un sujet capable, qui s'exprime sous la forme d'un pouvoir d'agir, ce qui permet de former un couplage entre le sujet et le réel, couplage par lequel le sujet s'investit dans une transformation du réel et une transformation de soi ». Dès lors, « plutôt que la finalité soit le savoir (« je sais »), elle poursuit la production d'un « sujet capable », c'est-à-dire d'un sujet qui puisse dire « je peux » ou « je ne peux pas » (Lenoir et Mayen, 2012, p. 11). Ceci est d'autant plus important que ce « sujet » puisse s'autoévaluer et évaluer.

Par ailleurs, toute innovation institutionnelle ne laisse pas passer sous silence le changement des programmes et la répartition du contenu selon les niveaux de formation requis. Partant du principe que l'enseignement universitaire devrait encore contribuer non seulement à la transmission des connaissances ou à l'initiation à la recherche, mais également à l'accomplissement de la personnalité de l'étudiant, les nouveaux programmes en sciences de l'éducation à l'USEK se proposent d'initier l'étudiant à la culture scientifique et aux méthodes de travail et de réflexion.

3.2 *Le projet d'évaluation par intégration des acquis en sciences de l'éducation*

L'intégration des acquis est vue comme un procédé qui vise à développer et à favoriser l'apprentissage et comme un point de départ pour évaluer les futurs enseignants, particulièrement dans le stage de fin de parcours. En tant que modèle d'évaluation, ce procédé se situe dans un cadre novateur où sont agencés des procédés privilégiés qui ne consistent plus, comme auparavant, à mesurer les savoirs ou les savoir-faire séparément en dehors du contexte où ils doivent être mis en œuvre ou bien dans les cours théoriques en faisant abstraction des pratiques pédagogiques, mais des procédés qui constituent plutôt un modèle dont la valeur évaluative permet de mettre en relief le degré de régulation entre la théorie et la pratique et d'intégrer les acquis des différentes disciplines dans la profession à laquelle mènent ces disciplines (Zakaria, 2015). Ce modèle est surtout utilisé dans les observations et les pratiques de classe où les formateurs conçoivent des outils appropriés pour évaluer les pratiques professionnelles des étudiants.

3.2.1 *La conception du projet*

Un projet intitulé ***Conception d'un dispositif d'évaluation des stagiaires en sciences de l'éducation par intégration des acquis : méthodologie d'élaboration et mise en œuvre*** a présenté une expérience dont le but était d'évaluer les stagiaires et de contrôler leurs pratiques. Il fut réalisé dans un contexte universitaire libanais. Il se situe dans le cadre de l'introduction d'un plan de rénovation dans l'évaluation

des étudiants en sciences de l'éducation à la fin de leurs parcours universitaire. Il s'agit, dans ce projet, d'une réelle collaboration entre le milieu de la recherche (*La faculté de Philosophie et des Sciences Humaines – Département de Sciences de l'Éducation*) et le milieu scolaire (*les écoles qui reçoivent les stagiaires*).

Les motifs du choix de ce projet ont pris naissance après plusieurs observations dans les stages et dans la découverte de besoins variés détectés au niveau des pratiques de classe effectuées par les stagiaires. En plus, un problème majeur concernant l'écart entre la théorie et la pratique dans la formation initiale des enseignants s'est présenté comme essentiel pour développer les pratiques d'enseignement. Devant ces constats, nous avons trouvé qu'il est essentiel de concevoir un dispositif pour évaluer les stagiaires par intégration des acquis.

Le public ciblé est formé de deux groupes de stagiaires en troisième année de licence en sciences de l'éducation. La durée de conception et de mise en œuvre est de trois ans, 2014, 2015 et 2016.

Les compétences à consolider sont individuelles (niveau du changement et de développement du savoir-faire des stagiaires en sciences de l'éducation), disciplinaires (niveau du contenu proposé dans les cours de sciences de l'éducation), professionnelles (niveau de l'application des pratiques pédagogiques par les stagiaires) et culturelles (niveau de l'autoformation et de la recherche).

Les objectifs visent à transformer les pratiques des stagiaires par l'autoévaluation et la réflexivité, à examiner les pratiques pédagogiques des enseignants dans le milieu scolaire et à susciter l'émergence de nouvelles approches dans l'évaluation des stagiaires.

Les étapes de réalisation sont les suivantes ;

1^{re} étape (de préparation) : L'intégration des acquis à partir d'un classement des acquis d'apprentissage (learning outcomes) selon les domaines et les compétences ciblés dans le programme de formation initiale des étudiants stagiaires en sciences de l'éducation (travail achevé fin 2014) ;

2^e étape (d'application) : La conception d'une première grille d'évaluation testée en juin 2014 ;

3^e étape (de vérification) : L'analyse des représentations des stagiaires par rapport aux modalités proposées (travail effectué avec deux groupes de stagiaires en 2014 et 2015) ;

4^e étape (d'ajustement) : L'achèvement des outils en 2015 (grille définitive, critères et indicateurs d'évaluation) ;

5^e étape (d'évaluation) : Les retombées de ce type d'évaluation sur le développement des pratiques des stagiaires, étape achevée en juin 2016.

La démarche de travail dans la conception du dispositif s'organise comme suit :

- Partir des finalités et des objectifs généraux préconisés par les programmes de licence en Sciences de l'éducation ;
- Mettre l'accent sur les compétences professionnelles à évaluer ;
- Analyser les cours relevant des disciplines de sciences de l'éducation ;
- Étudier à fond les contenus et les pratiques évaluatives utilisées dans ces cours ;
- Classer et grouper les cours pour dégager des points communs significatifs au niveau des thèmes, des objets d'étude et des pratiques correspondantes ;
- Sélectionner des acquis d'apprentissage (learning outcomes) conformes aux compétences ciblées ;
- Concevoir des outils d'évaluation appropriés ;
- Évaluer le projet et analyser les résultats.

3.2.2 Le cadre théorique de la recherche

Le cadre théorique de la recherche traite de prime abord du passage de la théorie à la pratique dans le stage. En effet, la corrélation théorie/pratique en méthodologie universitaire est indispensable, car les théories sont les assises du processus enseignement/apprentissage. Elles inspirent les pratiques. Les aides fournies par le formateur sont alors en relation directe avec « un travail sur les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, [avec] une théorisation des pratiques (par des groupes d'analyse de pratiques entre autres) et [avec] l'observation directe ou indirecte de pratiques alternatives » (Develay (2015).

L'intégration des acquis fut prise comme vecteur pour évaluer les pratiques des stagiaires, car elle est d'une importance majeure en sciences de l'éducation, particulièrement étant donné que les domaines correspondants s'inscrivent dans un cadre professionnel spécifique, jumelant les savoirs pédagogiques et les savoir-faire didactiques, sans pour autant négliger l'importance du savoir-être relevant de l'éthique professionnelle propre à chaque métier. Évidemment, « lorsqu'on raisonne en termes d'intégration des acquis, on ne peut pas envisager un dispositif d'évaluation sans s'être demandé au préalable à partir de quel moment on peut dire qu'un étudiant possède le profil de sortie » (Roegiers, 2012, p. 247).

La mise en œuvre des compétences dans l'évaluation guide les choix méthodologiques, car la compétence regroupe « les ressources élémentaires dans les registres cognitifs (connaissance, raisonnement, etc.), conatifs (personnalité, intérêts, émotions, etc.), physiques et moteurs » (Loarer, 2014, p213).

L'analyse des représentations des stagiaires s'est présentée comme essentielle pour mettre en relief l'analyse de l'activité faite par ces derniers et les répercussions de celle-ci sur le développement de leurs compétences professionnelles, car « la représentation d'un sujet relativement à son identité profession-

nelle va influencer son activité » (Vinatier, 2009, p. 95). Nous renvoyons de même à l'idée de Pastré qui distingue dans la « notion de compétence le plan des représentations, le plan des organisateurs de l'activité et le plan des instruments » (Pastré, 2011, p. 65).

L'observation des situations de travail dans le stage offre alors au stagiaire des situations variées pour acquérir, selon Mayen (2008, p. 117), des « gestes, des habiletés, des procédures à mettre en œuvre, des connaissances locales ; [ainsi], dans le travail, la confrontation à des situations nouvelles ne signifie pas seulement confrontation à des problèmes, mais ouverture possible de nouveaux espaces d'activité à investir » que le milieu de travail peut offrir pour développer et enrichir le cadre de la formation du stagiaire.

De plus, le rôle de l'enseignant observé et l'impact de l'observation pour l'apprentissage sont incontestablement efficaces. Dans l'apprentissage par tutorat signalé par Pastré (2008, p. 67), nous considérons l'enseignant observé comme le tuteur qui présente à l'apprenti-stagiaire « les éléments correspondant aux niveaux les plus élémentaires de l'activité ». Dans cette perspective, le tuteur ne transforme pas la situation de travail en situation d'apprentissage, mais il ne manque pas de ressources pour enclencher le processus d'apprentissage.

La nécessité d'établir une liste d'indicateurs relatifs aux critères d'évaluation a guidé notre recherche, car les indicateurs sont des marqueurs qui guident l'évaluateur dans l'évaluation de la maîtrise des critères. « L'indicateur apporte une information à mettre en relation avec d'autres informations, d'autres indicateurs » (Gérard, 2011, p. 89).

Notamment, le caractère novateur du dispositif d'évaluation est une exigence. Évidemment, la conception d'un dispositif de formation devrait non seulement prendre en compte et mettre au travail l'expérience de tout professionnel (dont les dimensions constitutives construites dans l'action sont : ses valeurs, son rapport au savoir, aux élèves, à lui-même), mais inclure aussi dans son programme une disposition à introduire en classe des expériences nouvelles (Vinatier 2013, pp. 111-112).

3.2.2. Les étapes de conception du dispositif d'évaluation : réflexivité, autoévaluation et évaluation

Les outils conçus sont les suivants :

- Les questionnaires pour l'analyse des représentations des stagiaires au début et à la fin du projet ;
- La grille d'observation pour l'analyse des situations de travail ;
- La grille d'évaluation utilisée par le maître de stage qui comporte les critères d'évaluation ;
- La fiche des indicateurs pour expliciter les critères d'évaluation de la grille d'évaluation ;
- L'entretien avec les maîtres de stage.

Dans la toile de fond des outils conçus dans ledit dispositif, les domaines étaient en corrélation avec les compétences dans la grille d'évaluation définitive, ainsi qu'avec les items sélectionnés pour l'évaluation :

Structure de base de la grille :

Domaine : Les connaissances pédagogiques mises en œuvre

Compétence : Maîtriser les notions fondamentales en sciences de l'éducation et les théories d'apprentissage les plus connues dans le domaine

Items évalués :

1. Sait formuler ses objectifs d'une manière claire et précise ;
2. Planifie des situations-problèmes en se référant aux fondements scientifiques des théories d'apprentissage ;
3. Organise les contenus d'enseignement dans chaque situation d'apprentissage ;
4. Prévoit des techniques variées en vue d'un apprentissage efficace.

Domaine : Les pratiques didactiques

Compétence : Planifier son projet d'enseignement en réinvestissant les acquis théoriques et les ressources pluridisciplinaires en didactique spécialisée

Items évalués :

5. Prépare convenablement ses leçons conformément à l'âge des élèves ;
6. Choisit le matériel approprié et le manipule correctement ;
7. Prévoit des situations d'enseignement motivantes ;
8. Pose des questions qui stimulent la réflexion et provoquent des discussions.

Domaine : La gestion de classe

Compétence : Organiser efficacement les tâches à réaliser en classe

Items évalués :

9. Suit une démarche conforme à sa préparation tout en prévoyant les imprévus ;
10. Synchronise le temps avec précision ;
11. Suit un déroulement logique dans la gestion de sa classe ;
12. Communique son message avec clarté ;
13. Vérifie durant le cours si ses élèves ont appris ;
14. Organise le travail de ses élèves en vue d'un apprentissage efficace et motivé ;

15. Maintient la discipline en classe ;
16. Favorise un climat de collaboration et encourage le dialogue en classe.

Domaine : L'éthique professionnelle

Compétence : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

Items évalués :

17. Communique à bon escient avec les élèves ;
18. Assure une ambiance de détente ;
19. Révèle une attitude positive envers les élèves ;
20. Se montre patient en reformulant l'explication ;
21. Présente une bonne expression corporelle.

Domaine : Les compétences linguistiques

Compétence : Communiquer à bon escient dans les pratiques d'enseignement

Items évalués :

22. Maîtrise la langue : grammaire, expression orale et écrite ;
23. Prononce correctement ;
24. Choisit le vocabulaire adéquat ;
25. Utilise des terminologies correctes.

Domaine : Les aspects culturels

Compétence : S'approprier les problèmes de l'environnement relevant des aspects culturels du patrimoine et des aspects interculturels

Items évalués :

26. Fait preuve de connaissance dans des domaines généraux ;
27. Reconnaît les différents genres littéraires pour la jeunesse ;
28. Intègre dans son enseignement des idées relatives à la culture locale ;
29. Lie ses connaissances disciplinaires à l'actualité ;
30. Sait répondre aux questions des élèves concernant des sujets interdisciplinaires ;

De leur côté, les formateurs-accompagnateurs jugeront du degré de validité de ce dispositif mis en pratique pour évaluer les pratiques des stagiaires en stage de formation. Vinatier (2013, p.61) soutient que « leur mission consiste à amener les jeunes à analyser leur pratique, ils doivent les engager à participer au diagnostic de leurs difficultés afin qu'ils puissent se construire en tant que praticiens

réflexifs autonomes ». Pour cela, les formateurs-évaluateurs mettront l'accent, dans leurs évaluations, sur l'activité des étudiants et sur leur action en situation. Les critères portent alors sur « l'organisation de l'action », sur « les résultats des actions réalisées », sur « le respect des normes et des règles », sur les « qualités attendues », sur les connaissances et raisonnements pour l'action » et sur « quelques aspects de la dimension collective de l'activité » (Métral, Tourmen, Mayen, 2011, p. 251).

En guise de conclusion, nous aimerions signaler qu'au niveau universitaire les domaines de changement sont multiples. Il va sans dire, encore, que les origines des innovations sont diverses et que la profession enseignante ainsi que le système éducatif, quoi qu'on en dise parfois, ne sont pas isolés du reste de la société avec laquelle les interactions sont multiples. En effet, les différents domaines économique, politique et social, en contact avec l'éducation, font naître des influences, des pressions ou des contraintes qui introduisent dans ce domaine des innovations. Ces dernières relèvent des attitudes, des modes de pensée, du contenu et des pratiques pédagogiques, et se concrétisent dans des projets de changement, reflétant les désirs et les demandes des étudiants, il est vrai, mais, encore, ceux des enseignants qui doivent être forcément compétents, conscients de leur rôle et sincères dans son accomplissement.

Références bibliographiques

- CAFOC de Nantes (2012). *Développer les compétences-clés*. Lyon : Chronique sociale.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissance à un curriculum de compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approche organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle, revue internationale*. Vol. 46 No 4. Basse Normandie : Université de Caen. pp. 11 – 22.
- Jorro, A. (2012). L'accompagnement comme processus singulier et comme paradigme. In É. Charlier & S. Biémar (sous la direction). *Accompagner un agir professionnel*. (pp. 5-7). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Lamailloux, B. (2014). *Construire et animer une session de formation*. Paris : Dunod.
- Lenoir, Y. & Mayen, P. (2012). La didactique professionnelle. *Travail et apprentissages, Revue de didactique professionnelle*. No 10. décembre 2012. Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Métral, J-F., Tourmen, C. & Mayen, P. (2014). Évaluer la compétence par l'activité en situation. In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Paragot, J-M. (2014). *Parcours d'un responsable de formation : du métier vers la profession*. Paris : L'Harmattan.
- Parmentier, Ch. (2014). *Tout pour réussir dans le métier de formateur*. Paris : Eyrolles.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Wittorski, R. (sous la direction de) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Zakaria, N. (2015). *L'évaluation des pratiques enseignantes d'étudiants libanais en sciences de l'éducation : des acquis d'apprentissage au stage professionnel*. Colloque L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines. Belgique : Université de Liège.

4.12

Les pratiques pédagogiques émergentes du tuteur de stage dans un dispositif alternant réformé : l'exemple de la formation infirmière en France

Marine **DO**, École nationale de Formation Agronomique (ENFA) - France

Ce travail se propose de rendre compte des pratiques émergentes de professionnalisation et de la manière dont les tuteurs-infirmiers ont su se saisir des nouvelles logiques de formation prescrites par la réforme de 2009 pour accompagner les étudiants dans leur parcours de professionnalisation. La réflexion théorique proposée permet d'éclairer les nouveaux rapports aux savoirs dans la logique de construction de compétences. L'analyse a permis d'identifier différentes logiques de changement et l'intérêt d'un accompagnement des acteurs de terrain pour une transformation durable de leurs pratiques.

Professionalize in a logic of competences

This report emphasizes about new professionalization techniques which have been used by nursing tutors after the education reform in 2009, to support students. The theoretical approach proposed highlights the new relations with knowledge involved by the new competences acquisition logics. Our analysis identified different logics of change and the importance of support by agents in the field, for a sustainable transformation of practices.

Introduction

Cet article propose une lecture des nouvelles pratiques de professionnalisation des étudiants infirmiers suivant la réingénierie du dispositif de formation de 2009, initiée par les accords de Bologne. Les logiques d'apprentissage, inspirées par le modèle du praticien réflexif de Schön (1983) s'inscrivent dans un changement de paradigme visant à mieux articuler les espaces d'apprentissage terrain/école. Le développement de comportements professionnels efficaces dans les contextes de travail s'appuie sur la notion de compétence, nécessitant de savoir transférer, transposer et prendre du recul par rapport aux démarches d'action (Wittorski, 2007 ; Le Boterf, 2007 ; Astier, 2005). Considérer les étudiants comme

des acteurs de leur formation nécessite de sortir de la notion de contenus et d'interroger la motivation de ces derniers et les possibilités de développer l'autonomie requise pour se professionnaliser qui leur sont données: le pouvoir agir devient fondamental (Mohib, 2011). Notre recherche s'appuie sur l'analyse de données discursives, traitées par IRaMuTeQ®, à partir de cinquante-quatre entretiens semi-directifs (collectifs et individuels) effectués auprès de différents acteurs concernés par l'encadrement des étudiants. Les résultats témoignent des dynamiques de professionnalisation émergentes proposées par les tuteurs et des nouveaux profils d'apprenant que les étudiants développent.

1. Étudier le changement dans un rapport continuité/discontinuité

Le changement repose sur un processus d'apprentissage par les acteurs, sur de nouvelles manières d'agir et de coopérer (Frayse et Becceril, 2011). Les acteurs font le choix « de se transformer et de transformer les règles, les usages ou les projets de leur milieu social » (Alter, 2000, p. 177). Ils ont cependant des rythmes d'apprentissage différents au sein d'une même organisation. Modifier l'ordre structurel du système de pratiques en place implique d'accepter de changer l'angle d'interprétation d'une réalité et représente une discontinuité au regard des formes en place (Watzlawick *et al.* 1975 ; Baluteau 2003 ; Saint-Jean et Seddaoui, 2013). L'approche par compétences demande aux tuteurs de se décentrer des habitudes structurant jusque-là leur dispositif d'encadrement des étudiants et de questionner les représentations et les valeurs inscrites de longue date dans leurs pratiques pouvant constituer un frein dans la dynamique de changement.

2. Aider l'étudiant à savoir, pouvoir ou vouloir agir

L'existence de cultures de pensée encore très présentes en formation reposant sur l'idée que le savoir théorique prévaut à toute action professionnelle efficace tend à donner également au savoir théorique une dimension sacrée. C'est une conception encore dominante selon laquelle le lieu professionnel est un lieu d'application des savoirs issus de la formation (Wittorski, 2007). Cependant, comme le soulignent Vidal-Gomel et Rogalski (2007), « l'acquisition de connaissances théoriques de base est un préalable pour pouvoir être mis en situation » (p. 60), même si celles-ci sont insuffisantes pour conduire l'activité professionnelle. La conception de formation par compétences sous-tend l'engagement des étudiants dans leur processus d'apprentissage et interroge la manière dont ils vont pouvoir construire leurs savoirs professionnels. Être acteur de son parcours de professionnalisation suppose que l'étudiant sache identifier les compétences à mobiliser dans chaque situation et comment il va pouvoir les construire. Comme le précise Mohib (2011), il ne suffit pas de savoir ni même de vouloir agir, « il faut pouvoir agir, non pas au sens d'être autorisé, mais de s'autoriser soi-même à agir » (p. 56). La bonne réalisation de la tâche et la prévention des risques d'erreur constituent des préoccupations majeures des tuteurs (Mayen, 2000).

L'étayage de la prise de responsabilité et d'autonomie permet la maturation du potentiel d'action de l'étudiant et nécessite une relation de confiance pour accompagner la prise de risque, inhérente à toute situation d'apprentissage d'un métier (Kunégel, 2011). La constitution d'un certain nombre d'expériences réussies va également renforcer le sentiment d'efficacité (Bandura, 1980) parce qu'elle aide à la stabilisation des savoir-faire (Mohib, 2011).

3. Repères méthodologiques

L'étude repose sur des données qualitatives s'intéressant à la manière dont les acteurs se sont saisi des éléments prescrits par la réforme et au sens qu'ils accordent à leurs pratiques émergentes. Nous avons réalisé une enquête sur deux périodes distinctes au sein de deux centres hospitaliers. Cinquante-quatre entretiens semi-directifs collectifs (8) et individuels (46) ont été menés auprès de différents acteurs impliqués dans l'encadrement des étudiants (tuteurs, professionnels de proximité⁸⁶, cadres de santé, nouveaux diplômés et médecins). Les entretiens collectifs ont été réalisés en amont des entretiens individuels et regroupaient systématiquement un cadre de l'unité de soins et 3 à 4 tuteurs. Ils ont participé à l'approfondissement de la réflexion lors d'entretiens individuels, le guide de questions étant identique. Une analyse des différents corpus, réalisée à l'aide du logiciel IRaMuTeQ[®], montre des prises de position de sujets épistémiques⁸⁷ par rapport aux changements liés à la réforme. Nous avons choisi de montrer prioritairement les pratiques de mise en responsabilité des étudiants et d'analyser le niveau de logique de changement atteint. Nous nous appuyons principalement sur les classes de discours issues des corpus « tuteur » et « professionnel de proximité », directement concernés par l'encadrement des étudiants en stage. Pour mesurer l'évolution des pratiques tutorales, nous avons comparé les résultats des échantillons « groupe A » et « groupe B ». Nous avons identifié deux logiques de construction du savoir : une logique sur le mode applicationniste et une autre sur le mode constructiviste.

4. Présentation des résultats

4.1 *La logique de professionnalisation sur un modèle applicationniste*

Le savoir est construit antérieurement à l'action et est utilisé comme ressource. Nous pouvons voir dans le tableau 2 ci-après les stratégies de mise en responsabilité. L'aspect technique est privilégié dans les deux échantillons, montrant combien les savoirs liés aux gestes professionnels sont centraux dans la conception du processus de professionnalisation des tuteurs.

Dans l'échantillon « groupe A », le sujet épistémique « tuteur » s'étonne du manque de connaissances des étudiants, ce qui le conduit à poser davantage de questions sur la physiopathologie, sur les traitements

86 Le référentiel de formation infirmier désigne sous le nom de « professionnels de proximité », l'ensemble des personnes susceptibles d'encadrer un étudiant au quotidien dans les activités de travail.

87 Il s'agit de profils-type de sujets, regroupés selon des classes de discours générées par l'analyse hiérarchique descendante.

ou sur le bien-fondé des actes techniques. Il n'y a pas cette notion de « faire sens », soulignée par Fraysse (2006) pour que l'articulation théorie/pratique se fasse.

Dans l'échantillon « groupe B », les tuteurs s'appuient sur des connaissances déjà construites. Le test de connaissances, réalisé en amont de l'action, permet d'analyser avec l'étudiant l'écart entre le niveau théorique évalué et le niveau requis pour agir, ce qui situe ce dernier dans son apprentissage.

Tableau 2 : Stratégie de mise en responsabilité selon une logique applicationniste

Echantillon « groupe A » Sujet «tuteur » ¹	Echantillon « groupe B » Sujets « tuteur » et « professionnel de proximité
La mise en responsabilité des étudiants	
Elle est rapide sur des actes techniques, quelle que soit la complexité de la situation clinique : « on va confier à l'étudiant des patients et on regarde s'il est capable de travailler seul »	Elle est rapide sur des actes techniques : « on va prioriser l'apprentissage des soins techniques, car il y a tellement d'étudiants qui arrivent en troisième année et qui ne savent pas piquer ». (corpus tuteur).
Le niveau de difficulté de cette mise en responsabilité	
La difficulté est graduée par le nombre de patients confiés aux étudiants, mais le niveau de formation des étudiants est difficile à repérer : « on a des troisièmes années qui ressemblent à des premières années ».	La difficulté est graduée par le nombre de patients confiés aux étudiants selon les années d'études, la maturité professionnelle : « en première année, je n'attends pas d'eux un raisonnement clinique aussi poussé que je vais l'attendre d'une troisième année » (corpus tuteur).
La mise en questionnement des étudiants	
La notion de sécurité fait partie du discours : « certains ne savent pas grand-chose et cela fait peur ». Les infirmiers posent des questions aux étudiants pour développer leurs connaissances théoriques : « maintenant, je leur pose des questions sur ce qu'ils savent sur les pathologies, les surveillances, pourquoi on donne tel médicament ».	Le tuteur pose des questions de connaissances pour situer l'étudiant dans son apprentissage : « on les pousse à approfondir leurs connaissances en leur posant des questions et on leur demande de faire des recherches » (corpus tuteur). Les étudiants sont amenés à faire des liens avec la théorie : « il faut qu'ils ressortent leurs cours d'anatomie et de physiologie pour comprendre où se situe la défaillance (corpus professionnels de proximité) ».

1 Nous précisons que dans l'échantillon « groupe A », les infirmiers interrogés ne sont pas continuellement en situation d'être tuteurs, contrairement aux tuteurs de l'échantillon « groupe B » qui sont reconnus dans cette fonction, bien distincte de celle de professionnel de proximité. Ils n'ont pas été non plus formés au tutorat.

4.2. La logique de professionnalisation sur un modèle constructiviste

Le savoir se construit au fur et à mesure de l'expérience. Les étudiants sont amenés à se questionner pour comprendre les situations cliniques auxquelles ils sont confrontés et pour être en mesure de prendre des décisions. L'apprentissage cible le raisonnement clinique. La posture d'étudiant-acteur est davantage

soutenue par les tuteurs de l'échantillon « groupe B » qui guident les étudiants dans leurs recherches alors que les tuteurs de l'échantillon « groupe A » attendent des étudiants qu'ils aient spontanément cette posture. Les stratégies de mises en responsabilité dépendent du niveau de connaissances théoriques, de raisonnement et des capacités des étudiants à se questionner. Les tuteurs du « groupe B » proposent davantage un étayage de la mise en questionnement, visant à soutenir la motivation des étudiants. Ces tuteurs tiennent compte de la difficulté de saisir le sens des situations de travail complexes et ont conscience que cela peut être, pour les étudiants, une source de découragement et d'hésitations à s'engager. Cela constitue un changement de pratiques tutorales en matière de soutien de l'étudiant dans son rôle d'acteur de son apprentissage. Nous pouvons avancer que la formation a aidé à une meilleure prise de conscience de l'intérêt de structurer l'encadrement des étudiants.

Tableau 3 : Stratégie de mise en responsabilité selon une logique constructiviste

Echantillon « groupe A » Sujet « tuteur »	Echantillon « groupe B » Sujets « tuteur » et « professionnel de proximité »
La mise en responsabilité des étudiants	
Le tuteur amène les étudiants à se responsabiliser en identifiant les éléments théoriques nécessaires pour comprendre et gérer une situation de soins : « <i>les démarches de soins à répétition m'ont aidé à faire les liens avec la théorie, avec les pathologies et les traitements. Un étudiant doit prendre des responsabilités et pas seulement faire des soins techniques</i> ».	La mise en responsabilité est étayée afin d'amener l'étudiant à une autonomie de décision : « <i>si on voit que l'étudiant a une bonne compréhension de la situation clinique, on va l'amener vers l'organisation des soins pour qu'il arrive à prendre en charge seul un groupe de patients</i> » (corpus « professionnel de proximité »).
Le niveau de difficulté de cette mise en responsabilité	
Le degré de complexité des situations est identifié avant de confier des patients aux étudiants : « <i>en première année, je ne vais pas laisser un étudiant seul, je vais rester à ses côtés, mais en deuxième et troisième année, je regarde comment ils se débrouillent et si c'est bon, je vais les laisser faire seuls</i> ».	Le mélange de situations complexes est voulue pour amener les étudiants à la gestion de tout type de situation professionnelle : « <i>on essaie de donner des cas intéressants qui vont permettre aux étudiants d'apprendre davantage, c'est quelque chose de réfléchi pour diversifier les prises en charge</i> » (corpus « tuteur »).
La mise en questionnement des étudiants	
Pour approfondir les connaissances et comprendre	Pour approfondir le raisonnement clinique
Le tuteur peut provoquer le questionnement de l'étudiant. Il attend de lui qu'il s'implique dans son apprentissage et qu'il fasse des recherches : « <i>j'ai trouvé important que l'on m'oblige à me questionner durant ma formation [...] Les démarches de soins nous obligeaient à faire des recherches, cela nous aidait à faire les liens</i> »	Le tuteur encourage les étudiants à faire des recherches, il vérifie s'ils se posent des questions : « <i>il est important de voir si les étudiants font des recherches pour comprendre et s'ils sont capables de se poser des questions [...], pour voir leur raisonnement clinique, comment ils font les liens entre les pathologies et les traitements</i> » (corpus « tuteur »).

5. Discussion

Dans les deux échantillons, les logiques de questionnement restent centrées sur la réflexion clinique et sur les ressources que constituent les savoirs théoriques. Elles visent prioritairement à construire des savoirs en lien avec l'état clinique de la personne soignée. Les tuteurs attendent des étudiants qu'ils structurent leurs actions en s'appuyant sur des savoirs disciplinaires en lien direct avec la clinique médicale. Cela rejoint l'idée de Vidal-Gomel et Rogalski⁸⁸ (2007) selon laquelle les deux types de connaissances nécessaires à l'exercice médical sont des connaissances biomédicales (incluant des connaissances en anatomie, en physiologie, en biochimie, en pathologie et en pharmacologie) et des connaissances cliniques ayant trait à l'expression des maladies chez les patients. La confrontation répétée à des situations cliniques similaires permet aux connaissances de base sur les mécanismes physiopathologiques d'être « encapsulées » dans des concepts cliniques. Une partie des connaissances nécessaires à l'exercice infirmier est également issue des domaines biomédical et clinique, servant à comprendre la sémiologie d'un patient, son évolution et la surveillance des prescriptions médicales. Plus les étudiants acquièrent de l'expérience en situation clinique, plus cela permet « de réorganiser des connaissances et d'élaborer de nouvelles relations de significations » (p. 60). L'action suppose en effet « une conceptualisation sous-jacente qui est transformée quand elle est débattue, explicitée, organisée en système cohérent, elle prend la forme d'une théorie » (Frayse, 2006, p. 240). Ainsi, les pratiques tutorales mises en œuvre visent la structuration des connaissances cliniques des étudiants.

Cependant, ces pratiques ne permettent pas aux étudiants de conceptualiser leurs pratiques professionnelles, car ils ne sont pas mis en position de questionner celles-ci, mais uniquement de repérer les savoirs théoriques utiles. La part de l'individu, ses savoir-faire relationnels et sociaux, les représentations de sa personnalité et son rapport à l'environnement ne sont pas pris en compte par les tuteurs dans la construction des compétences professionnelles des étudiants (Saint-Jean, 2002). Le cheminement de leurs actions, les savoirs de référence mobilisés, ne sont pas analysés, ni la part de personnalisation et de créativité qu'ils ont pu mettre dans leurs actions. Cela montre que la logique de la pratique réflexive n'est pas facile à comprendre. Comme le souligne Perrenoud (2004), une pratique professionnelle n'est pas réflexive simplement parce qu'on réfléchit avant d'agir ou qu'on analyse la situation : « comprendre la différence entre un praticien qui pense et un praticien qui réfléchit ne va donc pas de soi » (p. 37). La dimension de transfert des apprentissages à une autre situation n'est pas abordée non plus avec les étudiants. Ceux-ci ne sont pas amenés à identifier dans quelle mesure leurs actions peuvent s'inscrire dans une autre situation de soins. Les tuteurs ne prennent pas non plus appui sur des savoirs scientifiques issus de la recherche qui portent sur les processus en jeu dans les pratiques professionnelles infirmières. Chaque nouvelle logique de questionnement de l'étudiant tend à faire disparaître les logiques antérieures, comme s'il devenait impossible pour les tuteurs de penser autrement. Il n'existe pas de continuité dans

88 Pour plus de précisions, lire Schmidt, H-G. et Boshuizen P.A. (1993), On Acquiring Expertise in Medicine, *Educational Psychology Review*, (5), 3, 205-221.

le changement : le profil des étudiants est différent, cela oblige à aborder l'apprentissage autrement et à les questionner différemment. Les tuteurs des deux échantillons ont identifié un socle de connaissances théoriques fragiles et priorisent cet axe. Nous identifions cependant des niveaux de logiques dans la relation que le tuteur construit avec son tuteuré et dans la manière dont il positionne celui-ci dans l'apprentissage. La posture d'étudiant-acteur émerge davantage dans l'échantillon « groupe B », apportant une impulsion nouvelle au processus d'appropriation des nouvelles logiques d'apprentissage. Cela suggère que la formation au tutorat reçue par les tuteurs de ce groupe leur permet plus facilement de se décentrer du raisonnement antérieur sans pour autant les amener à s'approprier la logique de la posture réflexive. Comme le dit Perrenoud (2004), il est complexe, sans accompagnement, d'appréhender la démarche réflexive, car il faut apprendre à dissocier la réflexion sur sa propre action de l'analyse de la situation. La posture métacognitive que doit avoir le praticien réflexif débute lorsque le praticien « analyse son analyse » (p. 41).

Conclusion

Les résultats de cette recherche nous amènent, d'une part, à questionner l'accompagnement des tuteurs et, d'autre part, des étudiants. Le pouvoir d'agir des étudiants en situation professionnelle est lié à ce qu'ils savent, savent faire, peuvent faire (autorisés à, mais aussi s'autorisant à) ou veulent faire, mais aussi à ce qu'ils pensent devoir faire (en référence à leur interprétation des savoirs théoriques) et ce qu'ils trouvent intéressant de faire pour se professionnaliser. Le pouvoir d'agir des tuteurs, quant à lui, est lié en partie à la compréhension des nouvelles logiques, au contexte périlleux de leur exercice professionnel, mais également aux habitudes d'encadrement antérieures, difficiles à remettre en question sans accompagnement. L'expérience de la posture réflexive, d'une part, et la constitution d'un répertoire de situations professionnelles significatives, d'autre part, pourraient être une aide structurante des pratiques tutorales à venir. Cela pourrait permettre de mieux déterminer pour les étudiants le parcours d'apprentissage le plus pertinent afin de permettre « la maîtrise d'un ensemble de situations professionnelles » (Frayse, 2006, p. 236). Pour améliorer la prise de décision des étudiants en situation de travail, il serait intéressant également de développer des dispositifs de pratiques simulées pour aider au maillage des savoirs (disciplinaires, procéduraux et pragmatiques), support des prises de décisions. Cette démarche de réflexivité permettrait de constituer une base d'expériences décisionnaires susceptible de développer le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants. La mise en responsabilité des étudiants en situations réelles pourrait en être facilitée.

Référence bibliographique

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : Quadrige/PUF.
- Astier, P. (2005). Apprendre le métier « dans », « par » et « hors » les situations de travail, *Analyse du travail et formation : contribution de la didactique professionnelle*. Les cahiers d'études du CUEEP, 56, 129-149.
- Baluteau, F. (2003). *Ecole et changement, une sociologie constructiviste du changement* ; Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Clerc, A. et Martin, D. (2012). Evolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 53-72.
- Frayse, B., (2006). « Quelle formation pour professionnaliser les ingénieurs » In B. Fraysse (éd.). *Professionalisation des élèves ingénieurs*. Paris : L'Harmattan. p. 233-258.
- Frayse, B., et. Becerril, R. (2011). « Eléments de modélisation pour une ingénierie de la formation des enseignants des établissements d'enseignement agricole » In Y. Lenoir et P. Maubant (éds.). *Quand la formation des adultes s'invite au débat sur la formation professionnelle des enseignants : entre complicité, distance et reconnaissance*. Presses de l'Université du Québec. p. 89-106.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*, Paris : Ed. D'Organisation. et
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives, *Recherche et Formation*, 35, 59-73.
- Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation emploi*, 114, 55- 70. URL : [http : // formationemploi.revue.org/3378](http://formationemploi.revue.org/3378).
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente*, 160, 35-60.
- Saint-Jean, M. (2002). *Le bilan de compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Saint-Jean, M. et Seddaoui, F. (2013). « Le développement : dimension ou processus de changement ? ». In : V. Bedin (éd.). *Conduite et Accompagnement du Changement. Contribution des Sciences de l'Education*. Paris : L'Harmattan, p. 181-194.
- Schön, D. (1983, 1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* Montréal : les Editions Logiques.
- Vidal-Gomel, C. et Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement de compétences, *@activités*, 4, 49-84.
- Watzlawick, P., Weakland, J et Fisch. R. (1975). *Changements: Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Le Seuil.
- Wittorski, R., (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

4.13

Le projet PReNuM-AC : une production collaborative de ressources de mathématiques intégrant TIC et didactique en Afrique centrale francophone

J.-M. **GÉLIS**, Laboratoire EMA - Université de Cergy-Pontoise - France

M.-P. **GALISSON**, Laboratoire LDAR - Université Paris Diderot - France

C. **BAHEUX**, Laboratoire LML - Université d'Artois - France

F. **CHENEVOTOT**, Laboratoire LDAR - Université Paris Diderot - France

D.M. **FEUGUENG**, Laboratoire LDAR - Université Paris Diderot - France

1. Introduction

Nous nous intéressons ici à des actions de collaboration entre institutions qui visent les enseignants, leur formation et le soutien de leurs pratiques. De nombreux projets ont vu le jour, portés par le dynamisme de diverses institutions parmi lesquelles l'UNESCO, l'Agence Universitaire de la Francophonie (Loiret, 2013) et le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education. Ces projets s'accompagnent de recherches, par exemple sur l'intégration des TIC en Afrique (Karsenti, 2009), et d'études, parfois disciplinaires, comme celles conduites par l'International Commission on Mathematical Instruction qui cherchent à soutenir des réseaux nationaux de mathématiciens et de didacticiens (ICMI, 2012).

Le projet PReNuM-AC⁸⁹ s'inscrit dans cette dynamique. Il se déroula de novembre 2011 à janvier 2015. PReNuM-AC⁹⁰ fut soutenu par l'Organisation internationale de la francophonie et financé par son fonds francophone des inforoutes. Il concernait les enseignants de mathématiques de l'espace francophone d'Afrique centrale, au niveau lycée, et se proposait d'élaborer à leur intention des ressources en mathématiques. Il a impliqué différentes institutions comme les écoles normales supérieures (ENS) de Yaoundé (Cameroun) et de Brazzaville (République du Congo), et l'université Paris Diderot (France). Ce projet avait pour objectif, d'une part, de sensibiliser les formateurs africains à la recherche dans les domaines de la didactique des mathématiques et des TIC et, d'autre part, de produire 80 ressources avec l'aide

89 Production de ressources numériques pour l'enseignement des mathématiques au secondaire en Afrique centrale

90 Le lien <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?breve656&lang=fr> propose un descriptif plus détaillé du projet.

des étudiants. Nous nous limiterons ici au suivi de la première année de ce projet, car sa mise en place et l'implication de nombreux acteurs aux intérêts parfois divergents nous semblent intéressantes. De même, nous nous focaliserons sur les travaux développés à Yaoundé (Cameroun) et des problématiques particulières causées par le nombre élevé de ressources qui y ont été produites.

Dans un premier temps, nous présentons des éléments du projet avant d'indiquer le cadre théorique que nous avons retenu et la méthodologie que nous avons suivie. Nous retraçons ensuite les différentes étapes de son déroulement à la lumière de notre cadre d'analyse avant d'en tirer, en conclusion, les principaux enseignements.

2. Le projet PReNuM-AC

2.1 *Motivation et description*

Trois constats constituèrent le point de départ de PReNuM-AC, projet consacré à l'Afrique centrale francophone : l'isolement des enseignants de mathématiques, la nécessité de développer de nouveaux outils d'enseignements, l'existence de besoins en formation des enseignants dans les domaines des TIC et de la didactique des mathématiques. Pour répondre à ces situations problématiques, le projet se proposa de produire des ressources pédagogiques numériques en mathématiques et destinées aux enseignants des classes terminales scientifiques. Il se doubla d'une dimension formation destinée aux formateurs et d'une sensibilisation à la recherche en didactique et sur les usages des TIC.

Le projet PReNuM-AC s'appuya sur un contexte favorable à l'atteinte de ses objectifs. En effet, les pays visés utilisent le français et leurs programmes du secondaire sont issus d'un curriculum commun⁹¹ qui a inspiré l'écriture de manuels⁹² toujours d'actualité. En outre, ces pays ont déjà développé des travaux en commun au niveau universitaire, par exemple, pour la mise en place d'un système LMD (licence, master, doctorat).

2.2 *Les ressources*

Les ressources visées concernent les classes de terminales C et D. Elles comprennent des documents destinés aux élèves comme les supports de cours avec des activités préparatoires, des définitions, des théorèmes et des propriétés. Ces ressources incluent des exercices, des devoirs et leurs corrigés. Elles intègrent l'indication de bases d'exercices interactifs en ligne WIMS⁹³ adaptés aux chapitres étudiés.

91 Le curriculum *Harmonisation des Programmes de Mathématiques* (HPM) est partagé par une vingtaine de pays. Il date de 1992 et fut initié au début des années 80.

92 La publication de cette collection, appelée *Collection Interafricaine de Mathématiques* (CIAM) remonte à 1993.

93 WIMS (*Web Interactive Multipurpose Server*) est une plateforme d'apprentissage en ligne qui propose une banque d'exercices interactifs dont les données sont aléatoires. WIMS permet de concevoir des parcours d'apprentissage. La plateforme est alimentée par de nombreux enseignants à travers le monde et couvre de nombreux domaines dont les mathématiques.

Outre ces documents destinés aux élèves, les ressources comprennent des éléments de mise en œuvre sous forme de vidéos de classes, de comptes rendus et d'analyses didactiques de séances. La dimension recherche y est présente sous la forme d'articles traitant par exemple des multiples facettes des concepts étudiés, de leurs représentations ou des conséquences de différentes méthodes d'introduction.

2.3 *La conception des ressources et les acteurs*

L'un des enjeux du projet était de définir la façon dont ces ressources allaient être conçues. La proposition des différents acteurs du projet fut originale. Elle consista à confier la conception de ces ressources à 28 étudiants en 4^e année de formation en enseignement. Ils devaient les finaliser lors de leur 5^e et dernière année de formation. Leur mémoire de fin d'étude porta sur ces ressources. Pour concevoir sa ressource, chaque étudiant fut suivi par une équipe de trois encadrants camerounais (un professeur de l'ENS, un professeur de lycée et un inspecteur). Les effectifs des professeurs de l'ENS, de lycée et des inspecteurs impliqués dans le projet étaient respectivement de 15, de 14 et de 9.

Un comité scientifique apporta sa contribution au suivi des ressources. Il était composé de 15 chercheurs et enseignants issus du laboratoire LDAR⁹⁴ et des IREM⁹⁵, tous attachés à l'université Paris Diderot. Le comité apporta sa contribution en proposant une pré-évaluation des ressources à mi-parcours dans le but d'éclairer et d'enrichir le travail des étudiants. La conduite du projet fut assurée par un comité de pilotage de 11 membres, constitué d'inspecteurs camerounais, de professeurs de l'ENS et des deux responsables du projet.

Le projet plaça ainsi la conception des ressources au cœur du système de formation des enseignants. Il ouvrit un espace de collaboration entre différentes institutions et permit à différents types d'encadrants d'échanger autour de la production d'activités et de supports. Ce processus fut complété par différentes formations destinées aux formateurs camerounais et organisées par le comité scientifique sous la forme d'ateliers et de séminaires. Ils permirent d'aborder des aspects pratiques portant sur différents logiciels de mathématiques et de traiter des problématiques liées à leurs usages. La didactique des mathématiques fut également abordée selon ses cadres théoriques et ses applications. Ces apports ont trouvé un champ d'application dans le travail de conception et de suivi des ressources.

2.4 *Le modèle d'analyse et la méthodologie*

Le projet PReNuM-AC a impliqué de nombreux acteurs, qu'ils soient étudiants, encadrants, chercheurs ou enseignants, issus de différentes institutions camerounaises ou françaises. Pour rendre compte de la dynamique de ce projet, dont l'un des objectifs était de définir une ressource et d'en assurer la production par les étudiants, nous ferons appel à la théorie de la traduction (Callon, 1986 ; Latour 2005) parfois mobilisée dans le contexte des innovations (Depover *et al.*, 2007). Une innovation se caractérise par des

94 Laboratoire de didactique André Revuz, université Paris Diderot.

95 Institut de recherche des enseignements de mathématiques.

changements dans les pratiques des acteurs et par l'instauration de nouvelles fonctions (Alter, 2000). Le projet PReNuM-AC relève bien d'un tel dispositif, car il impose aux différents acteurs, encadrants comme étudiants, de définir de nouveaux gestes professionnels autour d'un objet inexistant jusque-là en formation des étudiants : la conception des ressources.

La théorie de la traduction accorde de l'importance non seulement aux acteurs, mais aussi aux réseaux qui les fédèrent. Cette théorie donne la prééminence aux aspects sociaux et économiques, pas seulement aux aspects technologiques. Elle fait l'hypothèse que le consensus de tous les acteurs n'est pas nécessaire à la réussite des innovations, que des controverses peuvent surgir et que des points de vue divers, issus de mondes sociaux différents, peuvent s'exprimer. Cette théorie prend en compte des logiques non linéaires du développement des innovations qui peuvent comporter des retours en arrière fréquents. Elle affirme que chaque acteur peut s'engager dans un projet innovant dès qu'il considère être le mieux placé pour réaliser les tâches qui lui sont attribuées. Cette théorie définit des points de passage, lieux physiques, institutionnels ou simples énoncés, qui structurent l'avancée des innovations et auxquels se réfèrent les acteurs. Ces points de passage peuvent, par exemple, prendre la forme de chartes déontologiques, de règles d'évaluation ou de scénarios pédagogiques.

L'animation du projet s'est faite en ligne, de façon collaborative, par le biais de réunions, de dépôts de documents et de diffusion d'informations. En revanche, les difficultés d'équipements et de connexion ont empêché l'utilisation d'un outil numérique collaboratif dans la phase de conception de ressources. Cette phase se déroula essentiellement en présentiel et par téléphone. Le budget alloué au projet n'inclutait que quelques déplacements entre la France et le Cameroun, ce qui rendit impossible un suivi étroit, sur place, du travail des équipes d'étudiants. Les données dont nous disposons sont ainsi constituées d'entretiens par Skype ou en face à face, d'enquêtes papier ou en ligne et de vidéos des séminaires. Si ces données ne permettent pas de disposer d'une trace continue des échanges qui accompagnèrent la conception des ressources, elles nous ont néanmoins donné la possibilité d'appréhender la dynamique du projet. Nous disposons également de versions intermédiaires des ressources ainsi que de leurs pré-évaluations et évaluations, témoins d'échanges entre équipes au Cameroun et évaluateurs en France.

Les paragraphes suivants décrivent les principales étapes du projet. Ils présentent également des analyses qui replacent ces étapes dans le cadre de la théorie de la traduction.

3. Le déroulement du projet

3.1 Le lancement du projet, de novembre 2011 à mars 2012

Le projet PReNuM-AC profita des relations de travail instaurées à partir de 2009 entre le laboratoire LDAR et l'ENS de Yaoundé sur des sujets relatifs à la didactique ou liés à l'organisation des systèmes d'enseignement. De novembre 2011 à mars 2012, le projet entra dans une phase de problématisation

qui, selon la théorie de la traduction, permet d'identifier les principaux acteurs et de se pencher sur les controverses liées à l'élaboration d'une définition provisoire du projet.

3.2 *Le séminaire de Yaoundé, en mars 2012*

Le séminaire de Yaoundé, organisé en mars 2012, réunit la cinquantaine d'acteurs camerounais impliqués dans le projet (étudiants, responsables, encadrants) ainsi que dix membres du comité scientifique issus du laboratoire LDAR ou des IREM. Ce séminaire fut l'occasion d'organiser des présentations de différents outils TIC (dont WIMS) et des exposés sur différents cadres théoriques en didactique. Des ateliers ont permis aux participants d'approfondir certaines approches (telle que l'étude de mémoires de recherche) et des groupes de travail ont commencé à élaborer une grille d'analyse des ressources.

Lors de ce séminaire, les responsables du projet ont tâché de reformuler les attendus de l'innovation auprès des encadrants et des étudiants camerounais. Ils cherchaient à les intéresser et à les enrôler. Au sens de la théorie de la traduction, ces responsables se sont comportés en traducteurs de l'innovation auprès de ces acteurs.

3.3 *La première phase de conception de ressources, de mars à novembre 2012*

A Yaoundé, les équipes d'étudiants et d'encadrants se mirent au travail autour de la production de ressources. En avril 2012, nous avons procédé à une enquête papier et à 4 entretiens Skype afin de savoir comment se vivait, chez les acteurs, cette phase du projet. Nous avons ainsi recueilli le point de vue des 2 responsables, de 14 étudiants, de 3 professeurs de lycée, de 3 inspecteurs et d'un professeur de l'ENS. Différents points forts s'en dégagent, en premier lieu au sujet des attentes liées à la didactique. Les encadrants camerounais étaient en attente d'une didactique « professionnelle », « prescriptive », qui puisse par exemple fournir des critères de conception d'exercices. Les cadres théoriques de didactique présentés lors du séminaire de Yaoundé furent perçus comme déconnectés des classes, voire spéculatifs, aptes à permettre des analyses critiques des exercices par exemple, mais peu utiles pour leur conception. Les encadrants camerounais attendaient que la didactique facilite l'adaptation des ressources aux réalités locales, telles que les différences de milieux sociaux ou les effectifs élevés (jusqu'à une centaine d'élèves par classe). Les étudiants pensaient trouver dans la didactique un moyen rapide de décliner des contenus mathématiques en contenus d'enseignement.

En second lieu, les témoignages recueillis ont mis en évidence les priorités des différents acteurs. Les étudiants se sentirent concernés par les TIC et par leur intégration dans les ressources. Leurs questions portèrent également sur le lien entre mémoire et ressource et sur la place de ces dernières dans leur évaluation finale. Pour les encadrants, en revanche, les TIC ne constituèrent pas une priorité. Ils se focalisèrent sur la structuration d'une ressource, sur son « découpage », sur son adaptation au terrain. L'organisation des étudiants retint également leur attention.

3.4 *Le séminaire de Paris, novembre 2012*

Le séminaire de Paris réunit le comité scientifique et les représentants des encadrants. Les débats ont principalement porté sur les ressources, sur leurs contenus, sur le bilan provisoire de leur conception et sur leurs critères d'évaluation. Les encadrants camerounais avaient préparé un canevas d'évaluation d'une ressource qui en définissait la structure au moyen de différents items tels que les prérequis, les objectifs et les différentes catégories d'activités et d'exercices. Ce canevas ne comportait aucune indication sur les usages des TIC et sur les exercices interactifs WIMS. Il n'intégrait pas la dimension recherche et ne mentionnait aucun élément de mise en œuvre dans les classes tels que les comptes rendus ou les vidéos. Le comité scientifique proposa, sous forme d'exposés, des analyses didactiques et des points historiques relatifs à différents concepts. Il organisa également des ateliers sur l'exploitation didactique d'articles de recherche.

Le séminaire de Paris permit de faire le point sur la conception des ressources. Les encadrants soulignèrent la difficulté des étudiants à s'engager dans cette tâche lourde, exigeante et qui nécessitait du temps. Ils signalèrent le manque d'expérience d'enseignement des étudiants et leur propension à concevoir un mémoire et des ressources trop théoriques. Les encadrants développèrent, selon leur statut, des approches différentes pour suivre les ressources. Les professeurs de l'ENS conseillaient à leurs étudiants de commencer par les démonstrations, alors que les inspecteurs et professeurs de lycée les orientaient, en premier lieu, vers la conception d'activités préparatoires.

A la suite de ce séminaire, le comité de pilotage dressa un relevé de conclusions. Pour le suivi des ressources, il réaffirma le principe d'une collaboration entre le comité scientifique (composé de membres du LDAR et des IREM) et les encadrants. Cette collaboration prendrait la forme d'une pré-évaluation de la ressource adressée aux étudiants, à mi-parcours, afin de commenter leurs premières productions et de leur indiquer des références et des pistes de travail. Dans son relevé de conclusions, le comité de pilotage procéda à des ajustements. La part des TIC fut restreinte à l'indication d'exercices WIMS existants et non plus à la conception de ce type d'exercices. Les documents de mise en œuvre dans les classes ne furent plus exigibles et la partie recherche fut limitée au commentaire d'un article de recherche. Ce cadrage destiné à faire évoluer le débat n'a plus fait l'objet de nouvelles discussions par la suite.

La théorie de la traduction permet de mieux appréhender les processus à l'œuvre lors de ce séminaire. Le coordonnateur local du projet à Yaoundé se révéla être un traducteur en raison de son implication et de sa volonté à reformuler les attendus du projet auprès des encadrants. Les représentants des encadrants se conduisirent comme les porte-parole de leurs pairs. La définition d'une ressource devint le point de passage autour duquel l'innovation s'organisa et auquel les différents acteurs se référèrent. Ce point de passage, enjeu fort du projet, donna lieu à des controverses liées aux contenus d'une ressource. Le consensus ne fut pas totalement atteint sur ce point. Les encadrants restèrent davantage focalisés sur la structure des ressources, les responsables et membres du conseil scientifique furent davantage portés vers la dimension de la recherche et les usages des TIC. Ce séminaire finalisa la phase d'intéressement, qui vise

le ralliement des acteurs, et marqua le début de leur enrôlement, chacun ayant une place attribuée.

3.5 La seconde phase de conception de ressources, de janvier à février 2013

La production de ressources se poursuit après le séminaire de Paris. Pour chaque ressource, le comité scientifique communiqua aux étudiants une pré-évaluation de leurs travaux. Il se fonda sur la grille issue du relevé de conclusions du comité de pilotage. Les éléments pointés furent des points mathématiques, des pistes de présentation, des suggestions d'activités ainsi que des indications d'exercices en ligne WIMS et d'articles de recherche.

Une enquête en ligne fut organisée auprès des étudiants en juillet 2013. L'objectif était de recueillir leur point de vue sur la dynamique de conception des ressources. La mobilisation des étudiants fut particulièrement forte puisque tous répondirent aux 38 questions proposées pendant un temps moyen de 56 minutes. Ce résultat est dû non seulement à l'engagement de ces acteurs, mais aussi à l'implication des encadrants qui surent préciser l'enjeu de cette enquête. La figure 1 montre les différents types d'aides que les étudiants pensent avoir reçues de la part des encadrants. L'enquête a mis en évidence que le statut des encadrants n'a pas orienté leur domaine d'intervention. Ainsi, les 4 items principalement traités (le cours, sa numérisation, les activités pédagogiques et la cohérence générale de la ressource) l'ont été à parts à peu près égales entre les inspecteurs et les professeurs de l'ENS et de lycée. Il apparaît également que la dimension TIC de la ressource et les exercices WIMS n'ont pas été pris en compte par les encadrants, toujours selon les étudiants.

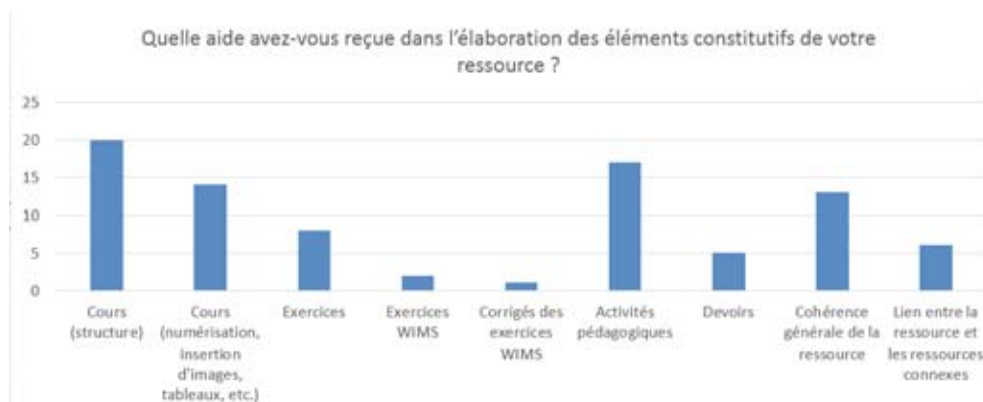


Figure 1 : Éléments constitutifs de la ressource principalement travaillés avec les encadrants d'après les étudiants.

3.6 *Bilan de la production des ressources, janvier 2014*

Les étudiants de Yaoundé ont soutenu leur mémoire et remis leurs ressources en novembre et décembre 2013. Le comité scientifique a procédé à l'évaluation des différentes productions. Il nota que certains items des ressources avaient tendance à être trop théoriques, ce qui s'explique par le manque d'expérience et de pratique des étudiants. L'enquête de juillet 2013 révéla que les trois quarts des ressources avaient été expérimentées par les étudiants auprès de quelques élèves (pour un quart), d'une classe entière (pour un autre quart) ou dans la classe d'un autre enseignant (pour le dernier quart). La lourdeur du travail de conception des ressources n'a cependant pas permis aux étudiants de rédiger les éléments de mise en œuvre initialement prévus (vidéos, analyses a priori et a posteriori). Beaucoup de ressources n'ont pas intégré de dimension TIC (pas d'exercices WIMS) ni d'articles de recherche. Le comité scientifique organisa la relecture de l'ensemble des ressources et la rédaction d'éventuels documents complémentaires afin de rendre les productions conformes aux spécifications de mise en ligne du projet.

3.7 *Les effets de la conception des ressources sur la professionnalité des étudiants*

Le processus de conception de ressources fut très formateur pour les étudiants. L'examen des versions successives des productions l'atteste. Une étude approfondie (Baheux *et al.*, 2015) a permis de mettre en évidence le processus de transformation de quelques ressources types.

L'étude montra, en premier lieu, une évolution des sources utilisées. En effet, les premiers jets étaient étroitement inspirés de la collection CIAM, collection de référence de l'Afrique centrale francophone. D'autres références, telles que la collection Monge ou celles tirées de sites Internet, ont peu à peu été intégrées pour enrichir les démarches et les situations proposées. En second lieu, l'étude permit de noter un changement dans l'équilibre général des ressources avec, par exemple, une place de plus en plus centrale donnée aux démonstrations et l'apparition d'activités préparatoires qui leur furent consacrées. En troisième lieu, la démarche adoptée dans les ressources évolua. Elle ne se limita plus à une présentation magistrale des concepts, mais releva d'une pédagogie plus active, qui mit l'élève en questionnement pour l'aider à construire par lui-même les notions étudiées. En dernier lieu, l'étude de ces ressources types montra que la fonction des exemples s'était considérablement enrichie au fur et à mesure de l'avancée du travail. Ils n'étaient plus seulement destinés à illustrer des notions, mais prévus pour introduire des méthodes de démonstrations, installer des outils indispensables, proposer des méthodes types et dégager des propriétés générales réinvesties par la suite.

Le projet PReNuM-AC a donc permis aux étudiants de construire une compétence professionnelle importante liée à la conception de ressources personnelles. Cette construction a été accompagnée par des acteurs de différents statuts (chercheurs, enseignants, inspecteurs) qui ont apporté aux étudiants des regards riches et variés.

4. Conclusion

Le projet PReNuM-AC est un exemple de collaboration entre institutions autour de la formation des enseignants. Sa principale hypothèse fut d'inscrire la conception de ressources au cœur du système de formation en l'associant au mémoire de fin d'études. Les étudiants ont ainsi bénéficié des contributions d'acteurs d'institutions et de statuts différents (chercheurs, enseignants, inspecteurs) et ont construit des compétences professionnelles utiles pour leurs pratiques futures. Les apports didactiques et liés aux TIC ont pu être présentés et discutés entre formateurs, lors des séminaires, au plus près du travail de conception de ressources.

PReNuM-AC montre que des projets innovants et complexes sont viables, même si les différents acteurs impliqués ne visent pas les mêmes objectifs. La théorie de la traduction nous a permis de mettre en évidence la dynamique de ce projet et d'intégrer dans nos analyses ses contradictions et ses blocages apparents. La définition de la ressource s'est révélée être le point de passage autour duquel les différents acteurs se sont positionnés. Le travail des traducteurs et des porte-parole a assuré la mise en place des phases de problématisation, d'intéressement et d'enrôlement qui ont ponctué l'avancée du projet. Comme nous l'avons précisé, la spécification d'une ressource n'a pas fait l'objet d'un consensus total, ce que la théorie de la traduction intègre. Les responsables du projet visaient, à long terme, une dévolution de la recherche et cherchaient à disséminer des cadres d'analyses en didactique et dans le domaine des TIC. Les encadrants furent centrés sur la constitution de ressources exploitables en classe. Le comité scientifique accompagna ces genèses au travers des pré-évaluations et constata que la conception des ressources restait essentiellement un dispositif de formation efficace pour les étudiants.

Même si certaines dimensions n'ont pas été totalement abordées, comme l'adaptation des ressources aux réalités locales, il n'en reste pas moins que ce projet a interrogé un dispositif de formation et impliqué ses acteurs. PReNuM-AC a permis de mettre en relation les professeurs de l'ENS, des professeurs de lycée et des inspecteurs autour d'un nouvel objet de formation : la conception de ressources. Ce projet a donné l'occasion aux étudiants de construire de nouvelles compétences professionnelles liées à l'intégration de ressources. PReNuM-AC a, enfin, jeté les bases de développements futurs liés à la recherche en permettant la diffusion, en situation, de travaux de didactique et sur les usages des TIC.

5. Références

- Alter N. (2000). *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Baheux, C., Galisson, M.-P., Chenovotot, F., Gélis, J.-M. (2015, à paraître). *Projet d'innovation au Cameroun et développement professionnel*. Espace Mathématique Francophone, Alger, 10-14 octobre 2015.
- Callon M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction, *L'année sociologique*, vol. 36, 1986, p. 169-208.
- Depover C., Strebelle A., De Lièvre B. (2007). Une modélisation du processus d'innovation s'articulant sur une dynamique de réseaux d'acteurs. Dans Baron M., Guin D., Trouche L., dir., *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage : conception et usages, regards croisés*, (p. 137-160). Paris, Lavoisier/Hermès.
- ICMI (2012). International Commission on Mathematical Instruction, *La Formation des Enseignants en Afrique Francophone Sub-Saharienne, Cinq Etudes de Cas : Burkina Faso, Côte D'Ivoire, Mali, Niger, Sénégal*, Préface d'Artigue, M., CANP National Report Series #1.
- Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.
- Latour B. (2005). *La science en action*. Paris, La Découverte, 2005.
- Loiret, P. J. (2013). *Un détour par le futur, les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie*. Archives contemporaines.

4.14

Compétence de recherche en langue étrangère (FLE)

Olga **KOZARENKO**, l'Université de finance auprès du Gouvernement de la Fédération de Russie - Moscou
Docteur ès sciences géographiques,
Maître de conférences de la chaire 1 «Langues étrangères»
okozarenko@gmail.com

Résumé

La place grandissante accordée à la science dans la société actuelle nous incite à repenser et à revoir la formation en recherche des étudiants et des professeurs. Quel est le potentiel de la discipline Français Langue Etrangère (FLE) dans la formation de la compétence de recherche?

L'analyse de l'expérience d'organisation des colloques francophones étudiants a révélé des lacunes importantes au niveau de l'accompagnement pédagogique de l'encadrement de leur recherche.

Cela a incité l'auteur à analyser plus d'une centaine d'articles d'étudiants, leurs rapports, leurs présentations ainsi que les réponses de leurs professeurs à un questionnaire.

L'enquête a été réalisée pendant 5 ans. L'analyse des résultats a illustré l'absence de base théorique à propos d'une nouvelle compétence dont le contenu sera présenté dans la communication.

La recherche a montré les difficultés en lien avec la formation de la compétence de recherche en langue étrangère, car son caractère interdisciplinaire, absent des critères associés à cette compétence, complique la vision du but principal de cette formation.

Mots-clés

compétence de recherche, enseignement/apprentissage des langues étrangères/vivantes, méthodes innovantes, travail de recherche des étudiants, Russie

Contexte général : objectifs

Dans les documents officiels du ministère de l'Éducation et de la Science de la Fédération de Russie, qui déterminent le standard éducatif de l'enseignement secondaire, plus précisément, dans la partie consacrée aux résultats de la maîtrise de la discipline Langue Vivante, il est indiqué que les élèves doivent savoir utiliser la langue étrangère comme un des moyens de la formation de la compétence de recherche selon des buts éducatifs (ministère de l'Éducation et de la Recherche de la Russie (2012), Para. 9.1.2).

En même temps, pour pouvoir développer cette compétence, le professeur lui-même doit posséder une qualification adéquate (ministère de l'Éducation et de la Recherche de la Russie (2012), Para. IV). Il doit: « organiser et accompagner l'activité de recherche de l'élève dans les buts éducatifs, apprendre à réaliser des projets collectifs et individuels ».

Mais, comment faire cela, si, en pratique, beaucoup d'enseignants et, par conséquent, autant d'étudiants, éprouvent des difficultés en compréhension du contenu de la compétence de recherche et en sélection des moyens de sa réalisation? Cette question s'est révélée pertinente à la lumière de l'étude des interventions des participants lors des colloques francophones d'étudiants et de jeunes chercheurs.

La situation problématique qui se révèle dans ce contexte est large et touche l'ensemble des acteurs (professeurs et étudiants) qui participent au processus d'éducation.

C'est pourquoi, avant d'effectuer la recherche, nous nous sommes posé les questions suivantes :

Par rapport à l'enseignant du FLE:

- De quels savoirs et compétences le professeur a-t-il besoin pour former et perfectionner la compétence de recherche des étudiants?
- Comment former les étudiants à la recherche dans le cadre de la discipline Langue Etrangère – dans notre cas, dans le cadre de l'enseignement de la langue française?
- Est-ce que la compétence de recherche, qu'on développe pendant les cours de LV, a des particularités? Quelles sont-elles?

Par rapport à l'étudiant :

- Quelle est l'attitude des étudiants par rapport à :
 - la science comme un secteur de l'activité humaine?
 - l'usage des méthodes de la recherche scientifique dans leur pratique éducative?
- Comment voient-ils le rôle du professeur qui dirige leur recherche?
- Quelles sont les difficultés des étudiants qui veulent participer à un colloque scientifique?

Méthodologie

En cherchant les réponses à ces questions, nous avons analysé les documents des colloques francophones des étudiants et des jeunes chercheurs « Franfinance » organisés depuis cinq ans à l'Université de Finance à Moscou. Ceux-ci réunissent les jeunes francophones de différents types de formations tout comme de futurs enseignants et, même, des élèves d'écoles. Ces participants étudiaient donc tous le FLE. La plupart des participants sont des étudiants du premier niveau d'enseignement supérieur, nommé, en russe, « Bakalavriat », ce qui correspond en français à la Licence.

Nous avons étudié des dizaines d'articles rédigés par les étudiants ainsi que leurs présentations scientifiques. Durant les activités des sections du colloque, nous avons aussi analysé les communications des intervenants. En tant que membre de jury, nous avons eu la possibilité de leur poser des questions pour mieux comprendre le fonctionnement de leurs activités de recherche.

Pour comprendre le niveau de la formation de la compétence de recherche de ces étudiants, nous avons réalisé une enquête en ligne destinée aux participants du colloque. Elle contenait, d'une part, des questions portant sur le contexte général entourant la Science pour mieux comprendre l'attitude et les connaissances des étudiants dans ce domaine. D'autre part, des questions plus concrètes portaient sur les particularités de la réalisation des travaux de recherche des étudiants en langue étrangère. L'enquête portait autant sur des aspects quantitatifs que qualitatif. 54 étudiants francophones de la première à la quatrième année ont été interrogés.

Résultats obtenus

Nous présentons les résultats du sondage en ligne ci-dessous :

Comment les étudiants voient-ils le rôle de la Science dans la société humaine ?

20 % des participants n'associent pas la Science aux connaissances. Voici les exemples des réponses des étudiants de différentes années d'études : « La science – c'est la vie! » (1 an) ; « [...] c'est ce qui est très intéressant » (1 an) ; « Une sphère de l'activité humaine » (3 ans) ; « [...] l'étude et la recherche de la matière concrète » (3 ans) ; « [...] l'étude d'un problème » (4 ans.).

Faut-il apprendre à l'étudiant à se familiariser avec les méthodes de la recherche scientifique et pourquoi?

78% des étudiants ont répondu positivement à cette question. 69% des interrogés des deux premières années d'études déclinent d'une part leur réponses selon le caractère universel de ces méthodes et, d'autre part, selon l'aide que cette méthode pourrait leur apporter dans leurs activités éducatives.

Les étudiants plus âgés sont davantage orientés vers leur activité professionnelle. 88% d'entre eux estiment que ces méthodes seront utiles dans leur future carrière : « [...] les méthodes sont universelles, cela aidera à l'activité professionnelle » ; « [...] pour rechercher des informations dans le domaine professionnel » ; « [...] pour progresser dans ma carrière ».

Dans le même ordre d'idée, les étudiants ont montré que les méthodes de la recherche scientifique les aident dans leur activité cognitive : « [...] savoir mieux formuler leurs réflexions et les systématiser » ; « [...] pour mieux écrire leurs mémoires » ; « [...] pour faire de bonnes conclusions, il faut savoir analyser », « [...] pour comprendre ce qui se passe et formuler ma propre attitude par rapport à cela ».

« Votre mémoire a-t-il un caractère exploratoire? »

70% sont persuadés que « oui » : « [...] j'ai structuré l'information » ; « [...] j'ai étudié les tendances et les statistiques » ; « [...] j'ai utilisé les manuels, les articles, les actualités » ; « [...] la partie pratique est basée sur les articles avec lesquels je suis intervenu lors du colloque » ; « [...] j'ai étudié l'opinion de certains professeurs d'une autre université ».

Figure 1 : « Quel est le rôle du professeur de FLE dans l'éveil de l'intérêt à la recherche? »

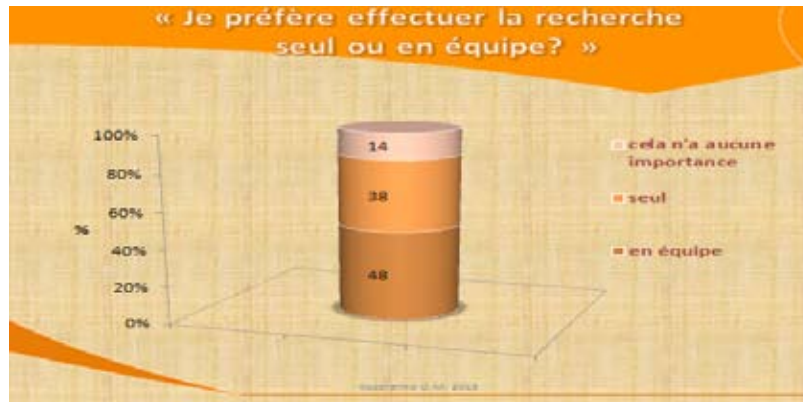


La figure 1 représente les résultats des réponses à la question *Quel est le rôle du professeur de FLE dans l'éveil de l'intérêt à la recherche?* Selon les données reçues, plus de 60% considèrent le rôle du professeur de français comme consultatif. Les trois quarts des étudiants de la première et de la deuxième année le voient comme décisif. Les réponses des étudiants de la 3^e et la 4^e année sont plus variées : un quart d'entre eux ont répondu que c'était le professeur qui avait éveillé leur intérêt pour la science.

Quelle manière de travailler est préférée par les étudiants ? Pour le savoir, nous avons demandé aux

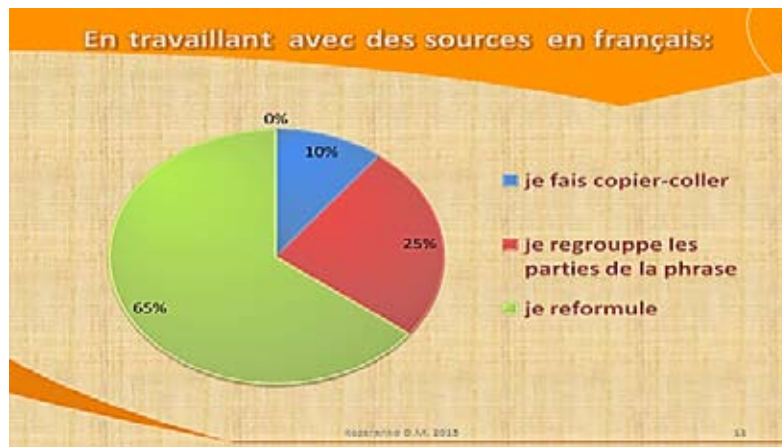
participants de réagir à cet énoncé. « Je préfère effectuer la recherche seul ou en équipe » (Figure 2). Presque la moitié des étudiants sondés préfère la forme collective du travail, même si le pourcentage des « individuels » est assez présent (38 %). Une des étudiantes a répondu : « si le sujet est intéressant, je préfère travailler toute seule, sinon, en équipe ».

Figure 2 : « Je préfère effectuer la recherche seul ou en équipe »



« Comment travaillez-vous avec des sources en français ? » (Figure 3). En effectuant leur recherche, 90% des participants essayent de transformer le texte original en regroupant les parties de la phrase ou en le reformulant. Néanmoins, le pourcentage de ceux qui ne sait pas/ne veut pas le faire reste assez important.

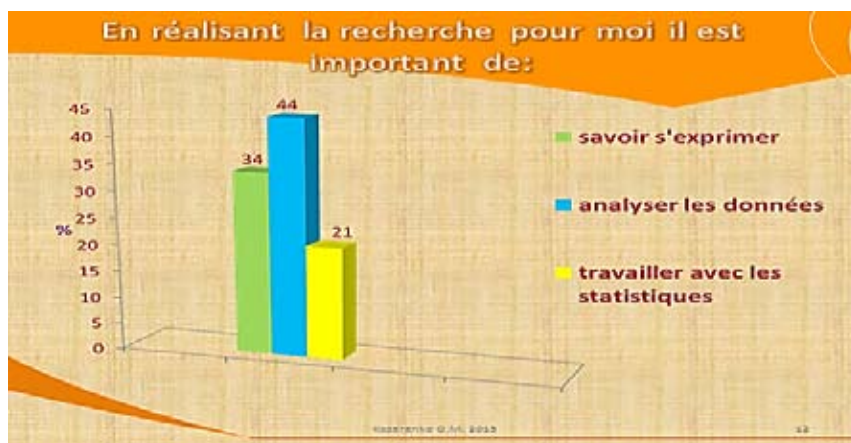
Figure 3 : « Comment travaillez-vous avec des sources en français ? »



Quand les étudiants effectuent leur recherche en français, *les moments les plus importants pour eux*

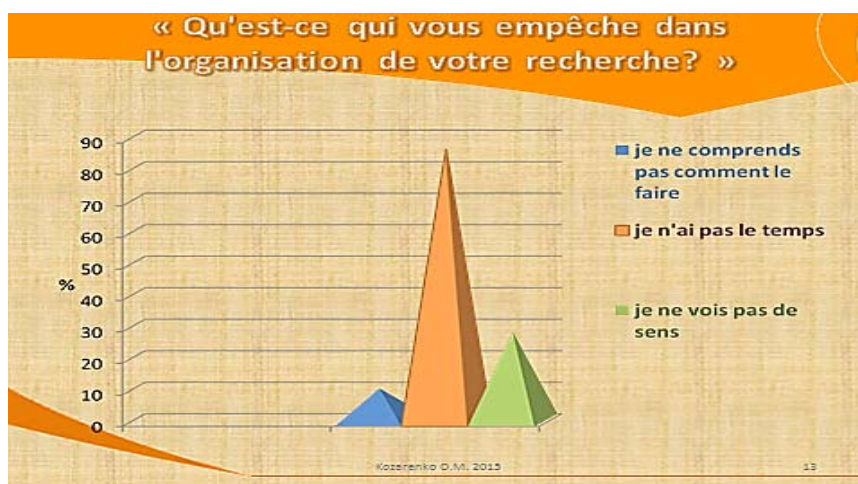
(Figure 4) sont apprendre à analyser les données, savoir s'exprimer en langue étrangère sur le sujet d'étude et interpréter les données statistiques présentées en LV.

Figure 4 : « En réalisant la recherche pour moi il est important de... »



Sur la figure 5 sont présentées les réponses à la question : « Qu'est-ce qui vous contraint dans l'organisation de votre recherche? » Selon les résultats, le manque de temps est l'empêchement principal. De plus, 20% ne comprennent pas de sens de leur travail.

Figure 5 : « Qu'est-ce qui vous empêche dans l'organisation de votre recherche en langue française ? »



À la question « Quels sentiments éprouvez-vous en effectuant la recherche? », 37% ont répondu « Satisfaction », 27% « Estimation de soi-même », 10% « Joie », 7% « Fierté », 7% « Supériorité sur les autres, et 13% sont restés indifférents.

Interprétation des résultats

Il est évident que **l'incompréhension nette de l'essence de la connaissance scientifique** est la cause des difficultés à laquelle se heurtent les enseignants en dirigeant les travaux de recherche des étudiants des cours de FLE. Souvent, les étudiants ne voient pas de différence entre une activité éducative et celle de recherche. C'est pourquoi, au colloque, les défauts principaux des présentations et des interventions des étudiants, surtout ceux des premières années d'études, sont causées par une trop superficielle base en matière de méthodes de recherche scientifique et par une absence de caractère exploratoire.

Très souvent, elles se limitent à présenter la formulation d'une notion et à la description de ses caractéristiques ou particularités. Ces présentations contiennent d'habitude beaucoup d'illustrations-photos, parfois même sans référence. Dans ce genre de travaux, il n'y a ni problématique, ni argumentation, ni analyse, ni conclusion. Certaines de ces présentations sont privées complètement de paramètres statistiques.

À ce sujet, les réponses de la majorité des étudiants montrent que les sondés considèrent pourtant que leurs travaux comportent un caractère exploratoire. Beaucoup d'entre eux éprouvent la nécessité d'apprendre à savoir analyser en français et de savoir s'exprimer correctement sur le sujet étudié. Ce type de travail doit donc être prévu par les professeurs du FLE lors de leurs cours.

Un autre élément important est **comment les étudiants voient le rôle du professeur qui dirige leur travail**. Est-ce qu'il réussit à éveiller l'intérêt des étudiants à la recherche ? Nous avons déjà constaté que plus de la moitié des participants voient le professeur de français plutôt comme consultant. À notre avis, cela est tout à fait évident parce qu'il s'agit de professeurs de langues étrangères. Du point de vue du contenu de la recherche, la priorité doit appartenir aux professeurs des chaires de formation principale. Les étudiants plus âgés considèrent le rôle de l'enseignant comme encore plus modeste, ce qui, à notre avis, peut être lié à l'augmentation de leur autonomie professionnelle. Parmi toutes les réponses, il y en avait seulement une où ce rôle a été considéré comme formel.

Les résultats obtenus peuvent être interprétés différemment. À notre avis, c'est l'absence de la compétence de recherche des enseignants des LV qui explique que seulement 28% des participants considèrent ce rôle comme décisif dans l'éveil de l'intérêt à la recherche. Bien sûr, même si nombreux sont les professeurs de français polyvalents ayant de grandes connaissances sur le pays dont ils enseignent la langue, il est difficile de résister à la concurrence des spécialistes de la formation principale. Mais, dans notre cas, il s'agit de l'éveil de l'intérêt à la recherche, ce qui est possible pour les enseignants de FLE, à condition qu'ils possèdent eux-mêmes la compétence de recherche.

Ainsi, les compétences des professeurs doivent correspondre aux attentes des étudiants.

La préférence de nos étudiants de **travailler en groupe** en effectuant le projet de recherche en langue étrangère (dans notre cas en FLE) est expliquée, à notre avis, en partie par les niveaux différents de la maîtrise de la LV par les membres du groupe. Le niveau modeste des uns est nivelé par la compétence langagière plus avancée des autres.

En travaillant avec les documents en LV aux cours de FLE en effectuant le travail de recherche, 10 % des apprenants continuent à inclure les copier-coller dans le texte de leurs travaux de recherche ou à ne pas mentionner les auteurs des données statistiques, etc. Nous avons constaté que ces défauts ne sont souvent pas considérés par les étudiants comme du **plagiat** ; ils ne se rendent pas compte du non-respect des droits de la propriété intellectuelle des autres. Cela révèle la nécessité de la formation du respect à ces droits et à la culture de recherche en général.

D'après le sondage effectué, nous avons constaté que le manque de temps reste **l'empêchement principal pour effectuer la recherche** des étudiants. La réponse « Je n'ai pas le temps » est la plus répandue chez les étudiants invités à participer à telle ou telle manifestation scientifique. Donc, dans ce cas, il faut tenir compte de la mauvaise formation de la compétence de gestion du temps et, de ce fait, commencer à travailler dans cette direction avant de réaliser le projet scientifique.

L'analyse des résultats de l'enquête a montré **l'absence de la compétence de recherche chez les étudiants**, ce qui se révèle dans le manque :

- de compréhension des particularités du travail de recherche ;
- de capacité à voir un problème, de formuler une hypothèse, d'analyser, d'argumenter, etc. ;
- de compréhension du rôle du fait, à la base de la recherche, de l'analyse, de la généralisation ;
- d'habileté au travail avec des documents pour la recherche en français:
 - difficultés de recherche de sources d'information fiables ;
 - difficultés du choix des documents en LV, déterminé par le niveau de la maîtrise de la LV ;
- de structure de leur exposé oral ou écrit (parfois l'exposé copie la structure du document authentique) ;
- de perception critique de l'information (par exemple, assez souvent, on reproduit, dans son ouvrage, l'attitude personnalisée d'un auteur pour sa problématique) ;
- d'attitude et d'opinion par rapport à la problématique, son absence de tentatives de revoir les points de vue établis en donnant une interprétation originale ;
- de la culture de la polémique scientifique ;
- de respect par rapport à la propriété intellectuelle.

Les causes des difficultés rencontrées lors de l'organisation de la recherche des étudiants sont :

1. La perte partielle de la culture de recherche durant les dernières dizaines d'années ;
2. Les méthodes de recherche ne sont pas souvent exigées dans le processus éducatif ;
3. La différence des exigences en recherche des enseignants de diverses disciplines ;
4. L'absence de base théorique dans ce domaine, base qui pourrait servir de rudiments pour cette compétence ;
5. L'absence de recommandations concrètes pour les professeurs au sujet de la formation de la compétence de recherche en LV ;

Parmi les causes moins fondamentales on pourrait ajouter :

6. L'appauvrissement du vocabulaire des étudiants à cause de l'augmentation de la communication virtuelle ;
7. La négligence de la pensée.

Quand on parle de **la recherche des étudiants**, il est important de remarquer qu'elle a **ses particularités**, liées, premièrement, au fait qu'elle est étroitement associée à leur activité éducative. Ainsi, ses horizons s'ouvrent au fur et à mesure de l'élargissement de leurs connaissances.

Mais, il est nécessaire de leur enseigner à utiliser la méthodologie scientifique qui leur permettra d'étudier les différents aspects de la problématique choisie, soit au cours de leurs études, soit au cours de leurs travaux de recherche plus poussés. Ce travail activera leur potentiel créatif, éducatif et cognitif et contribuera à la formation de l'esprit créatif, qu'ils pourront réutiliser dans leur futur métier.

Lors du travail de recherche des étudiants, ce sont **les compétences de recherche** qui se forment. Nous la déterminons comme la capacité à :

- Voir le problème ou la problématique ;
- Appliquer les méthodes de la recherche ;
- Trouver une documentation fiable pour effectuer la recherche ;
- Adopter une posture critique envers l'information trouvée ;
- S'appuyer sur les connaissances acquises dans différents domaines/disciplines et être capable de les combiner ;
- Systématiser l'information en relevant l'essentiel et le secondaire ;
- Travailler avec les statistiques ;
- Analyser et formuler des conclusions ;
- Opérer des combinaisons en s'appuyant sur l'imagination.

Ainsi que :

- Ne pas s'arrêter aux résultats obtenus ;
- Éprouver la nécessité d'acquérir les connaissances.

Donc, le résultat du travail de recherche en langue maternelle par l'étudiant est l'acquisition de nouvelles connaissances. Les savoirs acquis en langue étrangère sont des savoirs acquis différemment des autres : leur acquisition se réalise au travers du prisme de la langue non-native (ses particularités morphologique, lexicologiques, structurelles ; ses moyens de s'exprimer et ses aspects interculturels).

Le processus d'acquisition des connaissances en LV ne ressemble pas à celui des connaissances en langue maternelle, dont l'explication détaillée se trouve dans l'ouvrage de Vygotski (1934). En apprenant les termes scientifiques en LV, l'apprenant, dans la plupart des cas, connaît déjà leur contenu en langue maternelle. De plus, il utilise le côté sémantique de la langue maternelle.

Les étudiants, surtout à l'étape initiale d'apprentissage de la LV, éprouvent des difficultés qui, au fur et à mesure du développement de la compétence langagière, seront nivelées.

Toutefois, pour le développement des capacités exploratoires d'un individu et pour perfectionner sa maîtrise de la langue française, il est évident qu'il faut parler d'une nouvelle compétence – la compétence de recherche en langue française, dont les bases peuvent être extrapolées à partir des autres LV. Dans ce plus large contexte, il s'agit **de la compétence de recherche en langue étrangère (CRLE)**.

La compétence de recherche en langue étrangère, pour les étudiants du Bakalavriat (Licence) qui apprennent le FLE, **est basée sur :**

- les connaissances du domaine de formation et de la langue française (donc, elle a un caractère interdisciplinaire) ;
- les savoir-faire en français, qui élargissent les capacités cognitives de l'étudiant dans sa formation ;
- les valeurs personnelles, qui prennent en considération la spécificité de la perception interculturelle.

La compétence de recherche en langue étrangère (FLE) consiste en :

1. La capacité d'effectuer la recherche, d'exprimer (oralement et par écrit) et d'interpréter en français les énonciations scientifiques:
 - exprimer la problématique de la recherche ;
 - formuler les relations de causalité, de conséquence, etc. ;
 - associer les différentes parties des énonciations avec des connecteurs ;
 - argumenter la réponse, la justifier ;

- interpréter les statistiques ;
 - formuler une hypothèse, en tirer des conclusions ;
 - donner une évaluation critique des faits et des opinions après avoir effectué la recherche documentaire en LV ;
 - formuler son opinion par rapport à la problématique étudiée.
2. La maîtrise des techniques de recherche et de compréhension de la terminologie en français (ou dans une autre langue étrangère), de la méthodologie de recherche en conformité avec les exigences du pays de la langue ciblée ;
 3. La maîtrise de la compétence en informatique et du vocabulaire informatique en français, ce qui lui permettra de travailler sur les sites français pour chercher des documents, de communiquer sur les forums de jeunes et de spécialistes dans le domaine sur les sujets d'études et d'utiliser leurs avantages pour présenter en LV leur propre travail de recherche ;
 4. La compréhension des aspects socio-culturels de la communication scientifique.

Nous avons tenté de préciser le **rôle du professeur du FLE dans la formation de la CRLE**. Il consiste à :

- Utiliser **les points forts de la méthodologie** française (ou de l'autre LV) et de celles des pays francophones pour former les savoir-faire des étudiants pour la réalisation de leurs travaux de recherche ;
- Illustrer les particularités du français comme **langue de science** ;
- Faire connaître les sources d'**informations scientifiques fiables** ;
- Attirer l'attention **vers des directions de recherche** qui n'ont pas encore trouvé un large développement dans notre pays (par exemple, le Développement Durable) ;
- Enseigner à **présenter en langue étrangère** le matériel scientifique en conformité avec les normes adoptées dans le pays de la langue ciblée ;
- Faire connaître les particularités de l'organisation de **recherche dans le pays de la langue étudiée** (dans le cadre de la formation choisie) ;
- Apprendre à **respecter la propriété intellectuelle** d'autrui.

En même temps, le professeur lui-même doit toujours travailler pour développer sa propre compétence de recherche en s'intéressant à la littérature dans ce domaine, en effectuant la recherche dans son travail, en créant des devoirs problématiques et en dirigeant des travaux de projets avec les apprenants.

Côté pratique

A titre d'exemple, nous voudrions proposer notre expérience de la formation de la compétence de recherche en français.

Manifestations scientifiques francophones des étudiants et des jeunes chercheurs.

La langue française est enseignée dans notre établissement comme première et deuxième LV. Durant l'année scolaire, les étudiants ont la possibilité de prendre part aux quelque trois ou quatre manifestations scientifiques en français : Festival de la science, Semaine de la science, Colloque Franfinance, Concours des présentations scientifiques, en plus de manifestations qui se passent dans d'autres universités.

Premièrement, il est à noter qu'en travaillant ainsi, nous souhaitons encourager tous les apprenants qui étudient la langue française à y participer. A notre avis, chacun doit essayer de faire des efforts dans ce domaine pour sentir le goût de la recherche et la satisfaction qu'elle donne ; pour ensuite avoir le besoin de se poser les questions « Pourquoi ? » et pour en trouver des réponses.

Pour les débutants en français qui n'ont pas encore une compétence communicative langagière bien développée, nous essayons d'adapter les formes de leur participation. Par exemple, nous leur proposons la participation par affiche. Les participants aux colloques ont la possibilité de publier leurs articles dans le recueil du colloque et sur le site de l'Institut Français à Moscou

<http://www.institutfrancais.ru/fr/russie/actualites/developpement-durable>.

Travail de groupe de recherche en français

A l'Université est organisé le groupe de recherche en français, qui réunit les étudiants de différentes années d'études qui veulent, d'une part, perfectionner leur connaissance en français et, d'autre part, acquérir des notions sur leur métier. C'est pourquoi on invite à la réunion de ce groupe les spécialistes francophones qui travaillent à Moscou. Les étudiants se préparent à ces rencontres en étudiant en français le sujet d'intervention et en préparant leurs propres présentations sur le thème en question. Habituellement, ces réunions se terminent par une discussion animée sur le sujet d'intervention.

L'année précédente, avec les membres du groupe de recherche a été créé le site de la Communauté francophone de l'université en français.

Le site de la Communauté francophone de l'université

Le site <http://www.franfinco.cf/> nous a permis de continuer notre travail sur la formation de la CRLE. On y a créé la rubrique « La Recherche » <http://www.franfinco.cf/recherche.html> où nous avons la possibilité de fournir l'information sur les événements scientifiques qui se passent à Moscou ; les annonces des réunions de notre groupe de recherche ; les résultats des concours francophones ; les références des sites intéressants. Mais, le plus important est la création d'une plateforme pour partager les projets scientifiques entre étudiants et pour communiquer sur leurs projets d'études sur un blogue.

Nous continuerons le travail dans cette direction et sommes toujours très ouverts à la collaboration. N'hésitez pas à communiquer avec nous sur notre site.

Références

Ministère de l'éducation et de la recherche de la Russie. (2012) *Standard fédéral d'Etat de l'éducation secondaire*. Para. 9.1.2 ; IV. Repéré à <http://минобрнауки.рф/документы/2365>

Vygotski L. (1934). *La psychologie du développement de l'homme. La pensée et la parole*. (p.110-111) Récupéré du site de http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-7-myshlenie_i_rech.pdf

4.15

La valorisation du potentiel intellectuel et créatif des étudiants en agronomie dans la perspective du paradigme des intelligences multiples

Mihai **STANCIU**, Université des Sciences Agricoles et de Médecine Vétérinaire - Roumanie

Elena **PETREA**, Université des Sciences Agricoles et de Médecine Vétérinaire - Roumanie

Doina **STANCIU**, École Stefan Barsanesco - Roumanie

stanciuped@yahoo.fr

Résumé

L'hypothèse de notre communication concerne la plus-value de démarches didactiques universitaires novatrices, appuyées sur le paradigme des intelligences multiples, valorisant le potentiel intellectuel et créatif des étudiants en première année de sciences agronomiques.

A partir de la rentrée 2007-2008, après la présentation du cadre théorique général des intelligences multiples, nous avons établi pour chaque séminaire une liste de thèmes possibles à traiter. Après avoir retenu un thème, les étudiants ont été distribués en groupes d'intelligences et ils ont commencé à réfléchir au cadre général de l'approche. Le séminaire suivant, ils ont continué la démarche et ils ont présenté, par des moyens spécifiques à chaque type d'intelligence, les conclusions des travaux en groupe. Chaque projet a fait l'objet de l'évaluation des autres étudiants. En fin de parcours, les participants ont répondu individuellement à un questionnaire d'évaluation de l'activité.

La valorisation de l'extraordinaire potentiel de l'intelligence et de la créativité des étudiants dépend largement de la diversification des stratégies d'enseignement-apprentissage des enseignants.

Mots-clés

intelligences multiples ; intelligence et créativité ; compétences transdisciplinaires ; démarches innovatrices ;

Introduction

La valorisation du potentiel humain constitue la clé fondamentale du progrès socio-économique et culturel dans une société postmoderne.

Claparède considérait que l'intelligence est « un instrument d'adaptation » qui entre en jeu lorsque font défaut les autres instruments d'adaptation (l'instinct et l'habitude). Pour Bergson, l'intelligence est « la faculté de fabriquer des objets artificiels » et d'en varier infiniment la fabrication. Binet (le créateur, avec Simon, de l'échelle métrique de l'intelligence) considérait que l'intelligence est « une fonction générale » à laquelle toutes les autres sont subordonnées. Conçu comme aptitude générale, le fonctionnement de l'intelligence implique l'action interdépendante et émergente d'un certain nombre de facteurs (Thurstone): le raisonnement (inductif et déductif), la mémoire, la capacité de calcul, la rapidité perceptive, le facteur spatial, la compréhension rapide des notions, la fluidité verbale.

Les approches théoriques les plus connues de l'intelligence sont celles de Piaget, de Gardner (les intelligences multiples) et de Sternberg (la théorie triarchique).

Matériel et méthode

1. *La critique des théories classiques de l'intelligence*

Avant de présenter son propre paradigme, Howard Gardner, professeur de psychologie à Harvard (Etats-Unis), a réalisé une lecture critique des principales théories classiques de l'intelligence.

- 1.1. Une place importante est accordée à la théorie de Piaget (bien connue en Roumanie). Selon Piaget, l'intelligence est la forme supérieure d'adaptation de l'individu aux exigences toujours plus complexes de l'environnement qui se réalise par l'intermédiaire de deux mécanismes interdépendants : l'assimilation et l'accommodation. Gardner relève quelques faiblesses de la théorie de Piaget : « il ne s'agit toujours que d'une seule sorte de développement » ; les stages individuels se réalisent « d'une façon beaucoup plus continue et progressive que Piaget ne l'a indiqué » (Gardner, 1993/1997, p. 31); « il prétendait que les différentes opérations qu'il avait découvertes pouvaient s'appliquer indifféremment à tout contenu »; « les tâches auxquelles il s'est intéressé concernaient en fait le langage », « son scepticisme à l'égard des tests de QI qui sont essentiellement verbaux »; « il n'a presque rien dit de la créativité et de l'originalité » . Sa conclusion est que Piaget a « échoué à construire un modèle universel du développement cognitif » (Gardner, 1993/1997, p. 31-32).
- 1.2. La psychologie cognitive donne « une vision beaucoup plus dynamique de ce qui arrive au cours de la résolution d'un problème ». Cependant, « elle ne dit pas comment les différentes formes de la cognition entrent en rapport les unes avec les autres » (Gardner, 1993/1997, p. 33). « Cette approche est aussi trop mécaniste » (Gardner, 1993/1997, p.33-34).

- 1.3. Selon Gardner, l'utilisation du symbole « a joué un rôle central dans la nature humaine » et a été centrale dans « les plus hautes créations humaines » (Gardner, 1993/1997, p. 35).

2. *La théorie des intelligences multiples. Considérations générales*

Howard Gardner a élaboré cette théorie à partir de l'observation systématique d'un nombre important de sujets de catégories différentes : des patients souffrant de maladies neurophysiologiques, des « idiots savants », des enfants et des adultes normaux, des enfants précoces, des adultes prodiges entraînés dans des activités diverses. Sa théorie a été exposée dans l'ouvrage *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*, 1983 (réédité 10 fois) (Stanciu, 2005).

L'homme possède plusieurs « compétences intellectuelles relativement autonomes », que H. Gardner appelle les « intelligences humaines » (H. Gardner, 1993/1997, p. 18). Être intelligent « c'est être capable de résoudre des problèmes et de créer des produits auxquels un, ou plusieurs, cadre culturel donnent de la valeur » (Gardner, 1993/1997, p. 406).

Gardner propose plusieurs critères destinés à délimiter les types d'intelligence : la localisation dans le cerveau ; l'existence des « idiots savants » ; l'identification des opérations spécifiques de traitement des informations ; les performances liées à la valeur dans différentes cultures ; les déterminations psychométriques ; les recherches de la psychologie expérimentale, etc.

3. *Les caractéristiques des types d'intelligences*

A partir de ces fondements, Gardner décrit huit types d'intelligences (ou de talents) : verbale/linguistique ; visuelle/spatiale ; corporelle/kinesthésique ; logique/mathématique ; intrapersonnelle ; interpersonnelle ; musicale/rythmique et naturaliste (ministère de l'Éducation et de la Recherche, 2001). Nous ajoutons à ce tableau l'intelligence émotionnelle (Daniel Goleman, 1995/2001).

Tableau 1 : Les caractéristiques des types d'intelligences

Types d'intelligence	Caractéristiques	Professions compatibles	Modalités de valorisation	Personnalités
1.Linguistique	- L'utilisation du langage pour comprendre les autres et pour exprimer ce que l'on pense.	-Enseignant; -sociologue; -avocat; -journaliste; -écrivain; -porte-parole,	Présentations, discours, dialogues, jeux de rôle, rédaction d'un texte et de documents; etc.	William Shakespeare, Mihai Eminescu, Nichita Stănescu, Nicolae Iorga;
2.Logico-mathématique	-La capacité de calculer, de mesurer, de résoudre des problèmes; -L'analyse des causes et des conséquences d'un phénomène ou d'une action.	-Chercheur dans le domaine des sciences exactes; -économiste; -ingénieur; -informaticien,	Résolution de problèmes, expérimentations, explorations, élaboration de logiciels, etc.	Albert Einstein, G. Cantor, A.N. Whithead, K. Gödel, David Hilbert
1. Spatiale	- « Les capacités à percevoir correctement le monde visuel ».	-Pilote; -artiste; -architecte; -paysagiste; -photographe; -caméraman,	Situation de créations propres aux arts plastiques; élaboration de projets urbanistique; montage vidéo et film; élaboration de cartes, etc.	Leonard de Vinci, Le Corbusier, Pablo Picasso
4.Kinesthésique/ Corporelle	-La capacité d'utiliser son corps ou une partie de son corps pour communiquer ou s'exprimer.	-Athlète; -chirurgien; -gymnaste; -mécanicien; - masseur; - danseur; - patineur,	Jeu de rôle, danse, expression physique, interventions chirurgicales; bricolage, etc.	Nadia Comăneci; Pelé, Fred Astaire
5. Musicale	- La capacité de penser en rythmes et en mélodies, de reconnaître des modèles musicaux, de les interpréter, d'en créer.	-Interprète; -musicien; -compositeur; -chef d'orchestre,	Exercices variés d'interprétation des partitions musicales; activités de création musicales, etc.	W.A.Mozart, J.S. Bach, G. Enescu, S. Celibidache, Céline Dion, Ray Charles
6. Naturaliste	- La capacité de classer, de discriminer, de reconnaître et d'utiliser ses connaissances sur l'environnement; -Le souci de conservation de la nature.	-Biologiste; -spécialiste en agriculture; -météoro-logue; -spécialiste en écologie; -explorateur.	Activités d'exploration et de protection de l'environnement, etc.	Jacques Cousteau

7. Intraperson-nelle	-L'aptitude à faire de l'introspection, à « détecter et à symboliser des sentiments complexes et hautement différenciés ».	-Psychologue; -théologien ; -philosophe.	Activités de connaissance de soi; activités liées aux problèmes humains.	Platon, I.Kant, F.Hegel, J.Piaget, S.Freud, M.Gandhi, Thomas D'Aquin
8. Interperson-nelle	-Permet à l'individu d'agir et de réagir avec les autres de façon correcte.	-Enseignant; -sociologue; -vendeur; -infirmier; -conseiller; -médiateur.	Activités d'éducation et de formation, de conseil ; jeux de rôle; analyse transactionnelle.	Mère Thérèse
9. Emotionnelle (D. Goleman)	- Comprendre ses émotions; gérer ses émotions; s'auto-motiver; reconnaître et comprendre les émotions des autres; gérer les relations avec les autres en gérant leurs émotions.	-Psychothérapeute, -conseiller -scolaire, -manager.	Activités de résolution de conflits.	Daniel Goleman, Jeanne Segal, Tara Bennett-Goleman

Chaque individu a un profil unique (il sera meilleur dans un domaine et moins bon dans un autre). Nous avons tous ces types d'intelligences dans des circonstances différentes.

4. *L'hypothèse :la plus-value des démarches didactiques universitaires novatrices appuyées, dans notre cas, sur le paradigme des intelligences multiples, sont des démarches qui valorisent le potentiel intellectuel et créatif des étudiants en première année de sciences agronomiques.*
5. *Les objectifs de la démarche expérimentale*
 - L'acquisition par les étudiants des fondements de la théorie des intelligences multiples (TIM) ;
 - Le choix d'une thématique majeure (remue-méninge) ;
 - L'organisation de l'activité par groupes en fonction du type d'intelligence choisi ;
 - La réalisation et la présentation du projet de groupe ;
 - L'évaluation de la qualité du projet de groupe, y compris par un questionnaire remis aux étudiants ;
 - L'élaboration d'un essai sur la valorisation du potentiel intellectuel.
6. *Démarches expérimentales de valorisation des intelligences multiples*
 - Durant les séminaires de psychologie de l'éducation (1re année, à partir de l'année universitaire 2007-2008) ;

- On commence par une présentation détaillée de la TIM ;
- Durant chaque séminaire, on a réalisé un remue-méninge des thèmes à aborder ;
- On a choisi un thème à aborder durant chaque séminaire dans la perspective de la TIM ;
- Ensuite, les étudiants se sont organisés par groupes selon leur prédilection pour un certain type d'intelligence ;
- Pendant le séminaire suivant, les étudiants ont élaboré et présenté le projet de groupe ;
- L'enseignant leur a remis un questionnaire sur la TIM ;
- Les étudiants ont élaboré des essais sur la valorisation du potentiel intellectuel.

Résultats et discussions

7. *Les suites d'ordre pédagogique de la théorie des intelligences multiples*

- a) Chaque individu se caractérise par trois types d'apprentissage interdépendants : l'apprentissage intuitif ; l'apprentissage scolaire ; l'expert disciplinaire (Gardner, 1991).
- b) Gardner identifie quatre étapes dans le développement des premières intelligences: (1) la représentation des événements (apparaît à 18-24 mois), ce qui permettra à l'individu de raconter l'expérience accumulée ; (2) la symbolisation typologique (vers 3 ans) lui permettra de comprendre les formes et les dimensions des objets, ainsi qu'un début de cartographie des relations temporelles ; (3) les relations digitales seront saisies vers 4 ans et, sur cette base, l'enfant pourra déterminer les relations quantitatives ; (4) une fois entré à l'école, l'enfant développera la capacité de symbolisation par l'intermédiaire du langage écrit.
- c) Chaque type d'intelligence a son historique et se construit selon son propre rythme. Du point de vue d'une pédagogie de la valorisation de l'humain, les éducateurs ont pour mission d'offrir une variété de contextes de sorte que différents types d'intelligences se manifestent à un niveau optimal. L'accomplissement des fonctions sociales implique « un amalgame de compétences intellectuelles et symboliques » (Gardner, 1993/1997, p. 329). « L'éducation est essentielle dans toutes les cultures ; elle est, aussi, le meilleur secteur pour observer les intelligences » (ib., p. 342). Une décision stratégique générale s'impose en tout premier lieu: il faudra mettre l'accent sur la valorisation des intelligences supérieures des individus : « faut-il jouer sur ses points forts, renforcer ses faiblesses ou tenter de travailler dans les deux directions en même temps? » (ib., p. 398)
- d) Depuis la rentrée 2007-2008, nous avons envisagé la valorisation des intelligences multiples dans le cadre des séminaires de psychologie de l'éducation. Après la présentation du cadre théorique général des intelligences multiples, pendant chaque séminaire, nous avons établi une liste de thèmes possibles à aborder. On a décidé d'un thème (le changement des mentalités, la théorie du jeu, le réchauffement climatique, comment obtenir ce qu'on veut et vouloir ce que l'on a, etc.),

les étudiants ont été distribués en groupes d'intelligences et ils ont commencé à réfléchir au cadre général de l'approche. Au séminaire suivant, ils ont continué cette démarche et ils ont présenté, par des moyens spécifiques à chaque type d'intelligence, les conclusions des travaux en groupe. Ils ont expérimenté non seulement les zones où ils se sentaient moins bons, mais également celles où ils considéraient qu'ils pouvaient s'exprimer le mieux.

8. *Être créatif... en cours de français*

La créativité a une importance capitale dans la classe de langue, car elle permet de passer au-delà de la transmission d'informations. Les activités créatives ont pour but de stimuler la motivation de l'apprenant en l'invitant à puiser dans ses ressources inventives. Envisageables à tous les niveaux d'apprentissage de la langue, les techniques de créativité constituent un remède contre la monotonie et l'ennui en contraignant les apprenants à la flexibilité mentale et comportementale, en les incitant à innover en changeant leur angle de perception et en faisant de la classe de langue un lieu qui facilite la création. C'est l'enseignant qui, dans un premier temps, doit stimuler sa propre créativité ; pour trouver des idées originales d'activités, il doit sortir des sentiers battus et revisiter certains exercices ou certaines activités classiques, y introduire des contraintes qui demandent à l'apprenant de mettre en relation ce qu'il sait déjà avec les éléments nouveaux.

Afin de transformer un atelier de conversation en français dans une activité motivante pour laquelle les apprenants – jeunes adultes dans notre cas – aient envie d'engager leur créativité, toute une démarche a été réfléchie mobilisant moyens et stratégies pour atteindre l'objectif visé. L'« Atelier de conversation en français » a commencé par une désacralisation du carcan institutionnel en favorisant l'appropriation de l'espace-classe et de l'espace de communication par les apprenants. Avec un public d'adultes, il est fréquent de rencontrer des blocages causés par la peur de l'erreur, du ridicule, du jugement de valeur. Il est donc fondamental pour l'enseignant d'adopter une attitude ouverte face à la norme linguistique. Tout au long de l'activité, lors du passage d'un groupe de travail à l'autre et, ensuite, dans la phase de production, l'enseignant laissait les apprenants s'exprimer oralement sans intervenir tant que la communication se réalisait. Les contraintes linguistiques imposées (obligation d'employer certains termes ou, au contraire, interdiction d'employer certaines catégories grammaticales) ont suscité davantage la créativité. De plus, les supports choisis – images et photos de plusieurs pays francophones – ont généré une réflexion des apprenants au sujet de la réalité contemporaine environnante. Les étudiants ont exprimé leurs points de vue et ils ont confronté leurs visions des choses. Ils ont développé de la sorte leur compétence interculturelle en lien étroit avec leur compétence linguistique.

Dans le même but, celui de trouver du plaisir dans l'apprentissage du français de spécialité, les étudiants de la filière agro-alimentaire ont été invités à exprimer leur imagination en créant des présentations des cuisines du monde, tout en respectant des contraintes bien précises (contraintes matérielles, spatiales et linguistiques). Ce genre d'activité relie le socioculturel au linguistique, encourage l'union du groupe et l'expression de la créativité latente dans chaque classe.

9. *L'évaluation par les étudiants de la démarche éducationnelle*

Lors du séminaire de clôture du 1er semestre, en décembre 2014, nous avons remis aux étudiants un questionnaire qui leur demandait leur avis sur les démarches appliquées visant la valorisation du potentiel intellectuel dans la perspective du paradigme des intelligences multiples. 221 étudiants ont répondu à ce questionnaire, dont les résultats sont brièvement présentés ci-dessous.

D'abord, les étudiants ont dû auto-évaluer les trois premiers types d'intelligences qu'ils possèdent. Le système de points établi a permis la réalisation du classement suivant :

Les trois premiers types d'intelligence des étudiants (autoévaluation) :

1. Émotionnelle-306 p.; 2. linguistique-247 p.; 3. naturaliste-188 p. ; 4. interpersonnelle-127p. ; 5. spatiale-118 p. ; 6. intrapersonnelle-97 p. ; 7. mathématique-85 p. ; 8. musicale-80 p. ; 9. kinesthésique-70 p.

Comme lorsque l'on tient un miroir, nous avons demandé, ensuite, l'avis des étudiants sur les types d'intelligence stimulés pendant les séminaires.

Les types d'intelligence stimulés pendant les séminaires - 221 étudiants répondants :

1. Linguistique-23.98% ; 2. interpersonnelle -20.8% ; 3. émotionnelle -17.1% ; 4. naturaliste-9.5% ; 5. spatiale-9.5% ; 6. intrapersonnelle -6.3%.

Les étudiants ont apprécié que ces activités aient stimulé l'activité en groupe : dans une très grande mesure (71.4%) ; dans une grande mesure (20.8%) ; dans une certaine mesure (3.6%). Quelques étudiants n'ont pas donné de réponse à cette question.

Conclusions

1. Il nous faudra changer de point de vue sur l'intelligence humaine, la concevoir comme un moyen de résoudre des problèmes ou de produire des biens de valeur au sein des communautés ou des cultures.
2. Chaque individu possède plusieurs types d'intelligences, chaque personne a un profil unique (il/elle sera meilleur/e dans un domaine et moins bon/ne dans un autre).
3. L'activité instructive-éducative devra mettre en valeur les points forts de chaque individu.
4. Les éducateurs ont la mission de proposer une variété de contextes de sorte que les différents types d'intelligences se manifestent à leur niveau optimal.
5. Il faut planifier des démarches didactiques différenciées et individualisées pour les élèves et les étudiants qui ont des capacités supérieures ou, au contraire, des difficultés d'apprentissage.
6. Selon les différentes disciplines d'étude, les révisions peuvent être réalisées en équipe interdisciplinaire d'enseignants.
7. Le rôle de l'enseignant change: de magister dixit il devient animateur, un véritable stratège de situations variées.
8. L'activité sociale et professionnelle devra permettre la valorisation des intelligences multiples des individus, en privilégiant les activités dans des groupes hétérogènes.

Références

- Gardner, H. (1997). Les formes de l'intelligence. (J.-P.Mourlon et S.Taussig, trad.) Paris, France : Editions Odile Jacob. (Ouvrage original publié en 1983 et 1993 sous le titre *Frames of Mind* . New York, NY: Basic Books).
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how children should teach*. New York, NY : Basic Books.
- Goleman, D. (2001). *Intelligența emoțională*. (I.-M. Nistor, trad.) Bucarest, Roumanie: Éditions Curtea veche. (Ouvrage original publié en 1995 sous le titre *EMOTIONAL INTELLIGENCE : Why it can matter more than IQ*. New York : Bantam Books).
- Ministerul Educației și Cercetării (Ministère de l'Éducation et de la Recherche). (2001). *Instruire diferențiată. Aplicații ale teoriilor inteligențelor multiple [L'instruction différenciée. Mise en pratique des théories des intelligences multiples]*. Bucuresti.
- Stanciu, M. (2005). *Elemente de psihologia educației [Éléments de psychologie de l'éducation]*, Iași, Roumanie : Éditions Performantica.

4.16

Réception de l'innovation pédagogique : Expériences de terrain

Georges N. **NAHAS**, Université de Balamand - Liban

Innovation pédagogique : contexte pluriel

1. *L'espace humain concerné par la pédagogie*

Comme la pédagogie, dans son sens strict, se préoccupe essentiellement de la formation des jeunes dès leur plus jeune âge, il est normal qu'un vaste éventail de personnes soit concerné par cette formation, que les actions pédagogiques entreprises soient de type technique (telles que la didactique), formatrices (telles que les activités extra et/ou para scolaires) ou stratégiques (telles que les refontes de programme ou les directives nationales). Ainsi, parents, politiciens, décideurs locaux, associations professionnelles et apprenants sont directement impliqués par les problématiques de l'éducation.

2. *La multiplicité des acteurs et des récepteurs*

Cela ne veut pas dire pour autant que toutes ces personnes sont appelées à jouer des rôles identiques, ou même d'égale importance. Les uns sont plutôt des acteurs, les autres sont plutôt des récepteurs, mais tous sont indispensables dans la perspective d'un système pédagogique sain et efficace. C'est une réalité incontournable qui se heurte souvent à un manque de communicabilité qui dépend de plusieurs facteurs.

3. *L'importance d'une communication multidimensionnelle*

Un facteur déterminant de la communicabilité est de l'ordre de la pragmatique : comment faire pour que tous, acteurs et récepteurs, puissent communiquer en utilisant le même langage, le même champ lexical, la même contextualisation des dialogues? Ceci est vrai en permanence et particulièrement quand de grands enjeux pouvant influencer profondément le processus éducatif sont en question, quand il s'agit d'innovations pédagogiques.

Importance de la différenciation des types d'innovation

1. *Les différents types d'innovation concernés par cette intervention*

Il n'est pas évident que tous ceux qui sont concernés par la formation des apprenants placent sous le terme « innovation pédagogique » des contenus sémantiques semblables ; c'est que, justement, ce même terme se décline différemment selon le contexte conceptuel concerné.

a. **Niveau de la Théorie**

Il y a une innovation pédagogique sur le plan de la théorie. La prise de conscience d'une telle innovation est le résultat de réflexions, d'intersections scientifiques, de courage innovateur, etc. Ainsi, la Théorie du Développement de Piaget, celle de la Zone de Développement Proximal de Vygotski ou celle des Champs Conceptuels de Vergnaud s'inscrivent dans ce registre.

b. **Niveau de la Méthodologie**

Il y a aussi l'innovation pédagogique sur le plan de la méthodologie, c'est-à-dire sur le plan d'une unité des actions pédagogiques basée sur une vision précise de l'apprenant et de son rôle dans le processus de sa propre formation. Imprégnée d'un choix théorique précis, la méthodologie adopte des choix stratégiques auxquels répondront les techniques pédagogiques. L'École de Freinet ou celle de Montessori sont des exemples d'une telle innovation.

c. **Niveau des Méthodes et des Techniques**

Il y a, enfin, celle qui se place sur le plan des méthodes et des techniques qui, à partir d'un bagage théorique ou d'une méthodologie donnés, s'inscrit plutôt dans le cadre des didactiques. C'est le cas de la méthode audiovisuelle, de l'utilisation actuelle des tablettes ou du recours aux logiciels pour des raisons de pédagogie clinique.

2. *La complémentarité entre ces types et la nécessité de les différencier entre eux*

Il peut sembler, à première vue, que ces trois types d'innovation pédagogique ne s'entrecoupent pas et appartiennent à des mondes différents : celui des théoriciens des sciences de l'éducation, celui des pédagogues et, enfin, celui des praticiens. Bien que cette distribution soit factice, il n'en reste pas moins que la réception de ces trois types par les acteurs du monde de l'éducation se fait de façon mitigée et très différenciée. Sans vouloir soutenir une hiérarchisation quelconque, il me semble que nous sommes appelés à voir entre ces trois types une complémentarité incontournable.

a. La complémentarité selon l'unité de la vision du système pédagogique : la double transversalité

L'importance du cadre théorique de l'innovation pédagogique tient au fait qu'il assure le bienfondé des actions en créant une double transversalité dans le système éducatif : une transversalité au niveau développemental et une transversalité au niveau cognitif afin de consolider l'unité ontologique de la personne de l'apprenant.

b. La complémentarité au niveau de la méthodologie comme ciment de la formation des apprenants

Mais la théorie a besoin d'être traduite dans un cadre méthodologique, option anthropologique qui crée les conditions de la formation des personnes indépendamment des matières enseignées. En tenant compte des aspects développemental et cognitif, la méthodologie est le canevas qui cimentera les efforts des praticiens pour la réalisation d'un projet formateur transdisciplinaire.

c. La différenciation au niveau des méthodes et des techniques pour garantir l'efficacité

Ceci n'amoindrit en rien l'importance de l'innovation pédagogique au niveau des didactiques, qui est un appel permanent pour que les techniques se remettent toujours en question afin de servir au mieux les processus de formation. Ainsi, les didactiques des matières ne deviendront pas des fins en elles même, mais convergeront dans le cadre théorique et méthodologique.

3. *Importance de cette complémentarité pour une meilleure efficience*

On ne soulignera jamais assez l'importance de cette complémentarité et de la priorité à donner à sa visibilité au niveau pédagogique, mais aussi au niveau sociétal.

a. Le message pédagogique et son transfert dans la réalité

Le transfert du message pédagogique ne se fait pas au niveau des théoriciens et des écoles pédagogiques, mais s'opère au niveau des pratiques scolaires et/ou universitaires et est souvent transmis par les médias dans un cadre d'information générale. C'est pourquoi il risque de ne pas transmettre la vision même de l'innovation pédagogique et ce qui en forme l'essence.

b. L'appropriation du message pédagogique par les acteurs concernés

D'autre part, il est important que tous les acteurs concernés s'approprient le message que porte une innovation donnée. Ces acteurs ne sont pas uniquement les professionnels du métier, mais aussi les partenaires sociaux, les parents, les employeurs et les décideurs politiques. Les professionnels ont alors la responsabilité d'assurer un transfert adéquat.

c. L'image du champ conceptuel

L'éducation est un vaste champ conceptuel (Vergnaud, 1987) dont l'élargissement progressif (Nahas, 2009) est le fruit des innovations pédagogiques qui se succèdent et se diversifient. Mais, comme il est important de conserver une perspective d'intégrité de la personne de l'apprenant comme invariant, il incombera à la communauté pédagogique de créer l'atmosphère adéquate pour assurer la complémentarité entre les différents acteurs, les opérateurs de ce champ.

Transfert des connaissances et rôles intermédiaires

Il m'a semblé important de faire ce constat avant de parler des innovations pédagogiques, car il est primordial de se rendre compte que, dans le monde d'aujourd'hui, les soucis pédagogiques ne sont plus l'apanage d'une communauté fermée.

1. *Le Principe du Transfert des Connaissances*

Il est intéressant ici de faire appel à une expérience importante durant laquelle les facultés d'ingénierie ont été les pionniers, à savoir les centres de Transfert de Technologie.

a. La pédagogie en tant que « science » a besoin d'un système de transfert

En effet, en tant que « science », la pédagogie a besoin d'un système de transfert qui permet l'établissement d'une dialectique entre les différents acteurs pédagogiques et, en particulier, avec les praticiens afin que s'établisse un processus de synthèse bénéfique. Afin d'éviter l'envahissement d'une orientation donnée de recherche au profit des autres, de tels centres se donneront pour objectifs d'examiner, de réorienter, et d'évaluer les résultats des travaux des chercheurs sur le terrain.

b. L'expérience montre qu'il ne faut jamais considérer les convictions par rapport à nos résultats comme définitivement acquises

Le siècle précédent est fertile en exemples où les innovations pédagogiques ont été remises en question ou même définitivement délaissées. D'autres innovations pourtant importantes n'ont jamais dépassé le stade d'application limitée. D'autres, enfin, ont été appliquées avec un éloi-gnement plus ou moins grand de leurs bases théoriques, ce qui les a rendues parfois caduques et a remis en cause leur valeur intrinsèque.

c. Ce transfert a besoin de courroies

C'est que, justement, il n'est pas dit que ce transfert peut se faire sans un processus bien étudié, bien rodé, et, surtout, bien préparé en amont. Comme toute innovation pédagogique devra se faire dans un environnement sociétal donné, tout transfert de ce genre a besoin d'un encadrement spécial. L'image de la transmission d'énergie est intéressante dans ce cas : pour faire tourner une machine, on a besoin de courroies qui s'adaptent à cette machine particulière pour la mettre en marche. L'existence du moteur ne suffit pas, toute courroie ne convient pas. Et c'est là le grand défi qui nous est lancé au niveau du transfert de l'innovation pédagogique. Mais, aussi, faire tourner une machine à vide est une perte totale de temps et d'énergie. D'où l'importance de l'implication de la société dans la réflexion pédagogique.

2. Les rôles intermédiaires

Dans ce système de transfert, les rôles intermédiaires sont aussi importants que les innovations pédagogiques. Le grand danger qui sous-tend chaque prétendue innovation réside dans une certaine suffisance qui n'accepte pas de soumettre ce « produit » à l'examen critique. C'est comme si le moteur, en tournant, considérait que la machine pour laquelle il existe doit alors inmanquablement tourner sans courroie de transmission.

a. Spécificité de chaque type de transfert

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, puisqu'il y a plusieurs types d'innovations pédagogiques, il est normal qu'il y ait plusieurs types de transferts. Ainsi, si certains types de transferts se feront dans des ateliers de suivi, d'autres se feront devant le grand public, par l'intermédiaire des médias, des associations parentales, etc.

b. Importance de chacun de ces types et leur complémentarité

L'un des problèmes que rencontrent souvent les éducateurs est l'absence de maturité dans la société à l'égard des enjeux pédagogiques et surtout des innovations qui sont proposées, d'où l'importance d'une vision globale. Si toutes ces étapes de transfert ne sont pas valorisées, nous risquons de perdre le fruit des efforts fournis par les chercheurs et par les formateurs dans les différentes orientations possibles.

Présentation des cas

Dans ce qui suit, je présenterai trois cas qui avaient pour but l'introduction d'une même vision pédagogique innovatrice, motivée par les mêmes soucis et appliquée avec la même rigueur de la part de l'équipe concernée, mais dans trois conditions différentes. A partir de choix stratégiques précis, l'innovation propose une méthodologie éducative bien définie et des méthodes de travail qui en découlent naturellement.

1. *Méthode de travail suivie*

Dans les trois cas de figure, la méthodologie suivie pour l'introduction de ces innovations a respecté les étapes suivantes :

a. **En amont**

Les responsables et les éducateurs concernés ont été familiarisés au changement présumé lors de sessions de travail exposant en détail :

- i. son canevas théorique ;
- ii. ses lignes directrices ;
- iii. ses retombées didactiques.

Ces sessions ont été suivies par des séances de mise en commun au niveau des préparations. Les groupes d'éducateurs se formaient soit selon les classes, soit selon les matières. Des applications types sur le terrain ont eu lieu afin d'examiner le bienfondé de l'approche dans des situations précises.

b. **Sur le plan du contenu**

Dans les trois cas, l'innovation pédagogique s'est inspirée des approches cognitive et développementale, soulignant l'unité que peut assurer au niveau des pratiques éducatives une complémentarité entre les contenus à partir de la théorie des Champs Conceptuels et une unité entre les didactiques des matières en adoptant un référentiel didactique unique (Nahas, 2009).

c. **Sur le plan du suivi**

L'équipe pédagogique en charge a assuré le suivi à travers des réunions avec les éducateurs et les responsables afin de répondre aux questions posées, de résoudre en commun les difficultés rencontrées et d'introduire des changements dans les actions adoptées quand il y avait lieu.

2. *Les aspects communs*

En plus de cette méthodologie unique de travail, les trois cas exposés ont en commun plusieurs constituants qui nous permettent de comparer les résultats à partir d'éléments extrinsèques à l'innovation pédagogique proposée.

a. **L'école de formation**

L'équipe de formation qui s'est chargée d'introduire cette innovation est la même et appartient à une même école de formation d'éducateurs. Cette équipe fait partie d'un département universitaire des Sciences de l'Éducation.

b. Le bagage pédagogique national

De plus, dans les trois cas, les trois institutions sont des écoles privées appartenant au même milieu social et qui appliquent le cursus national libanais. Les directives pédagogiques officielles étant de l'ordre du général, les écoles ont une grande latitude dans le choix de l'organisation des cursus, des méthodes pédagogiques, des techniques didactiques et des documents scolaires.

3. Cas A

Dans ce qui suit, j'expose les éléments schématiques qui caractérisent le cas A.

a. Description

L'école A est une école privée qui comprend tous les niveaux de formation pré-universitaire de la Maternelle jusqu'au secondaire. Notons ce qui suit :

- i. Le directeur de l'établissement en a été l'initiateur. Il a fait valoir aux enseignants et aux responsables l'importance de ce projet et la plus-value que cela représente pour l'école ;
- ii. Les responsables à l'école avaient une formation universitaire professionnelle, mais n'avaient pas été exposés à une formation pédagogique préalable ;
- iii. Aucune résistance n'est apparue au niveau du Corps Enseignant. Les parents ont été plus réticents au début de l'expérience, mais ils ont été gardés informés de la progression de l'innovation et de ses retombées ;
- iv. L'innovation s'est donnée pour cible les cinq premières classes de l'enseignement de base (CP – CM2). Elle s'est étalée sur cinq années successives.

b. Résultats

Les principaux éléments que l'on peut relever sont les suivants :

- i. L'application en classe des résultats des travaux préparatoires a joué un grand rôle dans la création d'un courant de motivation chez les enseignants, ce qui a permis d'appliquer les innovations en deux étapes successives : la première, au début de la seconde année en CP et CE1, et la deuxième, au début de la troisième année en CE2, CM1 et CM2. Ce qui fait que les apprenants du CP (CE1 resp.) de la seconde année ont terminé le CM1 (CM2, resp.) dans le nouveau système adopté ;
- ii. Les documents scolaires produits chaque année par les groupes de travail ont été évalués au fur et à mesure et revus avec l'intervention de l'équipe de suivi pour leur utilisation l'année d'après ;
- iii. Tout au long des 4 années d'application du nouveau système, les apprenants ont été soumis aux mêmes tests de fin d'année que les apprenants de l'année précédente qui n'avaient pas été exposés à la même méthodologie de travail ;

- iv. Les résultats quantifiés de cette expérience ont été relevés par le centre de psychoéducation du département universitaire concerné. Ce centre a fait une étude comparative quantifiée de tous les apprenants des cinq années de l'expérience ;
- v. Cette expérience a fait l'objet d'une étude monographique qui a été présentée à l'administration de l'école. On y relève les principales conclusions suivantes :
 - a. Le travail en équipe est devenu une méthode privilégiée de mise en commun, ce qui a facilité l'utilisation systématique de l'interdisciplinarité ;
 - b. La méthodologie adoptée a été appliquée en prenant en considération l'importance de l'implication de différentes activités corporelles et artistiques comme partie intégrante du processus cognitif, ce qui a permis l'adoption de stratégies pérennes dans la gestion des classes ;
 - c. Le décrochage (DO) scolaire a reculé de 20% à la fin du cycle primaire ;
 - d. La catégorisation des apprenants entre bons, moyens et faibles a vu les écarts des moyennes se réduire ;
 - e. Les résultats des matières qui étaient la cause la plus directe de l'infléchissement de la courbe de productivité des apprenants, à savoir les mathématiques et la langue française, ont connu une amélioration progressive dans 70% des cas, ce qui explique en partie le recul du nombre des DO.

4. *Cas B*

Il importe de mentionner que, dans le cas B, l'initiative d'appliquer cette innovation est venue du Conseil d'Administration de l'école.

a. **Description**

L'école B est une école privée qui comprend tous les niveaux de formation pré-universitaire de la maternelle jusqu'au secondaire. Notons ce qui suit :

- i. Le directeur de l'établissement n'était pas enthousiaste quant à l'introduction de cette innovation ;
- ii. Les responsables à l'école avaient une formation universitaire professionnelle et une longue expérience d'enseignement, mais n'avaient pas été exposés à une formation pédagogique préalable.
- iii. Le Conseil d'Administration a fait valoir aux enseignants et aux responsables l'importance de ce projet et la plus-value qu'il représente pour l'école ;
- iv. Une résistance claire a vu le jour, chez les enseignants en particulier, à la fin de la première année ;
- v. L'innovation s'est donnée pour cible les quatre dernières classes de l'enseignement de base, autrement dit, le cycle complémentaire (Sixième – Troisième) ;

- vi. Les étapes suivies auraient dû être celles exposées ci-dessus. Le manque d'enthousiasme du directeur et les réticences du corps enseignant n'ont pas permis de passer aux étapes de travail du suivi ;
- vii. L'expérience a duré deux ans.

b. Résultats

Les résultats de cette expérience peuvent être résumés dans ce qui suit, tout en sachant que les travaux par équipe ont été étudiés et évalués par les équipes d'experts du département :

- i. L'application en classe des résultats des travaux préparatoires en équipe a donné un excellent résultat dans les expériences préliminaires. Mais la majorité du corps enseignant n'a pas suivi les étapes et le directeur a interrompu le processus à la fin de la deuxième année ;
- ii. Les séances de mise en commun de l'interdisciplinarité des matières et de l'unité de l'approche didactique appliquée tout au long d'une année scolaire en sixième et cinquième a permis l'élaboration de documents de travail pouvant servir de référentiel pour la continuation de l'expérience ;
- iii. Les apprenants ont été motivés par la présentation originale des contenus préparés en commun et leur participation dans ces unités pédagogiques a été particulièrement appréciée par les enseignants au cours de la première année ;
- iv. Le fait qu'il n'y a pas eu de généralisation du processus dans la seconde année a interrompu l'expérience dans une phase d'extension critique ;
- v. A part les documents élaborés, l'absence de suivi a empêché l'obtention de résultats quantifiables ;
- vi. Les principales raisons invoquées par les enseignants et par le directeur étaient liées aux impératifs de temps pour terminer le contenu du cursus, ce qui contredit pourtant le vécu de la phase préparatoire ;
- vii. Le Conseil d'Administration de l'établissement ne pouvait faire acte d'autorité pour obliger le directeur à poursuivre l'expérience et les parents des apprenants n'avaient pas été engagés comme partenaires dans le processus de réflexion. C'est pourquoi l'expérience a été arrêtée sans aucune valorisation des efforts fournis.

5. Cas C

Comme on va le remarquer, le cas C présente aussi des différences importantes avec les deux cas suivants. Ces dernières seront intéressantes pour notre analyse.

a. Description

L'école C est une école privée qui comprend tous les niveaux de formation pré-universitaire de la maternelle

jusqu'au secondaire. Notons ce qui suit :

- i. Le directeur de l'établissement était très enthousiaste quant à l'introduction de cette innovation, il en a été l'initiateur et a fait valoir aux enseignants et aux responsables l'importance de ce projet et la plus-value qui en découlerait ;
- ii. Les responsables à l'école avaient une formation universitaire professionnelle et deux des cinq responsables avaient été exposés à une formation pédagogique préalable ;
- iii. Les responsables ont accueilli positivement l'idée de cette innovation, mais la résistance est apparue au niveau du corps professoral ;
- iv. L'innovation s'est donnée pour cible l'école toute entière et elle fut programmée pour une période de sept ans, mais n'a duré que deux ans ;
- v. Les étapes suivies ont été celles exposées ci-dessus avec en plus une phase expérimentale d'un an pour les première, quatrième et septième années de l'enseignement de base (CP, CM1, quatrième).

b. Résultats

Les résultats de cette expérience peuvent être résumés dans ce qui suit:

- i. Les travaux préparatoires en équipe n'ont pas pu être menés à terme. La réticence de la majorité du corps enseignant a interrompu le processus à la fin de la deuxième année ;
- ii. Les séances de mise en commun de l'interdisciplinarité des matières et de l'unité de l'approche didactique exposée et expliquée aux responsables pédagogiques tout au long d'une année scolaire a permis la création d'une atmosphère positive à ce niveau, mais qui ne fut pas suffisante pour enclencher les étapes suivantes ;
- iii. Aucune expérience n'a pu être menée sur un long laps de temps avec les apprenants pour pouvoir juger de leur motivation et de leur participation. Une expérience limitée sur deux semaines a été menée en CP, mais elle ne fut pas suffisante pour amener les enseignants à revoir leurs positions ;
- iv. Puisqu'il n'y a pas eu de planification pour la généralisation du processus dans la troisième année, l'expérience a été interrompue en fin de la seconde année ;
- v. Au cours de la deuxième année, l'équipe en charge a pris soin de mettre sur pied des séances de travail pour les trois classes expérimentales choisies. Mais un manque d'entrain a empêché le processus d'aller plus loin ;
- vi. Les principales raisons invoquées par les enseignants étaient liées aux impératifs de temps pour terminer le contenu du cursus et à l'effort que cela allait leur demander ;
- vii. Les parents n'avaient pas été engagés comme partenaires dans le processus de réflexion.

6. Tableau comparatif résumant les trois cas

Le tableau résumant ces trois cas permet de se faire une idée précise des trois expériences d'innovation entreprises :

Item	Cas A	Cas B	Cas C
Type d'Ecole	Privée	Privée	Privée
Classes concernées	Primaire	Complémentaire	Toute l'école
Le Directeur	Enthousiaste	Non enthousiaste	Enthousiaste
Les responsables	Engagés	Neutres	Neutres
Les enseignants	Engagés	Réticents	Réticents
Les parents	Neutres	Non engagés	Non engagés
La durée prévue	5 ans	5 ans	7 ans
La durée réelle	5 ans	2 ans	2 ans
Préparation	2 ans	2 ans	2 ans
Phase préparatoire	CP et CE1	Classes choisies	CP, CM1, 4 ^e
Suivi de l'Equipe Pédagogique	5 ans	2 ans	2 ans
Résultats intermédiaires	Satisfaisants	Satisfaisants	Non satisfaisants
Résultats finaux	Très satisfaisants	Non lieu	Non lieu
Engagement extérieur	Aucun	Conseil d'admin.	Aucun

Leçons à tirer et conclusions

Malgré les éléments communs entre ces trois cas, il est clair que les résultats dépendent de facteurs qui ne sont pas tous d'ordre pédagogique.

1. Conjugaison des volontés

Une première remarque est relative à la conjugaison des volontés à l'intérieur de l'établissement. Une innovation pédagogique réussie est une innovation à laquelle tous les acteurs participent avec bonne volonté en s'armant des outils scientifiques nécessaires (cas A). L'innovation pédagogique ne saurait être une simple décision administrative (cas B et C malgré la différence des niveaux des décisions) : c'est un projet d'établissement.

2. Actions à initier et atmosphère à créer

Une seconde remarque concerne la préparation minutieuse de l'innovation pédagogique. Elle est incontournable et indispensable (cas A), mais elle peut ne pas suffire pour lever toutes les contraintes (cas C) ou pour surmonter toutes les réticences (Cas B).

3. Conclusions

Dans ces conclusions, je vais tenter de lier cette étude à plusieurs facettes des paragraphes de l'introduction.

a. *Plus loin que les bonnes volontés*

Une telle innovation pédagogique se doit d'aller plus loin que les bonnes volontés. Elle est souvent associée à un changement drastique dans les habitudes courantes, car elle demande l'acquisition de nouveaux savoirs, mais aussi de nouveau savoir-faire et savoir-être. Ce changement demande à l'enseignant, comme courroie de transmission, l'adoption d'une nouvelle vision stratégique par rapport à son rôle en tant qu'éducateur, en tant que partie intégrante d'un groupe. Ceci n'est pas facile à introduire (même dans le cas A).

b. *L'aspect stratégique*

De telles innovations pédagogiques s'inscrivent dans une approche stratégique présentée comme telle par l'équipe en charge et dont l'implantation devait durer entre 5 et 7 ans. Le personnel de ces trois écoles est exposé régulièrement à des ajustements didactiques, mais rarement à des changements stratégiques, d'où la résistance du corps enseignant dans deux des trois cas.

c. *L'atmosphère pédagogique ambiante*

L'atmosphère pédagogique ambiante, même dans les départements des Sciences de l'Éducation, est une atmosphère où prévalent les approches didactiques. Autrement dit, une seule courroie de transmission est en œuvre alors que les autres sont mises en veille. Au Liban, certaines écoles ont adopté des méthodologies avancées, mais sans impact sur l'atmosphère pédagogique ambiante. Cela influe sur les décisions des directeurs (cas B et cas C partiellement) et des enseignants (cas B et C).

d. *L'implication des professionnels de l'enseignement dans les équipes de recherche*

Malgré l'existence de certaines recherches-actions, les recherches universitaires n'associent pas à leurs travaux, de façon systématique, les enseignants, les pédagogues, les psychologues scolaires, les assistants sociaux, etc. Ces acteurs sont considérés par les chercheurs comme les récipients privilégiés des résultats alors qu'ils ne sont pas associés aux problématiques posées ou aux solutions proposées. Ce clivage explique la réticence des enseignants et des équipes pédagogiques et implique deux approches différentes sur le rôle de l'école. Il est presque normal alors que les acteurs ultimes de l'innovation pédagogique récusent leur rôle en tant que courroie de transmission de l'innovation pédagogique.

e. *L'impact sociétal de l'éducation*

Enfin, il est à noter que l'école privée au Liban a la possibilité de jouer « cavalier seul » : peu de contrôle officiel, parents peu informés pédagogiquement et décideurs non avertis. C'est pourquoi l'impact sociétal de l'éducation n'est pas ressenti comme un besoin inhérent à l'avenir de la société et du pays (positionnement des enseignants dans l'échelle des salaires et valorisation de leur rôle dans l'échelle sociale). Les cas B et C témoignent de cela. D'ailleurs, même dans le cas A, les parents n'ont pas pris de position contre l'innovation, mais n'ont rien fait pour soutenir le processus.

Dans un esprit de synthèse, nous devons aussi mentionner que le manque de complémentarité entre les types d'innovation et leur transfert s'est fait sentir. Quand les didactiques des disciplines prennent le pas sur les autres types d'innovation, cela crée inévitablement un fossé entre les Sciences de l'Éducation et la société, car il est difficile de créer un courant de pensée dans le cadre de techniques didactiques. Une « vulgarisation » des principes innovateurs des sciences de l'éducation est appelée à devenir une des priorités des éducateurs, car l'innovation pédagogique est censée se placer sur un plan anthropologique et non seulement sur le plan restreint des établissements de formation.

L'objectif ultime de cette étude de cas est justement de montrer l'importance de la coordination de tous les efforts sociétaux afin de créer l'Homme de demain pour qu'il soit capable de relever tous les défis qui le guettent ou qui le guetteront dans un prochain avenir.

Bibliographie

- Bastien, C. (1987). *Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Brossard, M. (1989). Espace discursif et activités cognitives. *Enfance* (1/2).
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales de développement mental*. Paris, France : Armand Colin.
- Jacques, F. (1979). Dialogiques. *Recherches logiques sur le dialogue*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Laborde, C. (1982). *Langue Naturelle et Ecriture Symbolique* (thèse de doctorat non publiée). Université Grenoble, Grenoble, France.
- Nahas, G. (2005). The cognitive approach as a basis for enhanced curricula. Dans J. E. Groccia et J. E. Miller (dir.), *Productive University* (p. 227-239). Boston, USA: Anker Publishing Company.
- Nahas, G. (2009). *Champs Conceptuels et vécu scolaire: une révolution?* France : Publisud et Liban : Presses de l'Université de Balamand.
- Piaget, J. (1975). *Mécanismes perceptifs*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1987). Psychologie et Didactique. *La Psychologie scientifique et ses applications*. Clermont-Ferrand.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris, France: Sociales.
- Vygotski, L. (1981). The genesis of higher mental function. Dans J. W. Wersch. *The concept of activity in Soviet Psychology*. University of Minnesota: M. E. Sharpe.

4.17

Leadership des responsables de programmes de formation à l'enseignement au Québec dans la mise en œuvre de l'approche-programme

Valérie **DJÉDJÉ**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue - Canada

Résumé

Parmi les différents aspects à traiter en ressources humaines et en pédagogie universitaire, le leadership des responsables de programme dans la mobilisation du corps professoral demeure crucial. En effet, ces formateurs universitaires jouent un rôle important dans la réussite de la mise en œuvre d'innovations, notamment l'implantation de l'approche-programme. Depuis 2001, sur injonction du ministère de l'Éducation, douze universités québécoises ont procédé à la révision de leur programme de formation à l'enseignement dans une approche-programme. Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignant (CAPFE) a identifié de bonnes pratiques dans ce sens. Toutefois, le leadership des responsables de programmes sous-jacent à ces bonnes pratiques est peu documenté. Cet article présente les innovations en approche par compétences et en approche-programme apportées à la formation à l'enseignement au Québec dans les années 2000 et le concept de leadership du changement.

Mots-clés

Approche-programme; enseignement supérieur; formation à l'enseignement; leadership, innovation

Contexte et problématique

Innover pour former des apprenants compétents et cultivés afin de contribuer au développement de la société et de s'adapter aux enjeux de l'internationalisation du savoir est un sujet de plus en plus débattu dans les instances universitaire (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2015). À titre d'exemple, des universités ont inscrit l'innovation en formation, recherche et création dans les orientations stratégiques de leur plan de développement quinquennal (Université du Québec en Abitibi - Témiscamingue [UQAT], 2015). Ainsi, l'avenir de l'enseignement supérieur dépend de l'innovation et les systèmes de formation constituent l'épicentre d'une créativité scientifique,

technologique, didactique et pédagogique (Association des universités et collèges du Canada [AUCC], 2015). Une des opérationnalisations de cette créativité est l'élaboration de plus en plus croissante de curriculums innovants. L'approche par compétences, l'approche-programme, la formation hybride, la professionnalisation, les référentiels de compétences professionnelles et l'intégration des apprentissages des apprenants représentent quelques paradigmes autour desquels ces changements s'articulent. La formation à l'enseignement n'est pas demeurée en marge de ces changements. En effet, plusieurs systèmes d'éducation reconnaissent l'importance de former des enseignants qualifiés afin d'améliorer le niveau de l'enseignement et de répondre aux besoins de la société en matière d'éducation (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2006). Pour ce faire, depuis plus d'une dizaine d'années, des acteurs du monde de l'éducation à l'échelle internationale innovent dans le domaine de la formation à l'enseignement. Quelles sont les réformes menées dans la formation de l'enseignement au Québec dans les années 2000? Quel est le leadership dont font preuve les responsables de programmes universitaires pour réussir la mise en œuvre de ces changements?

Les innovations dans la formation à l'enseignement au Québec datant des années 2000

Depuis l'universitarisation de cette formation au début des années 1970, les facultés des sciences de l'éducation et les facultés disciplinaires au Québec sont responsables d'élaborer le curriculum (Lenoir, 2010). Dans les années 1980 et 1990, à la suite des observations faites sur les insuffisances de la formation enseignante aux États-Unis, Holmes Group (1990) a diffusé un rapport sur la nécessité de former des enseignants de qualité aux États-Unis. Au Québec, en écho à cette recommandation, le Gouvernement du Québec considère désormais l'enseignement comme un acte professionnel et procède à une réforme du programme de formation des enseignants en 1992. Cette réforme se consolide en 2001 avec le Programme de formation de l'école québécoise ainsi qu'avec un nouveau Programme de formation à l'enseignement. Elle adopte l'approche par compétences comme paradigme et apporte des modifications aux programmes en éducation au Québec. Dans la foulée de ce changement, le ministère de l'Éducation du Québec publie, en 2001, un référentiel de douze compétences professionnelles pour renforcer la professionnalisation du métier d'enseignant. La professionnalisation concerne non plus simplement l'académisation de la formation ou encore la certification dans une discipline donnée, mais vise d'abord et avant tout la mobilisation d'un grand nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans un contexte donné réel (Gauthier et Mellouki, 2006). Le modèle ainsi proposé, celui du maître professionnel, implique la mise en place d'une formation qui s'appuie sur la mobilisation d'un certain nombre de savoirs et de ressources en contexte d'action professionnelle (Gouvernement du Québec, 2001). Quant à l'approche par compétences, elle signifie une meilleure cohérence des programmes, une plus grande efficacité de la pratique enseignante. Une telle approche semble tout indiquée pour réaliser la professionnalisation de la formation et la profession enseignante (Gauthier et Mellouki, 2006).

Le référentiel intitulé « *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* » (Gouvernement du Québec, 2001) explique les orientations générales (l'enseignant professionnel et l'enseignant cultivé) adoptées par le ministère de l'Éducation et décrit les douze compétences professionnelles articulées autour de quatre axes : le fondement, l'acte d'enseigner, le contexte scolaire et social et l'identité professionnelle. Ces compétences deviennent en quelque sorte des points de référence pour l'évaluation des programmes et le renouvellement éventuel de leur accréditation par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2015). Dans ce référentiel, la compétence est définie comme un « savoir agir, un savoir-faire, un savoir devenir qui nécessitent la mobilisation de ressources en contexte professionnel réel pour faire face aux problèmes de la pratique professionnelle » (Gouvernement du Québec, 2001). Le ministère de l'Éducation met donc l'accent sur les dispositifs de formation prometteurs axés sur la « mise en contexte à partir de situations pratiques liées à la profession pour favoriser une plus grande cohérence de la formation » (Gouvernement du Québec, 2001). Pour ce faire, il propose « l'approche-programme » comme cadre de référence.

« La conception d'un programme de formation axé sur le développement de compétences professionnelles requiert davantage "une approche-programme" et doit promouvoir une formation intégrée. Les savoirs doivent être mobilisés dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle, [...] un fonctionnement en parallèle, soit d'un côté, des cours à teneur plus théorique et, de l'autre, des activités de formation pratique, est à éviter. Une « approche-programme » permet de remédier à la fragmentation de la formation et facilite l'intégration de toutes les activités. Elle est basée sur la concertation et la mise en réseau des différents acteurs [...] au sein d'une « équipe-programme » (p. 226).

Au préalable, un travail facultaire ou départemental de réflexion didactique et pédagogique est primordial pour élaborer les contenus et faire apparaître les concepts essentiels dont l'apprentissage pourrait mener au développement des compétences professionnelles du futur enseignant. En effet, « pour être menés à bien et réaliser ses objectifs, ces changements et innovations apportés à la formation à l'enseignement au Québec doivent être bien compris et soutenus par les acteurs sociaux, scolaires et universitaires. C'est à eux que revient la tâche de traduire les orientations ministérielles dans des dispositifs de formation. [...] C'est à eux, autrement dit, qu'incombe la tâche de donner son contenu à la professionnalisation » (Gauthier et Mellouki, 2006, p.1).

De plus, Paul et Suleman (2005, p.21) suggèrent d'orienter la formation des diplômés « vers l'innovation et non uniquement vers l'utilisation et la reproduction de savoirs anciens ». Dans le même sens, Lessard et Bourdoncle (2002, p.145) insistent sur la responsabilité des formations professionnalisantes universitaires « qui doivent s'insérer dans des dynamiques de changements et d'innovation et non pas [...] simplement reproduire et « légitimer la reproduction des pratiques établies ». De ce qui précède, le leadership des responsables de programmes pour réussir ces changements devient un élément incontournable, mais il reste sous silence.

Approche-programme dans les programmes de formation à l'enseignement au Québec

Dans le domaine de l'éducation et de la formation au Québec, le collégial a été le premier à initier la mise en œuvre de l'approche-programme au début des années 1990 bien que ce concept soit prescrit dans l'enseignement supérieur depuis les années 1970 (Dorais, 1992). L'approche-programme telle que définie par le Gouvernement du Québec (2001) constitue une innovation parce qu'elle offre la possibilité de concevoir des dispositifs de formation jugés prometteurs axés sur le développement de compétences professionnelles dans un souci d'amélioration des dispositifs existants. En dépit de la caractéristique innovante de l'approche-programme, l'adoption de cette approche dans les universités du Québec a connu un retard.

Depuis une décennie et sous l'égide du CAPFE, douze universités québécoises se sont engagées dans l'implantation de cette approche dans leur programme de formation à l'enseignement (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2015). Dans son rapport annuel de 2015, ce comité a dressé le bilan 2013-2014 de ses visites d'agrément. Le tableau suivant présente l'agrément des programmes de formation à l'enseignement par université au Québec.

Tableau 1 : Agrément des programmes de formation à l'enseignement. Bilan 2013-2014 par université

Agrément des programmes de formation à l'enseignement			
Bilan 2013-2014 par université			
Universités	Nouveaux programmes agréés	Programmes dont l'agrément a été agréé	Modifications de programmes
Université Bishop's			
Université Concordia			
Université Laval			
Université McGill			
Université de Montréal	1		
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue			1
Université du Québec à Chicoutimi			3
Université du Québec à Montréal	1		
Université du Québec en Outaouais	1		
Université du Québec à Rimouski			3
Université du Québec à Trois-Rivières	1		
Université de Sherbrooke			
Université du Québec à Montréal		11*	
Université du Québec en Outaouais			
Université du Québec à Rimouski			
Université du Québec à Trois-Rivières		7**	
Université de Sherbrooke		6	1
Total	4	24	8

* Ce programme était en attente de la décision ministérielle au moment de la rédaction du présent rapport annuel, à l'exception du programme de maîtrise en enseignement des arts de l'UQAM, agréé en juin 2014.

** Ce programme était en attente de la décision ministérielle au moment de la rédaction du présent rapport annuel, à l'exception du programme de maîtrise en enseignement des arts de l'UQAM, agréé en juin 2014.

Ces visites visaient à examiner plus particulièrement quatre aspects : la concertation intra programme et inter programmes (approche-programme), l'évaluation des compétences professionnelles, le partenariat entre les universités et le milieu scolaire ainsi que la reconnaissance des acquis d'expérience en enseignement (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2015). Apporter des innovations dans les programmes de formation ne correspond pas à une tâche facile parce qu'il s'agit d'implanter une nouvelle approche, mais aussi parce que transformer la formation à l'enseignement a toujours constitué un défi majeur pour les universités et les centres de formation à l'enseignement. Des analyses des réformes de la formation à l'enseignement révèlent que « plus ça change, plus c'est la même chose » (Cole, 2000, p.146). De l'avis des représentants des universités présents à la journée d'étude organisée par le CAPFE en 2007, l'implantation de l'approche-programme dans le programme de formation à l'enseignement au Québec pose un certain nombre de défis, dont les principaux sont : la création d'une vision commune du développement des compétences professionnelles, l'instauration de la concertation et d'une culture de collaboration, l'intégration des apprentissages, l'articulation de la formation pratique et des cours théoriques et le suivi par une équipe pédagogique de la progression du développement des compétences professionnelles de chaque étudiant (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2007). Pourtant, lors du « Colloque 523 - Les programmes de formation à l'enseignement au Québec : bilans, enjeux et perspectives » qu'il a organisé dans le cadre du 83^e congrès de l'Association francophone pour l'avancement du savoir (ACFAS) à l'Université du Québec à Rimouski, le CAPFE a mentionné, dans ses communications des 27 et 28 mai 2015, que de bonnes pratiques dans la mise en œuvre de l'approche-programme ont été adoptées dans plusieurs universités au Québec. Or, Viola, Messier, Dumais et Meunier (2015) soulignent que l'approche-programme dans une faculté ou dans un département de formation à l'enseignement est possible grâce à l'exercice d'un leadership et à la mise en œuvre de stratégies de communication, de concertation, de coordination et d'engagement provenant des différents acteurs concernés par cette organisation. La mise en œuvre de ces stratégies a été documentée, mais l'étude du leadership des responsables de programmes dans ce contexte reste encore sous silence alors que Rhéaume (2000) souligne qu'un programme de formation ne devrait pas exister s'il n'est pas en mesure de s'offrir une direction solide. Quel est donc le leadership dont font preuve les responsables de programme dans les douze universités québécoises pour réussir la révision du contenu de la formation à l'enseignement en approche-programme? L'objectif de cette étude est de décrire et d'analyser ledit leadership. Au plan scientifique, l'étude contribuera à apporter un éclairage sur le leadership des responsables de programmes dans un contexte de changement en approche-programme. Au plan social, les bonnes pratiques de leadership identifiées pourraient inciter d'autres facultés et d'autres départements à les reproduire. La mise en œuvre d'une approche-programme s'inscrit dans la gestion du changement ce qui nous mène à utiliser le modèle multidimensionnel de leadership de changement comme cadre de référence.

Cadre de référence

Le modèle multidimensionnel de leadership de changement de Fullan (2007) sert de cadre de référence à cette étude. Mais, avant de présenter ce modèle, la définition du concept de leadership est nécessaire. Le leadership est un processus par lequel un individu influence (par ses attitudes, ses comportements, etc.) un groupe d'individus pour réaliser des objectifs ou des changements souhaités (Northouse, 2004). Appartenant essentiellement à la culture anglo-saxonne, il est souvent défini comme une compétence managériale ou un talent de meneur. Dessler et Tan (2006) soulignent que le leadership et les aptitudes de gestionnaire influencent le succès des projets, d'où l'importance de l'appréciation de la dimension comportementale et interpersonnelle du travail des dirigeants. Il faut noter que l'étude du leadership a des origines lointaines. Au 19^e siècle, Galton (1869) a établi que le leadership était héréditaire. Après avoir traversé différents courants, tels les théories des traits de personnalité dans les années 1930, les théories du comportement dans les années 1940 et les théories de la contingence et du management situationnel dans les années 1960, l'étude du leadership sous l'angle des théories de la performance et du renforcement positif fait son apparition dans les années 1980 et 1990 (Kest, 2000). Celles-ci mettent en avant le leadership transformationnel et le leadership transactionnel. Le premier se focalise sur la personnalité du leader (charismatique, bienveillant, communicateur, inspirant, stimulant) et le deuxième, sur les tâches et rôles des employés (afin d'obtenir leur adhésion volontaire aux propositions émises et adoptées) (Legris et Colletterte, 2006). Dans les années 2000-2010, le concept de leadership est lié au concept de management. Il ne représente plus qu'un trait ou un comportement, mais il prend aussi en compte l'organisation, d'où son lien avec le changement organisationnel. La gestion est une fonction organisationnelle ; le leadership constitue une qualité ou une caractéristique qui colore cette gestion (Rondeau et Bareil, 2009).

Leadership du changement

Les chercheurs qui ont étudié la gestion du changement organisationnel ont tous mentionné l'importance de la variable leadership dans le succès du changement (Fullan, 2007). Dans ce type de leadership, bien que le changement dans l'organisation soit important, l'attention est aussi accordée au développement de qualités personnelles qui sont cruciales pour un leadership efficace: la connaissance de soi, la capacité d'écoute, l'empathie, l'honnêteté, l'intégrité et la capacité à travailler en collaboration. La plupart de ces qualités illustrent les aspects de ce que Goleman (1997) appellerait « l'intelligence émotionnelle ». On fait rarement mention de ces qualités du leadership ou des compétences de leadership dans les discussions des réformes des programmes universitaires, même si des objectifs tels que « la formation de futurs leaders » font souvent partie des plans de développement et des énoncés de mission des collèges et des universités (Fullan, 2007). Considérant le travail bien connu de Mintzberg (1984) sur les dix rôles d'un cadre dans une organisation comme une référence très intéressante, Rhéaume (2000) adapte ces rôles à ceux des responsables de programmes des universités québécoises. Selon l'auteur, le responsable

de programme est un symbole, un leader, un agent de liaison, un observateur actif, un diffuseur, un porte-parole, un entrepreneur, un régulateur et un répartiteur de ressources. L'auteur ajoute que ces rôles doivent être vus comme un ensemble dont les parties sont indissociables les unes des autres. Ainsi, il y aurait lieu de reconnaître que le responsable de programme est un dirigeant, dans une organisation gérée de façon démocratique et même participative, mais qu'il doit néanmoins remplir un vaste ensemble de rôles interpersonnels, de rôles liés à l'information et de rôles décisionnels. Toujours selon l'auteur, le rôle de leader du directeur ou responsable de programme est le plus important dans tous les attributs mentionnés. En effet, celui-ci définit l'atmosphère dans laquelle le programme travaillera. L'exercice du leadership entraîne des relations interpersonnelles entre le responsable d'un programme et ceux qu'il dirige. Celui-ci est à l'affût des opérations qui ne marchent pas bien, des problèmes en mal d'attention, des personnes qui ont besoin d'encouragements ou de critiques. On pourrait dire qu'il est le seul à se mêler de tout, et ses activités reflètent clairement cet état de choses (Rhéaume, 2000).

Le modèle multidimensionnel de Fullan pour un leadership de changement

Seul un leader bien outillé pour gérer un environnement complexe en évolution rapide pourra mettre en œuvre les réformes qui mèneront à une amélioration durable des accomplissements des apprenants. Selon Fullan (2007), les leaders exercent une influence profonde et durable sur les organisations et assurent une direction plus complète s'ils prennent en considération des aspects qui dépassent la seule atteinte de normes élevées. L'auteur identifie les cinq traits suivants caractérisant les leaders dans une société du savoir : ils font preuve d'un engagement moral, ils ont une compréhension du processus du changement, ils sont capables d'améliorer les relations humaines, ils favorisent la création et le partage de connaissances et ils proposent une vision cohérente. Pour relever les défis dans la mise en œuvre de l'approche-programme dans la formation à l'enseignement dans les universités québécoises, défis qui ont été notés précédemment, le modèle multidimensionnel de Fullan (2007) semble intéressant.

Premièrement, l'engagement moral du responsable de programme de formation à l'enseignement se traduira par la responsabilité sociale de ce dernier à l'égard de l'environnement « départemental ». Il devra veiller à conduire l'équipe pédagogique à un changement systémique, donc dans une perspective d'ensemble sur les programmes de son département et à engager cette équipe à contribuer à la réussite des étudiants (Mendenhall et Osland, 2012).

Deuxièmement, sa compréhension du processus du changement en approche-programme est nécessaire. Les meilleures idées pour introduire le changement ne suffisent pas. Le responsable de programme devra aider l'équipe pédagogique à évaluer et à dégager le sens collectif des nouvelles façons de faire. Il devra s'attendre à une phase de ralentissement dans la mise en œuvre de l'approche-programme. Les leaders doivent accepter les difficultés inévitables des débuts. Il faut savoir, par exemple, que, peu importe le degré de planification, les six premiers mois d'un changement seront complexes. Revoir le concept de résistance au changement est conseillé. Marshall (2007) souligne que les bons leaders ne se laissent pas

déstabiliser par les contestataires qui remettent en question certains aspects. Ils cherchent plutôt des moyens de répondre à leurs préoccupations. Revoir la culture organisationnelle est l'objectif de fond. La plupart des changements sont structurels et superficiels, mais un changement profond et durable demande une transformation de la culture organisationnelle, c'est à-dire des valeurs acceptées par les gens d'un milieu et de la façon dont ils travaillent ensemble pour atteindre leurs buts.

Troisièmement, l'amélioration des relations humaines est le trait caractéristique de tous les cas de changements réussis. Si les relations humaines s'améliorent, le milieu professionnel s'améliore aussi. Dans notre société complexe, l'intelligence émotionnelle est un impératif. Les leaders qui ont cette faculté sont capables de construire des relations parce qu'ils sont conscients de leur propre profil émotionnel et qu'ils sont sensibles et inspirants pour les autres. Pour Vaccaro et al. (2012), les efforts que consacre le responsable de programme à motiver et à dynamiser les professeurs découragés ainsi qu'à nouer des relations constructives parmi ceux qui vivent d'autres formes de décrochage peuvent avoir un effet profond sur le climat général de l'organisation. De bonnes relations constituent une ressource précieuse et intarissable.

Quatrièmement, la création et le partage de connaissances sont au centre d'un leadership efficace. Jameson (2013) croit que le fait d'instaurer une habitude de partage des connaissances individuelles avec les autres assure un enrichissement continu pour tous.

Cinquièmement, les leaders efficaces doivent être des fabricants de cohérence. Ils devront reconnaître l'importance du potentiel créateur de diverses idées et s'employer à canaliser les efforts vers un but commun (Fullan, 2007). Pour ses composantes organisationnelles et interpersonnelles, ce modèle semble approprié dans cette étude émergente.

Conclusion

En guise de conclusion, il est à noter que cette étude est en émergence, en construction. Cet article fait état de son humble état d'avancement. La recension d'écrits, la méthodologie, les résultats et la discussion seront l'objet des prochaines étapes. Toutefois, l'auteure a tenu à présenter ces tous premiers éléments sur ce sujet peu documenté en pédagogie universitaire : le leadership des responsables de programmes de formation universitaire à l'enseignement au Québec dans la mise en œuvre de l'approche-programme.

Références

- Association des universités et collèges du Canada [AUCC]. (2015). *Vers un renforcement des systèmes d'innovation. Leçons tirées du dialogue sur la politique sur l'innovation de l'AUCC*. Repéré à <http://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/02/AUCC-Rapport-du-dialogue-politique-sur-linnovation.pdf>
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE]. (2007). *Définitions et composantes*. Repéré à <https://ngarukolydia.files.wordpress.com/2010/11/dc3a9f-1-approcheprogramme.pdf>
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE]. (2015). *Rapport annuel de gestion 2013 - 2014. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/organismes/CAPFE_Rapport-annuel_2013-2014.pdf
- Dessler, G. et Tan, C. H. (2006). *Human resource management: An Asian perspective*. Singapore: Pearson Prentice Hall.
- Dorais, S. (1992). Dossier: Pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme. *Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en Sciences humaines, module, 2, 22*.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. Glasgow: Macmillan and Company.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. h. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins: conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Sainte-Foy: Presses Université Laval.
- Goleman, D. (1997). *The emotionally competent leader*. Communication présentée à The Healthcare Forum Journal.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools: a Report of the Holmes Group*. Holmes Group.
- Jameson, J. (2013). *Leadership in post-compulsory education: inspiring leaders of the future*. Ne York: Routledge.
- Kest, R. T. (2000). Principles of leadership: Leadership management. *Social Psychology*, 86(1), 77-94.
- Legris, P. et Collerette, P. (2006). A roadmap for IT project implementation: Integrating stakeholders and change management issues. *Project Management Journal*, 37(5).64-75
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. Un regard sociohistorique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(55), 37-48.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). Note de synthèse [Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle]. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 131-153.
- Marshall, S. (2007). *Strategic Leadership of Change in Higher Education: What's New?* New York: Routledge.
- Mendenhall, M. E. et Osland, J. (2012). *Global leadership: Research, practice, and development*. New York: Routledge.
- Mintzberg, H. (1984). *Manager au quotidien*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theories and practices*: London: Sage.

- Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE]. (2006). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité - Rapport Final*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformeretretenirdesenseignantsdequalite-rapportfinal.htm>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE] (2015, 2015). *Stratégies de l'OCDE pour l'innovation 2015 – Un programme pour l'action publique. Réunion du Conseil au niveau des Ministres Paris, 3-4 juin 2015*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/innovation/Strategie-OCDE-pour-innovation-2015-CMIN2015-7.pdf>
- Paul, J.-J. et Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance: quel rôle pour le système éducatif? *Education et sociétés*, 2005/1 (15).
- Rhéaume, J. (2000). Le récit de vie en groupe: réflexions épistémologiques et méthodologiques. *Revue internationale de psychosociologie*, 6(14), 107-120.
- Rondeau, A. et Bareil, C. (2009). Comment la direction peut-elle soutenir ses cadres dans la conduite d'un changement majeur? *Gestion - revue internationale de gestion*, 34 (4), 64-69.
- Université du Québec en Abitibi - Témiscamingue [UQAT]. (2015). *Plan de développement 2015-2020*. Repéré à http://www.uqat.ca/universite/?m=plan_dev
- Vaccaro, I. G., Jansen, J. J., Van Den Bosch, F. A. et Volberda, H. W. (2012). Management innovation and leadership: The moderating role of organizational size. *Journal of Management Studies*, 49(1), 28-51.
- Viola, S., Messier, G., Dumais, C. et Meunier, H. (2015). Dispositif de formation pour le développement de la compétence à l'oral de futurs enseignants dans un contexte d'approche-programme: quelles sont les pratiques déclarées efficaces? *Language and Literacy*, 17(4), 73-100.

THÈME 5

Enjeux culturels et linguistiques

5.1

Enseigner la littérature francophone. Le quoi et le comment d'un choix pertinent

Carmen **CRISTEA**, Dawson College - Canada

Introduction

De nos jours, enseigner la littérature représente un véritable défi. En effet, dans le monde actuel, marqué par la globalisation et par le développement des technologies d'informatisation et de communication, non seulement l'enseignement des lettres se retrouve déclassé, mais son existence même en tant que discipline d'études est remise en question. En témoignent les nombreux ouvrages publiés depuis une dizaine d'années (Dufays, 2007) qui signalent cette perte évidente d'intérêt pour les lettres et essaient de proposer des solutions pour pallier ce problème.

Dans les cégeps anglophones du Québec, les cours de français et, notamment, les cours axés sur l'enseignement de la littérature française et francophone, posent un véritable problème, autant du point de vue du choix des contenus (les textes à l'étude) que du point de vue des approches privilégiées. Les deux cours de français imposés aux étudiants (sur les 14 cours obligatoires de la formation générale) ne semblent pas suffisants pour permettre un survol des différentes époques et courants esthétiques ayant marqué la littérature d'expression française. Néanmoins, ils donnent la possibilité aux enseignants d'initier les élèves aux particularités du champ littéraire francophone et surtout aux particularités du discours littéraire en général. Se pose alors la question du choix pertinent des textes à étudier et de l'approche à adopter pour les enseigner. Quels textes choisir, comment enseigner la littérature à un groupe d'apprenants qui ne s'intéressent pas particulièrement aux lettres ? Une approche « classique » du texte littéraire (basée souvent sur la mise en contexte historique et sociale du texte ou sur son rattachement à un courant littéraire) serait-elle encore pertinente à l'époque de la mondialisation, quand l'exigence même de la transmission d'un patrimoine littéraire est remise en question ? Cet article se propose de répondre à quelques questions liées à l'enseignement de la littérature d'expression française dans un contexte général de bilinguisme culturel ainsi que dans le contexte plus particulier du cégep anglophone au Québec.

Mise en contexte

Cycle d'études intermédiaire entre l'école secondaire et l'université, la formation collégiale, typique au système d'enseignement du Québec, vise surtout à la préparation des étudiants pour leur passage aux études universitaires. Pour ce qui est des cégeps anglophones du Québec, les cours de français font partie du cursus obligatoire. En effet, pour obtenir leur diplôme d'études collégiales à la fin de leurs études, les étudiants doivent réussir deux cours de français crédités dont le niveau de compétences visées est choisi en fonction de leur parcours scolaire à l'école secondaire. Ainsi, en fonction de leur moyenne en français à l'école secondaire, mais également à la suite d'un test d'évaluation d'entrée, les élèves sont classés au niveau approprié. Les cours de français proposés par les cégeps anglophones regroupés sous le sigle 602-103 et ayant l'intitulé général *French Culture and Literature* sont des cours qui s'adressent à des étudiants avec de très bonnes compétences en français. En ce qui concerne leur expression et leur compréhension orale, les étudiants sont bilingues. Leur niveau de compréhension écrite est également très bon ; c'est souvent au niveau de l'expression écrite que leurs compétences sont parfois défaillantes, mais ce n'est pas une surprise : on rencontre la même situation en langue maternelle.

Les éléments de compétences, tels que fixés par le plan cadre général du cours *French Culture and Literature* (analyser un texte littéraire ou culturel, rédiger un texte sur un sujet culturel ou littéraire ou encore réviser un texte analytique portant sur un sujet littéraire), laissent beaucoup de liberté aux enseignants tant au niveau des choix des contenus que des approches du texte littéraire qu'ils veulent privilégier.

Une approche interdisciplinaire

Cependant, dans les pratiques d'enseignement observées dans le cadre du département de français du collège Dawson, on remarque une tendance (qui suit d'ailleurs une pratique de l'enseignement fortement encouragée au niveau du collège) à privilégier une approche interdisciplinaire ou encore transdisciplinaire de la littérature.

Si l'approche interdisciplinaire vise, tel que le mot le suggère, le transfert des méthodes d'une discipline à l'autre, l'approche transdisciplinaire, telle que définie par Nicolescu (1996), permet de sortir des cadres de la recherche disciplinaire (en l'occurrence littéraire) et cherche à répondre à des questions relatives à ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Or, nombre de cours du niveau 103 dont l'intitulé général est *French Culture and Literature* font désormais partie de la formation spécifique proposée par les différents programmes offerts au collège. Ainsi, on voit ces cours intégrés dans le cursus des programmes comme *Gender Studies*, *Peace Studies* ou encore *Reflexions*, un programme fondé sur une approche interdisciplinaire qui propose des cours réunissant autour d'une thématique commune des disciplines différentes (cinéma et littérature, histoire et littérature, philosophie et histoire, etc.). Une telle approche, sans compter le fait d'ouvrir les yeux des étudiants sur la complexité du monde, présente surtout l'avantage de stimuler la motivation des élèves. En effet, si le

cours de français n'est pas toujours une option pour les étudiants du cégep anglophone, le programme dans lequel ils s'inscrivent relève d'un choix vocationnel. Or, grâce à l'approche interdisciplinaire, la motivation des élèves est doublement renforcée. Elle est stimulée, d'une part, par le fait que leur cours de littérature et les textes à étudier proposés touchent à des problématiques auxquelles l'étudiant *a priori* s'intéresse, et, d'autre part, elle est stimulée par le fait que certaines connaissances acquises dans les autres cours du programme facilitent d'entrée de jeu la lecture et la compréhension du texte littéraire. En effet, au lieu d'être assailli par de nouvelles théories et outils permettant l'étude du texte littéraire, l'élève a la chance de mettre à profit un savoir déjà acquis dans ses autres cours.

À titre d'exemple, on peut proposer aux étudiants inscrits dans le programme *Visual Arts* des textes littéraires centrés sur l'évocation d'une œuvre d'art (*Le portrait de Dorian Gray* de Oscar Wilde ou *Le chef-d'œuvre inconnu* de Balzac, etc.), ou bien aux étudiants qui suivent les cours du programme *Gender Studies* des textes qui ont en leur cœur des problématiques liées à l'identité de genre, à la condition féminine, au rapport entre les sexes. En ce qui nous concerne, nous avons bâti notre cours autour de la question de l'identité de soi. Par conséquent, nous avons proposé aux étudiants comme lecture obligatoire deux romans écrits par deux écrivaines et psychanalystes de langue française (le roman *Moi qui n'ai pas connu les hommes*, œuvre de l'écrivaine belge Jacqueline Harpman, et le roman *Truismes*, signé par l'écrivaine française Marie Darrieuseq) qui soulèvent la question de la construction de l'identité de soi. Après une brève introduction qui s'est limitée à situer les écrivaines dans le contexte littéraire des années 1990 et à présenter les changements subis par le genre romanesque au fil du temps, en insistant notamment sur les différences entre le roman réaliste classique et le roman moderne, nous avons incité les étudiants à réaliser une réflexion articulée autour des questions suivantes : *Qui dit « je » dans un texte littéraire? Qui est « je » ? Qui est Autrui? Quels sont les vecteurs de la construction identitaire? Quel est le rapport entre le sexe, le genre et l'identité sexuelle? Quelle est l'emprise du social sur l'individu et notamment sur la construction de l'identité de soi?*

Ces quelques questions présentées au tout début du cours aux élèves nous ont permis d'orienter leur lecture et de leur fournir en même temps quelques balises qui les préparaient à des analyses de texte plus ciblées.

Rôle de l'enseignant

Notre rôle en tant qu'enseignant s'est ainsi limité à guider les étudiants : à les aider à découvrir les particularités du discours littéraire et les moyens par lesquels la littérature aborde des sujets qui sont aussi l'objet d'autres disciplines. Par ailleurs, l'expérience dans la salle de classe nous a confirmé qu'il est inutile ou même dommageable de charger la mémoire des étudiants avec le jargon de la théorie littéraire, dont la plupart ne se servira plus une fois leurs études achevées, quand il est possible de les sensibiliser aux particularités du langage littéraire sans avoir recours à ce type de langage.

Approche subjective versus démarche interprétative

Toujours dans le but de délester l'enseignement des lettres, mais également afin de renforcer la motivation des étudiants, nous avons fait appel à la subjectivité des élèves, surtout aux premiers contacts avec le texte littéraire. Cela a aidé les étudiants à mieux s'approprier les textes littéraires à l'étude. Par la notion de subjectivité nous entendons ici toute tentative de la part des étudiants-lecteurs de faire des rapprochements entre l'univers créé par le texte et leur propre existence, par exemple, ou bien d'émettre des jugements de valeur sur les personnages ou sur leurs actions. À l'opposé de la démarche interprétative basée sur la distance critique avec l'œuvre, la réappropriation subjective du texte littéraire facilite la compréhension et crée, selon Rouxel (1996), une intimité avec le texte. Ce type d'approche qualifiée de « sensible » présente l'avantage de faire vivre aux étudiants une expérience de lecture qui donnerait du sens, qui justifierait l'activité purement cérébrale de l'interprétation. Tel que Marie-Josée Fourtanier le souligne, l'enjeu didactique serait de :

« faire lire [l]es œuvres aux élèves en jouant, non sur une improbable proximité, mais au contraire, sur un radical éloignement. Il s'agit moins de faire acquérir un patrimoine littéraire comme un objet déjà construit que d'en favoriser des lectures, c'est-à-dire des actualisations personnelles susceptibles de permettre la construction du sujet par un processus d'identification contradictoire⁹⁶».

De l'intérêt didactique d'une telle approche témoignent également ces quelques commentaires des étudiants à propos des textes qu'ils ont lus (*Moi qui n'ai pas connu les hommes* et *Truismes*), que nous avons recueillis :

« Je me suis rendu compte de la chance que j'ai de vivre en liberté, entouré par des gens ».

« Moi, à sa place, j'aurais cédé, j'aurais mis fin à ma vie » (en parlant de la protagoniste de *Moi qui n'ai pas connu les hommes*, seule survivante parmi une quarantaine de femmes, se retrouvant sur une planète désertée).

« Elle m'énerve. Elle accepte tout, elle est trop bête ».

« C'est dégoûtant. C'est vraiment ça ce qu'on dit ? » (l'étudiant pense ne pas avoir bien compris les propos du texte).

96 Fourtanier, M.-J. (2012). « Mythe, lecture et patrimoine. Ou ce que la lecture subjective fait aux classiques ». Dans *Enseigner les classiques aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, De Peretti, I. et B. Ferrier (dir.), P.I.E. Peter Lang, coll. ThéoCrit, no.5, Bruxelles, p. 225.

Les exemples sont nombreux et ils illustrent très bien le fait qu'encourager la réappropriation subjective du texte littéraire ne va pas à l'encontre des objectifs pédagogiques de l'enseignement des lettres, car il s'agit là d'une méthode qui incite l'élève à se poser des questions sur le contenu ainsi que sur les moyens spécifiques par lesquels la littérature s'approprie certaines problématiques contemporaines. Concilier réception subjective et analyse objective du texte littéraire (qui se traduit, en général, par la pratique de la dissertation ou du commentaire de texte privilégiée par l'enseignement classique) peut s'avérer une démarche très fructueuse qui facilite la compréhension, qui suscite l'élève à réfléchir et qui stimule en égale mesure sa créativité.

Dans notre pratique en salle de classe, nous avons réparti la lecture des textes littéraires à l'étude sur plusieurs semaines, en fonction, bien sûr, de la longueur du texte (d'une semaine à l'autre, les élèves ont eu à lire en moyenne une cinquantaine de pages) et de son degré de difficulté. Nous avons toujours consacré le début du cours (une vingtaine de minutes) au partage collectif des impressions de lecture, des commentaires et des questions. Pendant cette période de discussions libres, nous avons essayé d'intervenir le moins possible, ou bien, lorsque notre intervention s'imposait, de viser surtout à inciter chaque élève à prendre la parole. Nous avons constaté que cette période de questions, de commentaires et d'explications que les élèves partagent entre eux contribue à assurer une meilleure compréhension du texte à l'étude, à aider en même temps chaque étudiant à préciser sa pensée et à consolider sa propre vision du texte, voire sa propre lecture. C'est à partir du moment où chaque étudiant a partagé ses impressions et posé ses questions que nous sommes intervenus pour les inciter à une lecture analytique du texte et à un travail d'interprétation nécessitant la distanciation objective. À l'exception des deux ou trois premiers cours introductifs, nous avons renoncé au cours magistral que nous avons remplacé par un questionnaire très détaillé de lecture. Ce questionnaire portant sur le chapitre ou l'extrait du livre que les étudiants ont préalablement lu avait pour objectif principal de les sensibiliser aux spécificités du langage littéraire et de les inciter à se poser des questions sur la façon dont la littérature présente certains aspects de la société ou certaines caractéristiques de l'être humain. Il visait aussi à les stimuler à réfléchir sur l'intérêt d'une telle approche du monde.

Les questions proposées portaient autant sur la forme (ciblant le plus souvent des notions de narratologie, mais également de style) que sur le contenu (les idées véhiculées par le texte, le « message » transmis par l'auteur, les aspects sociaux qui y sont présentés).

Dans un premier temps, les étudiants ont été encouragés à trouver par eux-mêmes les réponses à ces questions. Notre intervention s'est limitée à compléter leurs réponses et, si nécessaire, à les munir de certains éléments de théorie littéraire qui pouvaient les aider à peaufiner leur analyse du texte. Afin d'inciter les étudiants à se questionner sur l'effet créé dans la dynamique du récit par la présence ou l'absence d'un événement, ou d'un personnage, nous leur avons demandé d'anticiper la suite du récit, ou encore de le résumer dans un court texte qui a été comparé, une fois la lecture de l'œuvre complète achevée, avec celle du texte d'origine. En général, nous avons terminé la classe avec un exercice d'écri-

ture ou de réécriture, conçu comme un moyen de sensibilisation au style propre de chaque écrivain et comme un exercice de réflexion articulé autour des liens entre la forme et le contenu du texte (voir le questionnaire annexé).

Quel choix de textes ?

Quant aux choix de textes proposés comme lecture aux étudiants, dans notre département – mais cela s’inscrit dans une tendance quasi généralisée de nos jours –, il y a une très grande ouverture. Qu’il s’agisse des textes canoniques puisés dans le patrimoine littéraire, de la littérature émergente de la contemporanéité, des textes francophones, ou des œuvres en traduction, le critère de sélection principal est défini par les enjeux du texte à l’étude, les thématiques au cœur de l’œuvre ainsi que les particularités formelles qui pourraient amener les étudiants à vivre une véritable expérience de lecture, qui pourraient les aider à mieux développer leur capacité de compréhension de texte, à les munir d’outils de lecture et d’analyse, à former leur goût esthétique, à développer leur esprit critique ainsi que – critère essentiel – à éveiller leur intérêt pour la littérature.

Conclusion

L’expérience dans la salle de classe et « surtout » la qualité des travaux présentés par les élèves ainsi que le taux de réussite aux examens de mi-session et de fin de session semblent confirmer que la diversification des approches du texte littéraire (qu’il s’agisse d’une approche interdisciplinaire, d’une approche centrée sur la sensibilisation aux particularités du discours littéraire ou bien d’une approche subjective sollicitant la réappropriation du texte par le lecteur) facilite la compréhension des textes littéraires et l’accès à la littérature, de manière générale.

Les résultats bénéfiques apportés par ces nouveaux types d’approche (d’ailleurs de plus en plus populaires dans le milieu collégial) imposent, selon nous, la nécessité d’une réévaluation des objectifs généraux qui guident présentement l’enseignement des lettres en général et l’enseignement de la littérature francophone dans le milieu collégial, en particulier anglophone. En effet, les objectifs cadres des cours de français destinés aux étudiants de niveau avancé (et, dans le cadre des cégeps anglophones du Québec, destinés, on peut sans aucun doute désigner ces étudiants comme tels, aux étudiants bilingues) que nous avons évoqués ci-dessus, malgré leur généralité (voire leur générosité par rapport à la liberté de choix qu’ils offrent aux enseignants), se doivent d’être redéfinis par rapport au contexte actuel de l’enseignement des lettres.

Bibliographie

- Berthelot, R. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment enseigner*. Paris, France : L'Harmattan.
- Dufays, J.-L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain, coll. Recherche en formation des enseignants et en didactique.
- Dumortier, J.-L. et M. Lebrun (2006). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*. β Echos du colloque d'octobre 2005. Aix-en-Provence, France : Presses Universitaires de Namur.
- Fourtanier, M.-J. (2012). « Mythe, lecture et patrimoine. Ou ce que la lecture subjective fait aux classiques ». Dans *Enseigner les classiques aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, De Peretti, I. et B. Ferrier (dir.). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang, coll. ThéoCrit, no.5, p. 225.
- Fraise, E. et V. Houdart-Merot (2004). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise (novembre 2002) CRDP Créteil, France : Académie de Créteil.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco : Du Rocher.
- Récupéré le 10 mai 2015 du site : <http://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf>
- Rouxel, A., (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes, France : Presses Universitaire de Rennes.

Annexe

Darrieussecq, M. (1996). *Truismes*. Paris : P.O.L., coll. Folio.

Questions de lecture, pages 7-58

1. Que peut-on dire de l'incipit de ce roman? Qu'est-ce qu'il nous apprend à propos de l'identité du personnage- narrateur?
2. Quelle stratégie met en place le narrateur pour attirer la bienveillance du lecteur ?
3. L'expression « écriture de cochon » (comme le titre) doit être comprise dans un double sens. Lequel ?
4. Le récit est raconté à la première personne ? Quel effet cela crée ? À quel type de récit s'attend-on ?
5. Quel est le statut social du personnage-narrateur au début du récit ?
6. Quelle image de soi la narratrice nous donne-t-elle ? Comment cette image se construit-elle ?
7. Relevez entre les pages 14-18 les extraits qui montrent comment la narratrice se perçoit elle même.
8. Relevez par la suite les extraits qui montrent comment les autres perçoivent le personnage-narrateur. Quels sont les points communs et les divergences entre les deux visions ?
9. Aux pages 14-19 on remarque la répétition du mot _____ ? Quel effet produit cette répétition ? Que nous dévoile-t-elle à propos de notre personnage ? Relevez quelques occurrences du mot _____. Expliquez le sens qu'il acquiert dans chaque contexte d'utilisation.
10. Quels sont les signes qui annoncent la métamorphose du personnage principal ? Comment est-elle vécue par celui-ci ? (pages 47-50). Quelle échappatoire y trouve-t-elle ?
11. L'auteur invente souvent des noms pour désigner divers produits de consommation à la mode. Donnez-en quelques exemples et montrez quel effet produit l'emploi de ces mots.
12. Comment est relaté l'assassinat de la « vieille » cliente ? Quelles remarques peut-on faire à propos de la technique narrative employée dans cet extrait ?
13. Relevez aux pages 30-31 les mots qui font partie du champ lexical du mot « cochon ». Quel effet produit l'emploi de ces mots ?
14. Au fur et à mesure que le personnage narrateur se métamorphose et que les actes de brutalité et d'abus auxquels elle s'expose se multiplient, des gestes qui à l'origine symbolisent la relation de courtoisie entre les hommes et les femmes sont détournés de leur fonction initiale. Donnez-en un exemple et expliquez-le.

15. Quel type de regard porte le personnage-narrateur sur le monde ainsi que sur les événements qu'elle traverse?
16. À la page 32, une partie de la phrase suivante apparaît en italique. Pourquoi ?
« Au déstockage suivant j'ai eu droit à une cérémonie avec médaille devant toutes les autres vendeuses de la chaîne et devant les plus hauts dignitaires, à un poudrier de chez Loup-Y-Es-Tu, et à un ensemble de crèmes Gilda à l'ADN *suractivé pour renouvellement cellulaire et recombinaisons des macromolécules* ».
17. À la page 34 la narratrice avoue : « Mes clients à moi savaient qu'il n'était pas question d'argent entre nous, que tout passait directement à la chaîne et que je touchais mon pourcentage, un point c'est tout. J'étais fière d'avoir la gestion la plus saine de toute l'entreprise ». Qu'est-ce qui produit l'effet comique de cette phrase ?
18. Quelle stratégie emploie la narratrice afin de raconter les scènes d'abus sexuels ?
19. Le lecteur est un participant actif à la construction du récit. Donnez deux exemples qui montrent que le lecteur est sollicité à s'impliquer dans le récit.
20. Pour raconter son histoire la narratrice a recours à différentes techniques de narration. Nous avons repéré dans l'introduction l'*analepse* (retour dans le passé), mais on peut également remarquer à de nombreuses reprises la *prolepse* par laquelle on anticipe les événements ultérieurs. Donnez un exemple de prolepse et expliquez son rôle dans la dynamique du récit (p. 41, 54).
21. Parallèlement aux changements corporels, le personnage-narrateur subit une dégradation de son état psychologique. Quels en sont les symptômes et qu'expriment-ils ?
22. Malgré la cruauté de la plupart des événements racontés, la narratrice adopte une « voix » ironique. Pouvez-vous identifier dans le récit des passages qui relèvent de l'ironie ou de l'humour ? Comment l'effet ironique ou comique est-il créé ?
23. En équipes, réécrivez l'extrait qui commence avec « Curieusement, je n'avais pas froid » (p.54) jusqu'à : « J'ai vu mon pauvre corps comme il était abimé » en respectant les consignes suivantes :
 - employez la 3^e personne du singulier
 - utilisez le plus grand nombre possible de figures de style
 - évitez les répétitions
 - essayez d'employer beaucoup de verbes qui décrivent les sentiments ressentis par le personnage principal
24. Comparez votre version avec celle du récit de Marie Darrieussecq. Que peut-on dire à propos de l'effet créé, ainsi que de l'image du personnage narrateur qui s'en dégage ?

5.2

Pour une didactique contextualisée : étude comparative, français langue maternelle, français langue seconde au Maroc

Malika **KAHERAOUI**, Université de Poitiers/ESPE - France

Introduction

Le statut du français dans l'enseignement-apprentissage des langues dans le système éducatif marocain se pose entre les statuts de langue enseignée et de langue d'enseignement. A partir d'une interrogation sur les frontières entre les catégories de FLM, FLS, FLE, nous abordons la question du socle commun d'une didactique générale du français (Vigner, 2004) et d'une didactique spécifique en fonction du contexte et des apprenants. En considérant la langue comme un objet à structurer par l'enseignement-apprentissage, le substrat commun d'une didactique générale, selon nous, passe par le plan des savoirs et des savoir-faire ; celui d'une didactique spécifique dans le contexte marocain par une prise en compte de la réalité plurilingue des apprenants.

En guise d'illustration, nous interrogeons la relation transpositive entre les savoirs de référence, relatifs plus précisément à la linguistique textuelle, et les savoirs d'enseignement dans les contextes scolaires français et marocain. La classe, dans le contexte marocain, est le lieu principal d'élaboration et de mise en pratique d'une compétence en français, ce qui devrait se traduire par une interpénétration constante des activités centrées sur la maîtrise de la langue et de celles portant sur la maîtrise des discours. En ce sens, dans un contexte où un certain empirisme tend à consigner les activités sur la langue à des apprentissages clos, ancrés dans la tradition scolaire la plus classique, il y a lieu pour nous d'interroger la manière dont on pense l'articulation entre ces deux compétences. Et, par conséquent, il y a aussi lieu de nous demander dans quelle mesure une didactique contextualisée favoriserait la prise en compte du répertoire linguistique des apprenants comme un moyen qui participerait à une réflexion sur la didactique du français au Maroc.

1. Le statut du français dans le contexte linguistique au Maroc : questions de frontières

Le français bénéficie au Maroc d'un statut particulier : ce n'est ni une langue officielle ni une langue étrangère à proprement parler. Officiellement, le français est considéré comme « la langue étrangère privilégiée » ; son statut dans le jeu des langues au Maroc lui confère un rôle instrumental et culturel qui lui permet de s'imposer comme une langue de sélection scolaire, sociale et professionnelle (Benzakkour et al. 2000). Selon la définition de Cuq (1991), qui se base sur des critères essentiellement institutionnels⁹⁷, on peut lui octroyer le statut de « langue seconde » puisqu'il dispute à l'arabe, la langue officielle du pays, la fonction pratique dans des domaines-clés comme l'administration, l'éducation et l'économie.

Ce statut renvoie à l'interrogation quant aux frontières entre les catégories qui existent et qui se construisent autour de la langue française et de son enseignement : français langue maternelle (FLM), français langue seconde (FLS) et français langue étrangère (FLE) essentiellement. S'agissant de l'objet-langue, il paraît légitime de se demander en quoi ces catégories seraient pertinentes.

A cette question, Goï & Huver (2012) rappellent la réponse classique selon laquelle ces catégories sont appréhendées comme spécifiques les unes par rapport aux autres au regard des contenus, des méthodes et des fonctions d'enseignement qui les rapprochent ou les éloignent. On peut évoquer, en ce sens, les différents types de rapports retenus, à des périodes différentes, entre FLM, FLE et FLS selon ce critère fonctionnel. Besse (1987) oppose les notions de langue seconde et de langue étrangère, mais de manière différente à celles de langue maternelle, alors que Cuq (2000) préfère inscrire les trois catégories sur un continuum dans lequel FLS se situerait entre FLM et FLE, quoique plus près de cette dernière. Quant à Vigner (2003), il invoque l'idée de complémentarité en plaçant le FLM du côté de la transmission, vu ses origines historiques et son rôle dans l'institution scolaire, et le FLE du côté de la communication. Le FLS, bien que plus proche du FLM en termes d'objectifs et de méthodologies, s'en distingue par la prise en compte de l'interculturel.

Dans le contexte linguistique marocain, les apprenants doivent développer des compétences qui leur permettent de suivre un certain nombre d'apprentissages dispensés en français sans pouvoir toujours bénéficier de ressources extrascolaires. La fragilité des acquis, associés à des besoins langagiers élaborés, appelle des solutions pédagogiques qui procèdent en général par emprunts aux méthodologies en usage en FLE et en FLM. Bourdureau (2006) fait le lien entre le statut flou du français au Maroc et les changements observés dans la définition des programmes scolaires et des démarches didactiques qui oscillent entre deux tendances selon que l'on emprunte davantage à la didactique du FLM ou à celle du FLE⁹⁸.

97 Selon Cuq (1991), le français est considéré comme une langue seconde partout où, bien que langue étrangère, il est langue officielle et utilisé, à ce titre, de façon privilégiée.

98 Depuis les années 80, les programmes scolaires se sont inspirés des principes de la didactique du FLE. Mais les objectifs communicatifs et langagiers visés par cette didactique ne sont pas toujours prioritaires pour les enseignants, d'ailleurs peu ou nullement formés à l'enseignement du FLE et qui privilégient par conséquent une approche traditionnelle - purement notionnelle - de la grammaire.

Dans la manière d'appréhender les rapports entre FLM, FLE et FLS, c'est la relation avec l'apprenant et son contexte qui n'est pas prise en compte. Les emprunts dans le cas du Maroc aux didactiques du FLM ou du FLE se font sans quasiment aucune adaptation au contexte linguistique marocain caractérisé par son plurilinguisme latent. Au cœur du sujet, il nous semble qu'il y a, d'un côté, la structuration de l'objet-langue comme objet d'enseignement et, de l'autre, la prise en compte des apprenants et de leur contexte. Quand Vigner propose de regrouper les trois catégories FLM, FLS et FLE avec la possibilité de définir un substrat commun qui pourrait constituer la base d'une didactique générale du français, il précise que ces catégories pourraient se différencier ensuite en « pédagogies spécifiques » en fonction des apprenants destinataires. Les dénominations FLM/FLS/FLE deviennent « superficielles » si on doit tenir compte des choix didactiques à faire et si ceux-ci s'inscrivent dans le plurilinguisme. On voit bien qu'au Maroc, en peu de temps et à la suite de facteurs multiples, le français est passé du statut de langue « quasi » officielle à celui d'une langue « quasi » étrangère. La réalité des apprenants a aussi évolué. La didactique du français, dans ce contexte, doit donc tenir compte des autres langues du répertoire des apprenants marocains.

2. Didactique(s) et savoirs de référence : les phénomènes de transpositions didactiques

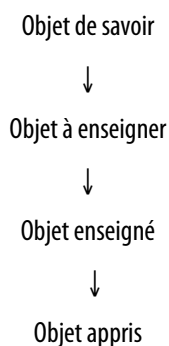
2.1. *Le concept de transposition didactique et la didactique des langues*

Si, comme on vient de le voir, les catégories FLS, FLE et FLM doivent être vues aussi comme subjectivement construites autour d'enjeux de positionnement identitaire et professionnel (Goi & Huver, 2012), ce sont les savoirs de référence sur la langue en question qui se dégagent comme des substrats communs. La structuration de l'objet-langue passe donc essentiellement par la définition de contenus précis sur la langue. Quand Reuter (2010) définit les didactiques comme des disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoir, savoir-faire, etc.) en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage référés ou référables à des disciplines connexes, il met l'accent sur les contenus qu'il considère comme le point d'ancrage des didactiques au moment où d'autres tendent à les considérer comme un « sous-continent » de l'enseignement et des apprentissages. Par rapport, donc, à des disciplines de recherche proches qui s'occupent uniquement de contenus comme la linguistique, ou qui se focalisent sur l'enseignement et les apprentissages, comme la pédagogie ou la psychologie de l'éducation, les didactiques ont cette spécificité de se focaliser sur les contenus et sur leur relation à l'enseignement et aux apprentissages.

Ici entre en jeu le concept de transposition didactique (Chevallard, 1985-1991), devenu un concept incontournable dans l'analyse de phénomènes didactiques, partagé par tous les domaines disciplinaires. Partant de l'idée que les problématiques qui permettent d'introduire un objet dans l'enseignement sont rarement les problématiques qui ont amené les chercheurs d'une discipline scientifique à introduire cet objet dans le savoir de référence, ce concept a permis de questionner le passage du savoir savant au savoir

d'enseignement et de mettre en avant les écarts qui existent entre ces deux types de savoirs. Cependant, l'opération transpositive est d'une telle complexité qu'il est difficile d'en définir tous les tenants et les aboutissants. Dans tout domaine d'enseignement-apprentissage, c'est une opération complexe de sélection, d'organisation, d'adaptation des savoirs en fonction d'objectifs, de contenus et de modalités d'apprentissages. Nous nous contentons ici d'évoquer deux aspects de cette complexité.

L'analyse de l'ensemble des processus qui conduisent des savoirs de référence aux objets d'enseignement met en avant plusieurs niveaux comme représenté ci-dessous :



« L'objet de savoir », c'est-à-dire le savoir savant, est le savoir reconnu comme tel par la société dans des institutions considérées comme savantes, gardiennes de la légitimité de ce savoir. « L'objet à enseigner » est le savoir établi dans les plans d'étude et les instructions officielles. « L'objet enseigné » est ce qui est effectivement mis en œuvre par l'enseignant. Quant au dernier niveau, celui de l'apprenant, il interroge les écarts entre ce qui est enseigné et ce qui est effectivement appris par lui.

L'imbrication de ces différents niveaux rend compte de l'existence de deux dimensions de la transposition : une dimension externe qui concerne la transposition depuis les savoirs vers les programmes, instructions et curriculum d'enseignement et, une dimension interne où sont interrogées les conditions de mise en pratique des savoirs d'enseignement en situation concrète d'enseignement-apprentissage, à la fois du point de vue de l'enseignant et des apprenants.

Un autre aspect de cette complexité a trait à l'élargissement du concept de transposition didactique suscitant des polémiques⁹⁹ qui ont remis en cause parfois la pertinence même de ce concept, notamment en didactique du FLM¹⁰⁰. Les savoirs savants ne sont pas les seuls savoirs de référence à partir desquels les objectifs et les contenus d'enseignement-apprentissage sont élaborés. La « discipline français » apparaît comme une discipline aux contours historiquement mouvants (langue, texte, discours, littérature, image, etc) et aux multiples références théoriques (littérature, langues anciennes, linguistique, information et

99 Les débats suscités par cet élargissement sont nombreux (voir entre autres Schneuwly 1992, Perrenoud 1998, Martinand 1995, Petitjean 1998).

100 Voir à ce sujet l'article de B. Schneuwly (1992).

communication, etc.). De ce point de vue, il est difficile de concevoir les transferts dans le champ scolaire d'une configuration scientifique précise. D'autant plus qu'il n'existe aucun consensus sur les contenus à l'intérieur même des multiples champs théoriques de référence (Schneuwly, 1992). On a alors étendu les savoirs de référence aux « savoirs experts » (Joshua, 1996) partagés par les acteurs d'un même champ d'activité, aux « pratiques sociales » de références (Martinand, 1995) pour ce qui est notamment des domaines de formation à ces pratiques fondamentales et dans lesquelles on situe la didactique des langues-cultures (Blanchet, 2011).

Autrement dit, quand on réfléchit à la transposition dans le domaine de la didactique des langues, on doit partir de l'idée que les contenus de l'enseignement-apprentissage des langues ne peuvent pas se définir uniquement à partir de savoirs de grammairiens ou de linguistes, ils doivent tenir compte aussi des pratiques sociales ordinaires (Blanchet, 2011). On rappelle alors que la langue est définie d'abord comme une pratique sociale de communication avant d'être assimilée à une « norme » littéraire et structurelle.

Dans la recherche didactique du FLM, le discours qui prône l'articulation entre l'objectif de communication et l'analyse de faits langagiers a du mal pourtant à s'imposer. On sait bien que, dans le contexte scolaire, ce qui est enseigné, ce n'est pas la langue de communication ordinaire des apprenants. Néanmoins, cette double dimension est centrale ; elle interroge même la pertinence des emprunts aux savoirs linguistiques de référence. Autrement dit, si l'objectif d'enseigner la langue comme moyen de communication doit être visé dans toute transposition vers les savoirs d'enseignement, ces savoirs doivent systématiquement se poser la question du rôle discursif d'un objet de langue et de la manière dont son acquisition permettrait aux apprenants de gérer des difficultés de communication orale ou écrite. Parmi ces savoirs, ceux relatifs à la grammaire du texte interrogent de manière pertinente le rôle de certaines notions linguistiques dans la structuration des textes et des discours. Nous illustrerons notre propos dans les sections suivantes par une analyse de la transposition dont ont fait l'objet quelques-uns des principes de cette grammaire à la fois en didactique du FLM et du FLS¹⁰¹ dans le contexte scolaire marocain.

2.2. *La grammaire du texte dans les manuels scolaires*

Les effets escomptés de la transposition ne sont pas garantis ; en effet, un certain immobilisme dû à un attachement à la tradition grammaticale apparaît assez explicitement notamment dans les manuels scolaires qui sont à la jonction des deux dimensions externe et interne de la transposition. Une partie de leur élaboration et le rôle prescriptif que leur assignent spontanément certains enseignants les assimilent à une traduction *stricto sensu* des programmes, mais leur fonction de transformation des programmes en supports didactiques est aussi de type transposition interne.

Du point de vue externe, la grammaire textuelle fait partie des contenus théoriques par lesquelles la linguistique a ouvert de nouvelles perspectives pour la didactique du FLM, avec notamment l'essor

101 Nous nous référons à une ancienne étude sur cette question (Kaheraoui, 2012).

des études sur le texte et le discours. Cette prise en compte de l'emploi du langage en situation de communication apparaît comme une possibilité de tisser des liens entre l'enseignement de la langue et les enjeux de communication. Il s'agit alors de répondre en didactique à une demande sociale relative à diversifier les textes érigés en objets d'enseignement. Dans le prolongement de cet enjeu, on préconise un mouvement allant de la grammaire de phrase à la grammaire de texte dans lequel la réflexion sur les notions de langue est mise au service de la structuration textuelle

Plusieurs travaux en didactique du FLM ont alors proposé des approches qui facilitent le transfert des acquis notionnels sur la langue dans la compréhension et la production de textes. Les travaux précurseurs de Combettes (1987) partent de l'idée qu'il existe des phénomènes de langue qui interviennent particulièrement dans la cohérence textuelle et proposent un reclassement de certaines notions qui ont des statuts différents du point de vue de la phrase et du point de vue du texte. C'est le cas des pronoms qui nous servent d'illustration ici.

Dans le contexte marocain, l'exemple du manuel *Mes apprentissages en 4^e* « 2003 » montre une scission entre les objectifs purement grammaticaux relatifs à la découverte de la notion de pronom et les objectifs d'expression. Ce manuel propose d'aborder les pronoms personnels dans la rubrique « Les activités de langue » qui forme un bloc séparé des autres rubriques de la progression. L'objectif sous-jacent est la reconnaissance des pronoms personnels en lien avec le groupe nominal qu'ils remplacent dans un cadre strictement phrastique. Aucune mise en relation avec les textes, aucune réflexion sur une articulation possible entre les notions de langue et les situations de lecture ou d'expression n'est décelable dans ce manuel.

En comparaison avec le manuel *Français, des outils pour lire et pour écrire* « 2003 » on peut voir la différence liée à la présence d'une rubrique « Grammaire de texte » dans le sommaire et qui suggère que l'objectif est d'amener les élèves à comprendre le rôle du pronom dans la manière de désigner des personnages à la fois en situation de lecture et d'écriture (voir l'encadré « Je retiens »).

Mais, en France, depuis la publication des programmes « 2008 » qui redonnent à la grammaire de la phrase sa place d'antan, certains manuels, pour répondre fidèlement aux prescriptions officielles, n'abordent pas les phénomènes liés à la grammaire textuelle. Le manuel *Français, étude de la langue* « 2009 » traite le pronom uniquement comme classe grammaticale, dans un cadre strictement phrastique.

Ici, on peut se rendre compte de la complexité des phénomènes de transpositions externes entre les savoirs de référence relatifs à la linguistique textuelle et les savoirs d'enseignement. Une analyse détaillée de tous les documents et ressources en lien avec la notion est nécessaire pour analyser ces phénomènes de manière plus précise.

Néanmoins, ce revirement en didactique du FLM sur les principes de la grammaire de texte montre la difficulté d'implantation de cette grammaire dans l'enseignement. Cela fait écho d'ailleurs à l'étude de Bronckart (2008) qui constate que les dimensions phrastique et textuelle demeurent largement disjointes

dans la pratique scolaire. En effet, aspects novateurs et traditions ont tendance à coexister dans la pratique. Les rénovations grammaticales ne s'appliquent pas de manière systématique et cohérente et les manuels scolaires ont toujours maintenu une part importante de la tradition grammaticale.

Ainsi, dans l'enseignement, le transfert des savoirs grammaticaux dans des activités relatives aux textes reste globalement inefficace. Le constat n'est pas récent, mais il est intéressant de remarquer qu'il engendre un paradoxe sur la finalité de l'enseignement grammatical lui-même. Dans les instructions officielles françaises de 2008, tout en ignorant les faits de langue relatifs à la grammaire de texte, on maintient comme objectif premier de l'enseignement grammatical l'amélioration des compétences langagières de communication alors même qu'il doit porter exclusivement sur la phrase : « L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension lue et entendue, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique. Il porte presque exclusivement sur la phrase simple » (2008, p. 22).

Dans le contexte marocain, le dernier texte du projet des nouveaux programmes scolaires (2015)¹⁰² développe les orientations pédagogiques concernant l'enseignement-apprentissage des langues et précise que « l'objectif premier de l'apprentissage du français [...] réside dans la mobilisation de compétences nécessaires à une appropriation progressive de la langue et à son emploi dans des situations de communication. »¹⁰³

Ainsi, ce texte met de l'avant le lien entre des objectifs de communication et les différents domaines de la langue à aborder, comme le montre le programme de 4^e année primaire en annexe 1. Les situations d'apprentissage doivent donc s'appuyer sur l'articulation entre les activités de l'oral, de la lecture et de l'écriture autour d'un type de texte ou de discours particulier.

L'exemple du manuel *Mes apprentissages en 4^e vu supra* montre la dominance des apprentissages grammaticaux sous forme de notions à définir et à apprendre. Il nous semble que, dans un contexte où la contribution de l'environnement extrascolaire est fort limitée, l'articulation entre les aspects grammaticaux et les aspects communicatifs de la compétence langagière doit être encore plus marquée pour aider les apprenants à acquérir des compétences langagières.

Les nouveaux programmes semblent s'engager sur ce terrain-là. Reste à voir comment les nouveaux manuels scolaires vont transposer ces directives en propositions qui peuvent être mises en œuvre dans les classes.

102 <http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=c155292a-b60a-43c5-8d4d-8123ffb05413&ID=884>

103 C'est nous qui traduisons.

3. En guise de conclusion : vers une didactique contextualisée dans l'enseignement-apprentissage des langues au Maroc

Selon Beacco (2011), « l'objet-langue à enseigner n'est pas donné, mais à construire en fonction de critères culturels/contextuels et de descriptions de références situées en amont des programmes et autres orientations ». (p. 32). Dans le contexte marocain, il y a manifestement un début de réflexion au sujet de l'importance de faire correspondre la diversité des écrits et des discours aux objectifs de communication. Le projet des programmes scolaires en cours montre en effet qu'« une conception commune de l'enseignement-apprentissage des langues dans les premiers cycles de la scolarité primaire doit tenir compte du statut de la langue dans la société et des différents rôles qu'elle peut remplir dans le contexte scolaire, ainsi que de ses spécificités linguistiques et culturelles »¹⁰⁴.

Ce texte est ainsi prometteur pour mettre en place une didactique contextualisée des langues au Maroc. La dimension plurilingue et pluriculturelle du contexte socioculturel marocain a été en effet largement mise à l'écart créant ainsi des contraintes et des contradictions pour tous les acteurs concernés, qu'ils soient élèves ou enseignants. Si une didactique contextualisée envisage les phénomènes didactiques comme participant à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent (Blanchet & Asselah Rahal, 2008), développer la compétence plurilingue¹⁰⁵ chez les apprenants marocains doit être une priorité.

Ce nouveau texte tient à présenter une vision unifiée de l'enseignement des trois langues principales présentes dans la scolarité primaire : l'arabe, l'amazighe et le français. « Ces trois langues se complètent dans le cadre d'une conception unifiée et cohérente »¹⁰⁶ que ce soit du point de vue pédagogique, linguistique ou communicationnel.

Mais cette complémentarité gagnerait à être mieux exploitée, à notre avis, si les démarches d'apprentissage envisagent aussi de mettre en relation ces langues et de les contraster afin d'aider les apprenants à identifier des points communs et des spécificités.

104 <http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=c155292a-b60a-43c5-8d4d-8123ffb05413&ID=884>

105 Depuis une dizaine d'années, l'une des orientations qui se dessinent en didactique des langues c'est celle visant la compétence plurilingue, pluri-culturelle.

106 *Ibid.*

Références bibliographiques

- Beacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans Ph. Blanchet et P. Chardennet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, (p. 31-40). Editions des archives contemporaines,
- Benzakkour, F., Gaadi, D. et Queffelec, A. (2000). *Le français au Maroc : lexique et contact des langues*, De Boeck.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le français aujourd'hui*, 178, 9-15.
- Blanchet, Ph. et Asselah Rahal, S. (2008). Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? Dans Ph. Blanchet, D. MOORE et S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Editions des archives contemporaines, AUF, 9-15.
- Blanchet, Ph. et Chardennet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des archives contemporaines.
- BO HS n°3 du 19 juin 2008. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*.
- Bourdereau, F. (2006). Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc. *Le français aujourd'hui*, 154, 25-34.
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français. *Pratiques*, 137-138, 97-116.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, De Boeck-Duculot.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.
- Cuq, J.-P. (2000). Quels contenus et quel statut pour la grammaire dans l'enseignement du français langue maternelle et étrangère? *Dialogues et cultures*, 46, 294-300.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Clé International
- Goi, C. et Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176. cairn.info.
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Risky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*, De Boeck, 61-73.
- Kaheraoui, M. (2012). La place de la linguistique textuelle dans l'enseignement du français langue seconde. Dans F. Valetopoulos et J. ZAJAC (dir.). *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues*. IER Univ. Varsovie/ FoReLL Univ. Poitiers. 279-293.
- Martinand, J.-L. (1995). La référence et l'obstacle. Dans [collectif], *Perspectives documentaires en éducation*, 34, INRP, Lyon. 7-22.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 2015, *Mesures prioritaires pour la réforme de l'école marocaine*, <http://www.men.gov.ma/sites/fr/Mpriot/Pages/default.aspx>
- Reuter, Y. (éd.). (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck.

- Schneuwly, B. (1992). De l'utilité de la « transposition didactique. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter. *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. De Boeck.
- Vigner, G. (2004). *Enseigner le français comme langue seconde*. CLE International.

Annexe

Progression en 4^e année-Projet des programmes scolaires marocains 2015

2.2.4. 4 ^{ème} année du primaire									
Semaines	Unité	Objectifs communication	Thèmes de Semaines d'évaluation diagnostique	Oral (Réception/ Production)	Lecture	Production de l'écrit	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
I	U.A.1	- Informer sur un événement/ un lieu - Décrire un lieu	La civilisation marocaine	- Lexique et structures linguistiques en rapport avec le thème et les objectifs de communication	- Textes à caractère informatif et/ou descriptif	- Ecrire A, B, C, D en majuscule cursive - Ecrire une phrase à partir d'une image - Ecrire une fiche signalétique	- La phrase/ La ponctuation - Le sujet et le verbe dans la phrase	- Le passé, le présent, le futur - Les pronoms personnels sujets	- Ou / Ou - L'accord verbe / sujet
6	Evaluation et soutien U.A.2	- Informer sur une personne/ un objet - Décrire une personne	La vie culturelle et artistique	- Lexique et structures linguistiques en rapport avec le thème et les objectifs de communication	Textes à caractère informatif et/ou descriptif	- Ecrire E, F, G, H en majuscule cursive - Mettre en ordre des informations - Dresser le portrait physique d'une personne	- Le complément d'objet - Les noms et les déterminants	- L'infinif du verbe - Avoir et être au présent de l'indicatif	- a -us- à /est-et /ont-ont/ sont-son
11	Evaluation et soutien U.A.3	- Raconter une aventure - Exprimer ses goûts /ses préférences - Informer sur une personne/ un objet/un lieu	Les loisirs	- Lexique et structures linguistiques en rapport avec le thème et les objectifs de communication	Textes à caractère narratif	- Ecrire I, J, K, L en majuscule cursive - Mettre en ordre un récit - Compléter un récit	- Le genre et le nombre - La phrase affirmative / La phrase négative	- Le présent de l'indicatif - Le verbe du 1 ^{er} groupe - Le passé composé ; - Les verbes usuels	- Les noms féminins en «-es», «-double consonne+e» - La marque du pluriel
16	Evaluation et soutien								
17	Evaluation et soutien								

50
شهادة البكالوريا - 2015
مدرسة محمد السادس للتعليم الثانوي - فاس

5.3

Arrimer la définition institutionnalisée de parent d'élève à la formation enseignante: spécificités des enjeux en contexte pluriethnique

Josée **CHARRETTE**, Université de Montréal – Canada

Mots-clés

parent immigrant, participation parentale, relations école-familles-immigrantes, rôle de parent d'élève, Québec.

Introduction et cadre de référence

Au Québec, le nombre d'élèves issus de l'immigration est passé de 160 185 durant l'année scolaire 1998-1999 à 237 607 durant l'année scolaire 2011-2012, représentant respectivement 14% et 23,7% de la population scolaire québécoise des niveaux préscolaire, primaire et secondaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Ces statistiques montrent entre autres que plusieurs migrations contemporaines se font en famille et, de surcroît, avec des enfants en âge de fréquenter l'école. Pour ces familles en particulier, la toile de fond que constituent les défis généraux relatifs à l'établissement au Québec laisse clairement transparaître la problématique de l'exercice de la parentalité en situation d'acculturation et, notamment, de l'exercice du rôle de parent d'élève en contexte migratoire (Bérubé, 2004; Kanouté, 2007; Kanouté et Lafortune, 2011a), d'abord parce que la fréquentation scolaire est obligatoire au Québec, mais surtout parce que de nombreux projets migratoires familiaux sont marqués par des enjeux de réussite scolaire (Changkakoti et Akkari, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010; Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005).

Au Québec, surtout sur le plan théorique, mais aussi dans les discours informels, la participation parentale dans le cheminement scolaire de l'élève est considérée comme une contribution indéniable à sa réussite scolaire et fait même intégralement partie de la définition institutionnalisée du rôle de parent d'élève (Deslandes et Royer, 1994; Kanouté et Lafortune, 2010; Larivée, 2011). Entre autres, l'implication parentale et les collaborations école-familles pour favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves sont évoquées dans divers documents officiels du MELS, anciennement nommé le ministère de l'Éducation du Québec

(MEQ, 2001; MEQ 2001b). Cependant, cette définition institutionnalisée du parent d'élève véhiculée par le milieu scolaire québécois n'est pas toujours connue des parents issus de l'immigration récente et diffère parfois de la définition propre au pays d'origine (Hohl, 1996). Par conséquent, de nombreux parents se trouvent simultanément à redéfinir et à exercer le rôle de parent d'élève dans la société d'accueil et sont ainsi amenés à transmettre à leur enfant un système de signes et de sens aux frontières instables, en constante production (Bérubé, 2004; Vatz Laaroussi, Rachédi et Helly, 2008). Des recherches soulignent d'ailleurs une compréhension incomplète du milieu scolaire d'accueil par les parents immigrants (Kanouté *et al.*, 2011; Mondain et Couton, 2011) qui induit souvent le besoin d'être davantage ou différemment accompagnés dans le décodage du système scolaire de la société d'accueil (Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011b; Mondain et Couton, 2011). Des auteures soulignent aussi la nécessité que la formation enseignante soit remaniée en vue de mieux répondre aux enjeux socioculturels de la société québécoise actuelle (Kanouté, Duong et Charette, 2010).

Ces diverses considérations ont mené à un projet de recherche intitulé : *Représentations sociales (RS) du système scolaire québécois chez des parents issus de l'immigration récente et stratégies déployées pour soutenir le cheminement socioscolaire de leur enfant*, duquel découle le présent article. Les données présentées ici concernent plus précisément des défis rencontrés par des parents immigrants récents dans l'appropriation de leur rôle de parent d'élève dans le milieu scolaire québécois. La formation enseignante est aussi interpellée dans les propos des parents, surtout en ce qui concerne des problématiques liées à l'immigration et à la diversité ethnoculturelle. La partie qui suit présente brièvement le cadre méthodologique qui a guidé notre projet d'études.

Cadre méthodologique

Pour accéder de manière compréhensive et interactive aux RS de parents issus de l'immigration récente, nous avons choisi une démarche de recherche qualitative interprétative exploratoire. La collecte de données s'est faite auprès de trente-deux parents immigrants au Québec depuis plus de six mois et moins de dix ans, résidant dans la grande région métropolitaine montréalaise, provenant de douze pays d'origine différents, ayant sept langues maternelles différentes, mais étant en mesure de communiquer en anglais, en français ou en espagnol pour les biens de l'entrevue. Également, les parents rencontrés avaient au moins un enfant né au pays d'origine et au moins un enfant fréquentant l'école au Québec, nous assurant ainsi de leur exercice du rôle parental au pays d'origine et de leur exercice du rôle de parent d'élève dans la société d'accueil.

En vue de recueillir les données, nous avons privilégié une approche pluriméthodologique, comme cela est suggéré dans divers écrits qui emploient le concept de RS (Abric, 1994; Grenon, Larose et Carignan, 2013). Deux outils de collecte de données ont donc été mis à profit : la technique d'associations libres d'idées et l'entrevue semi-dirigée. En début de rencontre, les parents rencontrés étaient invités à évoquer de façon spontanée tous les mots qui leur venaient à l'esprit au regard du terme inducteur «École

au Québec». Puis, une entrevue semi-dirigée avait lieu. La majorité des entrevues a été enregistrée, puis retranscrite. Trois parents ont refusé que les entrevues soient enregistrées, par conséquent, ces dernières ont été retranscrites dans les douze heures qui les ont suivies afin de favoriser la mémorisation du maximum de détails ainsi qu'une transcription plus juste des notes prises durant ces rencontres. Le traitement qualitatif des données s'est fait selon une analyse de contenu à l'aide d'un codage mixte dans le logiciel QDA Miner.

Résultats et discussion : la voix des parents

Les résultats présentés dans cet article se concentrent sur les défis rencontrés par des parents immigrants dans l'appropriation du rôle de parent d'élève dans la société d'accueil québécoise. Il est toutefois nécessaire de préciser que les parents rencontrés ont aussi souligné des facteurs qui ont facilité l'insertion familiale à l'école du Québec. Sans nier leur existence, le présent article ne s'attarde pas à ces éléments en particulier.

Une école québécoise compréhensive envers les parents immigrants?

De prime abord, il paraît nécessaire de souligner que nous avons perçu un grand besoin de la part des parents rencontrés d'avoir un espace et un moment afin de s'exprimer et d'être entendus sur leur expérience migratoire. Plusieurs parents ont d'ailleurs dit apprécier l'occasion que leur offrait l'entrevue à cet égard. S'il est nécessaire de souligner que certains parents ont dit apprécier une école attentive à leurs questionnements et à leurs inquiétudes lors de l'insertion de leurs enfants dans le milieu scolaire d'accueil, d'autres parents ont tout de même dit avoir rencontré des personnes qui manquaient de compréhension à leur égard et, plus spécifiquement, envers le processus d'immigration familiale.

En effet, certains parents disent avoir perçu des préjugés à leur égard de la part de certains membres du personnel, d'autres parlent d'une méconnaissance, d'un désintérêt ou d'un manque de sensibilité envers les familles immigrantes et les enjeux d'établissement dans la société d'accueil. Pour d'autres parents, il leur a semblé que les membres du personnel scolaire n'étaient pas prêts à les recevoir comme parent immigrant : « ils ne semblent pas formés à la diversité des clientèles scolaires ». Dans le même sens, des écrits soulignent la nécessité que certains membres du personnel scolaire québécois soient davantage formés et informés sur la diversité des trajectoires migratoires des élèves de leur classe et sur les défis rencontrés par les familles durant le processus d'immigration (Hohl, 1996; Kanouté, 2007; Kanouté Kanouté, Vatz Larrousi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008; Kanouté, Duong et Charette, 2010; Kanouté et Lafortune, 2010; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005). Par ailleurs, nos résultats relancent la nécessité de s'attarder à l'ouverture du milieu scolaire d'accueil québécois envers les parents issus de l'immigration récente en rappelant qu'elle est un facteur déterminant dans l'expérience des parents d'élèves immigrants dans la société d'accueil québécoise (Bérubé, 2004) et, également, un facteur déterminant pour l'exercice global de la parentalité en contexte migratoire (Kanouté, 2007).

Le décodage du système scolaire : quel soutien offert aux parents?

Comme cela est évoqué dans divers écrits (Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011b; Mondain et Couton, 2011), plusieurs parents rencontrés ont exprimé, lors des entrevues, un besoin d'être davantage ou mieux soutenus par le milieu scolaire d'accueil dans le décodage de l'école d'accueil, notamment dans le décodage des rouages administratifs, du quotidien scolaire et des codes qui régissent les relations école-familles. Plusieurs parents considèrent ne pas avoir été suffisamment informés lors de l'insertion de leurs enfants à l'école du Québec. De nombreux questionnements surviennent et restent sans réponse : Quelles sont les étapes à suivre pour l'inscription des enfants à l'école? À qui faut-il s'adresser? Comment fonctionne le transport scolaire? Pourquoi l'enfant doit faire des tests de classement? Que signifie « la classe d'accueil »? Une mère allophone dont les enfants sont passés par la classe d'accueil raconte : « À la commission scolaire, nous n'avons pas eu d'explications sur la classe d'accueil, combien de temps ils resteront dans ces classes par exemple. En fait, j'ai deviné ce que c'était par le nom, personne ne m'a expliqué! ».

Déceptions, inquiétudes, craintes, anxiété, stress ou incompréhensions sont évoqués par plusieurs parents lorsqu'ils parlent de l'entrée scolaire de leur enfant dans la société d'accueil québécoise. Alors que la situation se stabilise au fil du temps pour la majorité des parents qui mettent en place des stratégies visant à déchiffrer le milieu scolaire d'accueil et à comprendre ce que l'école attend d'eux au sujet de leur rôle de parent d'élève, d'autres parents s'enlisent dans cette incompréhension de l'école et, par conséquent, peuvent être tentés de se retirer afin d'éviter de se faire disqualifier par l'école. Alors que le lien entre la participation parentale et la réussite scolaire de l'enfant semble indéniable, ces différents constats amènent à se questionner sur la préparation des membres du personnel scolaire : accompagnent-ils les parents immigrants dans le milieu scolaire québécois de sorte qu'ils leur permettent d'actualiser leur rôle parental et leur rôle de parent d'élève? La réponse ne semble pas être positive dans tous les cas.

Certains parents qui ne trouvent pas réponse à leurs questions au sein du milieu scolaire se tournent plutôt vers l'aide de la communauté (connaissances d'immigration plus anciennes, collègues québécois et québécoises, organismes communautaires, etc.), qui semble effectivement être un protagoniste clé à considérer pour favoriser l'accompagnement des familles immigrantes à l'école du Québec. Nos résultats font d'ailleurs écho à d'autres écrits qui soulignent aussi la place stratégique des milieux communautaires pour l'insertion des familles immigrantes dans le milieu scolaire d'accueil (Bilodeau *et al.*, 2011; Kanouté *et al.*, 2011; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005). Notamment soutenus par la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI, n.d.), des structures et des protocoles d'accueil ont été instaurés en collaboration avec des organismes communautaires dans certaines écoles du Québec pour les parents d'élèves issus de l'immigration récente. Par ailleurs, nos résultats nous amènent à nous questionner sur l'importance de rendre accessibles ce genre de structures dans tous les milieux scolaires qui accueillent des familles issues de l'immigration afin de permettre aux parents immigrants, de façon équitable, de s'appropriier le milieu scolaire d'accueil et, notamment, de faciliter l'exercice de leur rôle de parent d'élève dans la société d'accueil.

Quelle place pour le parent immigrant à l'école québécoise?

De façon générale, les données recueillies montrent des représentations bigarrées chez les parents rencontrés au sujet de la place qui leur est accordée dans le projet scolaire de leurs enfants à l'école du Québec. Alors que certains parents se disent très satisfaits du rôle de « partenaire » que l'école leur accorde, d'autres parlent d'un rôle plutôt restrictif, surtout sollicité pour « cautionner les bêtises de leurs enfants » ou pour « faire bonne figure ». Certains parents ont parfois l'impression que l'école souhaite « qu'ils ne les embêtent pas et qu'ils ne leur donnent pas de problèmes », ce qu'ils ressentent surtout lorsqu'ils tentent de se prononcer sur des enjeux scolaires ou qu'ils remettent en question des décisions ou des pratiques du milieu scolaire. Dans certains cas, il semble donc que la place accordée aux parents à l'école du Québec ressemble davantage à une dynamique école-familles « expert-bénéficiaire » qu'à une réelle dynamique partenariale où les expertises familiales et scolaires convergent au profit de l'élève (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). D'ailleurs, nos résultats rejoignent d'autres écrits qui soulignent les modalités des relations école-familles et l'implication parentale souvent instituées par l'école, selon une forme unique et normative (Hohl, 1996; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

Ainsi, il semble que la posture de parent d'élève immigrant apporte par elle-même une certaine contradiction. Pour plusieurs parents immigrants, la réussite scolaire des enfants fait intégralement partie de l'effectivité du projet migratoire en famille (Kanouté *et al.*, 2008; Kanouté, Duong et Charette, 2010; Kanouté et Lafortune, 2010; Mondain et Couton, 2011; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005). En ce sens, ils désirent retirer le meilleur de l'école pour leurs enfants, par exemple en revendiquant des changements, en questionnant des décisions et certaines façons de faire de l'école (Kanouté *et al.*, 2008). Par ailleurs, le fait que ces mêmes parents soient immigrants les placent parfois dans une position d'impuissance, où l'école considère qu'ils « ne savent pas comment ça marche » et qu'ils ont tout à apprendre du système scolaire québécois. Nos résultats illustrent d'ailleurs certains positionnements de membres du personnel scolaire à l'égard de la diversité ethnoculturelle qui s'inscrivent dans un continuum allant de l'accommodation à la résistance, comme cela avait été élaboré par Hohl et Normand (2000). Certains de ces positionnements donnent d'ailleurs bien peu de marge de manœuvre aux parents dans la construction de leur rôle de parent d'élève.

L'école comme tuteur de résilience aux projets migratoires et scolaires

Les données précédentes illustrent surtout des défis quant à la définition du rôle de parent d'élève dans la société d'accueil québécoise. Par ailleurs, de nombreux parents ont aussi souligné, durant les entrevues, le sentiment de confiance qu'ils avaient envers les membres du personnel enseignant et ont dit apprécier les relations établies avec eux. Comme le montre une recherche de Vatz Laaroussi *et al.*, 2005, l'école est pointée par certains parents comme tutrice de résilience de l'immigration en famille, comme cela est démontré dans les citations qui suivent : « *Because my kids are already happy in school,*

it gives me the power to suffer and to go back to school and to study » et « même si ce n'est pas toujours facile pour nous, les parents, je dors à l'aise la nuit puisque mes enfants sont heureux et qu'ils réussissent à l'école ». Nos résultats montrent que les pertes encourues par certains parents au fil de l'immigration (réseau social laissé derrière, vie socioprofessionnelle abruptement interrompue, biens matériels laissés au pays d'origine ou dépensés à travers le projet d'immigration, etc.) semblent être atténuées par la réussite du projet scolaire de leurs enfants dans la société d'accueil. En ce sens, Bahi et Piquemal (2013, p.119) soulignent d'ailleurs que « l'intégration et la réussite du parent immigrant serait notamment médiatisé par le succès scolaire de l'enfant dans la société d'accueil », ce qui serait surtout lié à une conception du « nous » familial comme vecteur de l'insertion dans la nouvelle société de vie (Vatz Laaroussi, 2007).

Puisque le passage par l'école pour les familles qui ont des enfants d'âge scolaire est obligatoire, les membres du personnel se retrouvent dans une position stratégique quant à l'accompagnement des familles dans leur processus d'acculturation et d'intégration à la société québécoise. Les entrevues faites auprès des parents immigrants dans le cadre de notre projet de recherche mettent en lumière le potentiel de l'école à cet égard. Par ailleurs, afin qu'elle puisse être un véritable vecteur de résilience pour les familles immigrantes qui intègrent le milieu scolaire d'accueil, l'école et les protagonistes qui y évoluent doivent être préparés à jouer ce rôle, ce qui ne semble pas toujours être le cas.

Conclusion et prospective

Généralement, nos résultats concordent avec d'autres écrits qui mettent en lumière la difficulté pour les parents immigrants de s'approprier le rôle de parent d'élève à l'école d'accueil. D'ailleurs, ce rôle semble surtout prendre forme selon les exigences du milieu d'accueil, qui s'avère souvent prescriptif. De façon transversale, les résultats présentés illustrent la mobilisation de nombreux parents immigrants pour le projet scolaire de leurs enfants dans la société d'accueil et leur désir d'actualiser leur rôle de parent d'élève pour accompagner leurs enfants vers la réussite de leur projet scolaire. La voix des parents immigrants amène aussi à se questionner sur la formation enseignante au Québec, qui ne semble pas toujours arrimée aux enjeux socioculturels des écoles montréalaises.

C'est d'ailleurs en ce sens que nous proposons de réfléchir à la pertinence d'une formation enseignante davantage ancrée dans une perspective théorique écologique ou écosystémique, inspirée du cadre proposé par Larose *et al.* (2004). Dans un article qui traite des relations entre des familles de milieux défavorisés et de garderies en milieu familial, la perspective écosystémique est décrite comme une approche qui tient compte des différents systèmes dans lesquels l'enfant évolue, mais surtout du dynamisme de ces systèmes entre eux. En ce sens,

l'enfant n'est plus considéré en tant qu'individu exclusivement défini par le contexte où son action se manifeste, en tant qu'enfant à la maison, en tant qu'élève à l'école, mais plutôt en tant qu'acteur central au travers duquel les environnements, les systèmes dans lesquels il évolue, prennent un sens (Larose et al., 2004).

Une formation ancrée dans une approche écosystémique favoriserait une vision globale des futurs enseignants et enseignantes quant aux élèves et à leurs parents en considérant leur histoire familiale, entre autres, ce qui permettrait une compréhension plus riche et plus complète de la réalité de l'élève. Également, elle favoriserait l'identification des compétences parentales et scolaires en vue de soutenir le projet scolaire de l'enfant à l'école du Québec et le développement de partenariats entre l'école et la famille où les expertises de chacun des protagonistes convergeraient au bénéfice de l'élève. Dans cette optique, nous croyons que la définition institutionnalisée de parent d'élève pourrait s'enrichir d'une définition davantage soutenue et habitée par les parents en général et par les parents immigrants en particulier.

Références

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p.11-36). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bahi, B. et Piquemal, N. (2013). Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 25(1-2), 109-128.
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Ste-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bilodeau A., Lefebvre C., Deshaies S., Gagnon F., Bastien R., Bélanger J., ... Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service Social*, 57(2), 37-54. doi: [10.7202/1006292ar](https://doi.org/10.7202/1006292ar)
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.
- Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43-49.
- Hohl, J. (1996). Qui sont «les parents»? Le rapport des parents immigrants analphabètes à l'école, *Lien social et Politiques*, 35, 51-62.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. McAndrew et F. Gagnon. (dir). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p.169-176). Paris, France : L'Harmattan.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 171-190.
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.). *Question d'équité en éducation et formation* (p.121-142). Montréal, Canada : Nouvelles.

- Kanouté, F., André, J.V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 407-421.
- Kanouté, F., Duong, L. et Charrette, J. (2010). Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants – Le point de vue de trois familles immigrantes. Dans G. Pronovost (dir.) *Familles et réussite éducative. Actes du symposium québécois de recherche sur la Famille* (p.41-54). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2010, printemps). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*, 7, 143-150.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011a). *Familles québécoises d'origine immigrantes -Les dynamiques de l'établissement*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011b). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*. 39 (1), 80-92.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Larivée, S. (2011). Soutenir la réussite scolaire par l'engagement des familles et de la communauté. *Vie Pédagogique*, 157.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 55-80.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration - Formation générale des jeunes. Édition 2013. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2015, 26 juin). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Récupéré du site du Ministère http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2014.pdf
- Mondain, N. et Couton, P. (2011). L'insertion socio-éducative des enfants d'immigrants africains à Montréal et à Ottawa-Gatineau. Dans F. Kanouté et G. Lafortune. *Familles québécoises d'origine immigrantes - Les dynamiques de l'établissement*. (p.59-71). Québec, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Statistique Canada. Gouvernement du Canada (2014, mise à jour le 14 janvier). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada*. Récupéré le 26 août 2015 <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.cfm>

- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI, n.d.). Rencontre nationale des intervenants communautaires et scolaires interculturels. Vous avez dit ICSI? Actes de la journée d'échanges du 27 février 2013. Récupéré de <https://jeunesimmigrants.files.wordpress.com/2013/05/actes-du-27-fc3a9vri-20131.pdf>
- Vatz Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles, Générations*, 6, 1-15.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Helly, D. (2008). Des ruptures migratoires à la transmission familiale : un espace de production sociale. Dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlou. *Familles migrantes au gré des ruptures – Tisser la transmission*. (p.16-35). Lyon Limonest, France : L'interdisciplinaire.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire - Guide d'accompagnement*. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.

5.4

Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère chez des étudiants d'anglais en LV1 apprenant le français en LV2

Quang Thuan **NGUYEN**, Université des Langues étrangères - Université nationale de Hanoi - Vietnam
ngquangthuan@yahoo.fr

1. Introduction

Au cours de ces dernières années, des recherches sur l'acquisition des langues étrangères ont été élargies au domaine de l'acquisition d'une deuxième langue étrangère LV2. Les résultats de ces recherches montrent que l'acquisition de la première langue étrangère (LV1) se distingue qualitativement de celle de la LV2 et que l'acquisition de la LV1 facilite celle de la LV2, particulièrement dans le cas où ces deux langues se ressemblent (Moss, 1992 ; Tréville, 1993 ; Hébert, 2007). En effet, alors que l'apprenant, en acquérant une LV1, ne peut bénéficier que de son expérience d'apprentissage de la langue maternelle (LM), l'apprenant d'une LV2 a déjà l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui, à son tour, constitue un avantage en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, les connaissances culturelles et les connaissances métalinguistiques (Hufeisen, 1998 ; Farkamekh, 2006), surtout la parenté lexicale entre ces deux langues. Au Vietnam, l'anglais est la langue la plus étudiée comme LV1. Le français arrive en seconde position et est la seule langue à être enseignée comme LV2 jusqu'à présent. L'anglais offrant de surprenantes similitudes avec le français, il est raisonnable de penser que cette langue peut servir de base à l'acquisition du français. Or, l'enseignement du français LV2 pose toujours problème. En effet, bien que la présence de congénères interlinguaux dans des textes puisse aider l'élève à comprendre plus facilement, il n'en demeure pas moins que leur reconnaissance n'est pas nécessairement simple et peut poser certains problèmes d'interprétation liés à l'existence des mauvais congénères qu'on appelle faux-amis (Hébert, 2007). Par ailleurs, les recherches au sujet des congénères sont contradictoires à certains égards (Moss, 1992 ; Hébert, 2003 et 2007). Notre étude avait donc pour but de vérifier la capacité à reconnaître et à traduire les congénères interlinguaux anglais-français des étudiants d'anglais LV1 apprenant le français comme LV2 du Département d'anglais de l'Université des Langues étrangères – Université nationale de Hanoi. Ainsi, les quatre grandes hypothèses qui suivent font l'objet de la présente étude.

Hypothèse 1

On s'attend à des effets des congénères appelés « faux-amis » sur la capacité des sujets à reconnaître des congénères interlinguaux anglais-français, quel que soit leur niveau de connaissances en FLE.

- 1a. Les congénères qu'on appelle « vrais-amis » sont plus faciles à reconnaître que ceux qu'on appelle « faux-amis ».
- 1b. Les sujets forts en FLE obtiennent de meilleures performances d'identification de vrais-amis que d'identification de faux-amis.
- 1c. De même, les sujets faibles en FLE obtiennent de meilleures performances d'identification de vrais-amis que d'identification de faux-amis.

Hypothèse 2

On s'attend à des effets des connaissances du français des sujets sur leur capacité à reconnaître des vrais-amis ainsi que des faux-amis.

- 2a. Les sujets forts en FLE obtiennent de meilleures performances que les sujets faibles en FLE lorsque vient le temps d'identifier des vrais-amis.
- 2b. Les sujets forts en FLE obtiennent de meilleures performances que les sujets faibles en FLE lorsque vient le temps d'identifier des faux-amis.

Hypothèse 3

On s'attend à des effets des congénères placés en contexte sur la capacité des sujets à traduire des congénères français en anglais.

- 3a. Les congénères placés en contexte sont plus faciles à traduire que les congénères hors contexte.
- 3b. Les sujets forts en FLE obtiennent de meilleures performances en traduction des congénères en contexte qu'en traduction des congénères hors contexte.
- 3c. De même, les sujets faibles en FLE obtiennent de meilleures performances en traduction des congénères en contexte qu'en traduction des congénères hors contexte.

Hypothèse 4

On s'attend à des effets des connaissances du français des sujets sur leur capacité à traduire des congénères français en anglais.

- 4a. Les sujets forts en FLE obtiennent de meilleures performances en traduction des congénères hors contexte que les sujets faibles en FLE.
- 4b. Les sujets forts en FLE obtiennent de meilleures performances en traduction des congénères en contexte que les sujets faibles en FLE.

2. Méthodologie de recherche

Le plan expérimental

Pour vérifier les hypothèses de recherche, les sujets n'étant pas répartis aléatoirement et le contrôle ne se faisant pas par le moyen de groupes de comparaison, nous avons choisi d'utiliser comme démarche d'investigation centrale le plan quasi-expérimental. Les deux variables indépendantes manipulées sont les suivantes : *types de congénères* (vrai-ami et faux-ami) et *congénères hors contexte et en contexte*. Les deux variables dépendantes mesurées sont les suivantes : *capacité à reconnaître des congénères* et *capacité à traduire ou comprendre des congénères*.

Plan expérimental

	Types de congénères	Congénères hors / en contexte
Forts en FLE: - 20 étudiants en anglais LV1 de 4 ^e et en français LV2 (660 h de cours)	Mesures - Reconnaître des congénères	Mesures - Traduire des congénères hors et en contexte
Faibles en FLE: - 19 étudiants en anglais LV1 de 4 ^e et en français LV2 (360h de cours)	Mesures - Reconnaître des congénères	Mesures - Traduire des congénères hors et en contexte

Les participants

Trente-neuf sujets ont participé aux deux expériences. Tous les participants sont des étudiants du Département d'anglais de l'Université des Langues étrangères de l'Université nationale de Hanoi. Ils apprennent l'anglais en LV1. Le français est leur deuxième langue étrangère à l'université. Ils ont été répartis en deux groupes de niveaux linguistiques différents en fonction du nombre d'heures de cours suivi en français LV2. Le premier groupe compte 20 étudiants vietnamiens dont 5 garçons et 15 filles âgés de 21 à 24 ans. Il s'agit des étudiants de 4^e en anglais en LV1 ayant fait 660h de cours de français en LV2 (Gr.Frt). Le second groupe compte 19 étudiants vietnamiens dont 7 garçons et 12 filles âgés de 21 à 24 ans. Ce sont des étudiants de 4^e en anglais en LV1 ayant fait 360h de cours de français en LV2 (Gr.Fbl). L'équilibre des sujets quant à la variable du sexe n'a pas pu être obtenu, car la majorité d'entre eux sont de sexe féminin.

Instruments de mesure

Deux expériences ont été effectuées afin de vérifier les quatre hypothèses avancées. La première expérience comportait deux parties : la première, réalisée avec le test sur papier (« Test 1 »), avait pour but de vérifier la capacité à reconnaître les « bons congénères » (vrais-amis) et les « mauvais congénères » (faux-amis). La deuxième était réalisée avec le test sur papier (« Test 2 »), « *Attrape-moi si tu peux* ». La deuxième expérience comportait deux parties : la première, réalisée avec le Test 3, visait à vérifier les impacts des congénères (vrais-amis / faux-amis) hors contexte sur la compréhension écrite des sujets. La seconde était réalisée avec le Test 4 dans le but de vérifier des impacts des congénères (vrais-amis / faux-amis) en contexte sur la compréhension écrite des sujets, la traduction étant considérée comme la compréhension.

Afin de vérifier la capacité à reconnaître et à traduire les congénères des sujets, nous nous sommes inspirés de Moss (1992) et particulièrement de Hébert (2003 et 2007). Ainsi, nous avons utilisé 4 tests dont deux tests de reconnaissance (Test 1 et Test 2) et deux tests de traduction (Test 3 et Test 4). Nous avons conçu le Test 1. Nous avons emprunté les tests (Test 2, Test 3 et Test 4) de Hébert (2003 et 2007).

Analyse des données

Les données ont été traitées avec le logiciel SPSS. Des analyses de variance ont été effectuées (Test t-Student) afin de confirmer et d'infirmer les hypothèses de recherche.

3. Résultats de recherche

Résultats obtenus dans la 1^{re} expérience

L'analyse de variance à mesures répétées avec le test t-Student effectuées sur les scores obtenus par les sujets dans les deux tests (Test 1 et Test 2) de la première expérience montre une forte influence des « bons congénères », ou vrais-amis, sur les « mauvais congénères », ou faux-amis, en situation de lecture. La différence de scores mesurée entre les vrais-amis et les faux-amis était très significative ($p = 0$). Les congénères appelés « vrais-amis » sont plus faciles à reconnaître que ceux qu'on appelle « faux-amis ». L'hypothèse H1a est donc confirmée. Quant à la capacité de reconnaissance des vrais-amis et des faux-amis, les sujets forts ainsi que les sujets faibles en FLE ont retenu respectivement plus de vrais-amis que de faux-amis. Des différences très significatives ont été observées ($p = 0$ et $p = 0$) quel que soit le niveau linguistique en LV2. Les hypothèses H1b et H1c sont donc confirmées.

Les analyses statistiques indiquent aussi que les connaissances en français des sujets ont des effets sur leur capacité de reconnaissance des vrais-amis ainsi que des faux-amis. En effet, les sujets forts en FLE obtiennent de meilleures performances d'identification des vrais-amis que les sujets faibles en FLE ($p = 0.002$). L'hypothèse H2a est donc confirmée. Cependant, contrairement à ce à quoi nous aurions

pu atteindre, les sujets forts en FLE ont reconnu autant de faux-amis que les sujets faibles en FLE. Une différence non significative a été observée ($p = 0.083$). L'hypothèse H2b est donc rejetée. Cette observation peut s'expliquer par le fait que les connaissances linguistiques (ici connaissance de français) n'ont pas d'effet sur la capacité à reconnaître des faux-amis.

Résultats obtenus dans la 2^e expérience

Les résultats des analyses statistiques effectuées sur les scores obtenus par les sujets dans les deux tests (Test 3 et Test 4) de la deuxième expérience montrent que l'élément contextuel exerce une très faible influence sur la capacité à traduire des sujets forts ou faibles en FLE. Une différence significative a été observée entre les congénères hors contexte et les congénères en contexte ($p = 0.003$). Mais, contrairement à ce que nous attendions, les congénères hors contexte sont plus faciles à traduire que les congénères en contexte. L'analyse statistique effectuée sur les scores obtenus par les sujets forts en FLE montre que les scores des congénères hors contexte ne sont pas différents significativement de ceux des congénères en contexte ($p = 0.594$). L'hypothèse H3b est rejetée. La même tendance est observée pour les traductions des sujets faibles en FLE. En effet, ces sujets arrivent à mieux traduire des congénères hors contexte que des congénères en contexte. La différence trouvée entre les congénères hors contexte et les congénères en contexte était très significative ($p = 0.001$). L'hypothèse H3c est rejetée.

L'ANOVA à mesures répétées des scores montrent que les connaissances de français des sujets n'ont pas les mêmes effets sur leur capacité de traduction de congénères hors contexte et en contexte. Aucune différence significative n'a été trouvée pour la traduction des congénères hors contexte entre les sujets forts et faibles en FLE ($p = 0.068$). L'hypothèse H4a est rejetée. À la différence de la traduction des congénères hors contexte, les sujets forts en FLE ont obtenu de meilleurs scores que les faibles en FLE pour la traduction des congénères en contexte ($p = 0$). L'hypothèse H4b est confirmée.

4. Discussion et conclusion

Globalement, les résultats de notre recherche montrent que des congénères exercent une influence importante sur la capacité de reconnaissance et de traduction des étudiants. Ils ont permis de vérifier nos hypothèses avancées au départ. Cependant, ils ne répondent pas à nos attentes : cinq hypothèses posées sur huit sont confirmées. Il semble que le contexte n'ait donc joué qu'un rôle tout à fait minime dans la reconnaissance des congénères. Comme Hébert (2007), nous nous interrogeons donc à savoir si les sujets de cette étude ont réellement utilisé le contexte afin de décoder et de dégager le sens des phrases lues. Les congénères étant mis en évidence dans les phrases, les sujets les ont peut-être simplement traduits sans lire les phrases en entier.

Ces résultats contribuent à faire évoluer la recherche et l'enseignement du français LV2. La présente étude ouvre de nouvelles voies de réflexion et d'investigation. Il serait intéressant de refaire ce même projet, mais à plus grande échelle, soit avec un corpus contenant des milliers de mots, afin d'obtenir des réponses plus précises.

Références

- Farkamekh, L. (2006). Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/ LV2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/ LV3) chez les apprenants persanophones. *Doctorat de linguistique*, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.
- Hébert, N. (2003). *Préparation d'expérimentation : analyse de l'effet des congénères sur la rapidité en lecture d'un apprenant faux-débutant en français, langue seconde*. Travail dirigé, Université du Québec à Montréal
- Hébert, N. (2007). *Analyse des facteurs prédisant la reconnaissance et la rapidité de reconnaissance des congénères interlinguaux par des élèves anglophones de première secondaire lisant en français*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Hufeisen, B. (1998). L3 - Stand Der Forschung - Was Bleibtzu? In B. Hufeisen and B. Lindemann (eds). *Tertiarsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 169-185.
- Moss, G. (1992). Cognate recognition: Its importance in the teaching of ESP reading courses to Spanish speakers. *English for spcific purposes*, 11, p. 141-158.
- Tréville, C. (1993). *Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif : Application au français langue seconde*. Québec : Université Laval.

5.5

Stratégies d'encadrement efficaces pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration

France **GRAVELLE**, Université d'Ottawa - Canada

Claire **DUCHESNE**, Université d'Ottawa - Canada

Nathalie **GAGNON**, Université d'Ottawa - Canada

1. Introduction

Le Canada est une société multiculturelle qui accueille de nombreux immigrants chaque année (Citoyenneté et Immigration Canada, 2013). Conséquemment, l'embauche d'enseignants néo-canadiens est devenue une pratique courante dans plusieurs provinces comme celle de l'Ontario. Une étude menée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO) (2009) démontre cependant que seulement 10 % des enseignants issus de l'immigration ont obtenu un poste permanent à la fin de leur première année d'exercice de l'enseignement, même lorsqu'ils étaient certifiés par l'Ordre, comparativement aux Ontariens diplômés de l'Ontario (33 %) et aux Ontariens qui ont effectué leur formation dans une autre province (35 %) ou à l'étranger (17 %). De plus, cette étude met en évidence le fait que les enseignants néo-canadiens sont les plus nombreux à faire de la suppléance, à obtenir des contrats à temps partiel ou à enseigner dans plus d'une école. La difficulté de trouver un emploi pour les enseignants issus de l'immigration a été observée tant au sein de la province du Québec (Vallerand et Martineau, 2006) que dans divers pays, tels que l'Australie, le Canada, les États-Unis, et Israël (Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004; Brigham et Walsh, 2008; Cho, 2010; Mawhinney et Xu, 1998; Myles *et al.*, 2006; Schmidt et Block, 2010). En effet, ces enseignants néo-canadiens sont souvent imprégnés par la philosophie éducative et par les méthodes pédagogiques issues de leur pays d'origine, qui peuvent parfois être très différentes de celles préconisées au Canada. Ces enseignants doivent donc rapidement adopter les façons de faire canadiennes afin d'augmenter leurs chances d'obtenir un emploi (Phillion, 2003). D'après Duchesne (2008) et Mujawamariya (2002), les études portant sur la transition à l'emploi vécue par des enseignants francophones issus de l'immigration sont à peu près inexistantes, même si ces derniers ont été formés, qu'ils ont enseigné avant leur arrivée au Canada et qu'ils appartiennent à un groupe minoritaire visible ou à une population linguistique majoritaire.

En 2008, Duchesne a effectué une recherche portant sur les conceptions de l'éducation des étudiants immigrants francophones inscrits dans un programme ontarien de formation à l'enseignement, champ de recherche encore peu exploré. Cette étude a montré que ces étudiants abordent leur premier stage avec des conceptions de l'enseignement relevant d'un mode magistral de transmission des savoirs, centré sur l'enseignant et sur les contenus à l'étude, tels qu'ils l'ont connu dans leur pays d'origine.

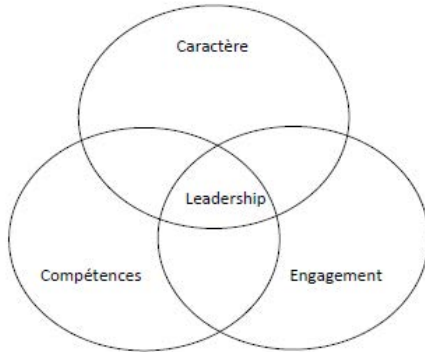
Jusqu'à maintenant, aucune recherche portant sur les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration au sein d'écoles ontariennes n'a été recensée même si leur présence dans les écoles est vivement souhaitée par des organismes soucieux de diversifier la représentativité des membres du corps professoral dans les écoles francophones de l'Ontario (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), 2007; Regroupement ethnoculturel des parents francophones de l'Ontario (REPF0), 2005).

Ce projet de recherche a donc permis, au niveau scientifique, outre l'augmentation des connaissances à propos de l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration, d'identifier des stratégies d'encadrement efficaces utilisées par des membres de la direction d'école dans le but d'aider les nouveaux enseignants issus de l'immigration à s'insérer au sein d'établissements scolaires franco-ontariens.

2. Cadre de leadership des trois « C »

Le plus grand des projets internationaux portant sur le leadership à ce jour, regroupant des spécialistes des sciences sociales (répondants) représentant 56 pays, a permis l'élaboration d'une définition universelle de base selon laquelle le « leadership est la capacité d'influencer, de motiver et d'outiller les autres pour qu'ils contribuent à l'efficacité et à la réussite des organisations dont ils sont membres » (House, Hanges, Javidan, Dorfman et Gupta, 2004). De plus, les dernières recherches sur les formes positives de leadership ont indiqué que les approches traditionnelles basées sur les traits et les comportements sont plus efficaces lorsqu'elles sont combinées et employées ensemble. C'est ainsi qu'à partir de résultats issus d'un projet de recherche regroupant plus de 300 leaders établis dans le monde des affaires – en Angleterre, au Canada, en Chine et aux États-Unis – et d'idées de spécialistes du développement organisationnel et d'étudiants actuels en administration, les chercheurs Gandz, Crossan, Seijts et Stephenson (2010) sont parvenus à la conclusion que le leadership se caractérise par trois grandes composantes reposant autant sur les plans de l'« être » que du « faire ». Selon eux, le leadership se situe à la croisée de trois composantes, soit : le caractère, les compétences et l'engagement (voir la figure 1). Plus précisément, ils en sont venus à la conclusion que la compréhension d'une seule de ces composantes ne permet pas de comprendre pleinement les leaders et le leadership. En fait, ils croient plutôt que le leadership est constitué de l'intégration de ces trois dernières.

Figure 1 : L'essence du leadership : le caractère, les compétences et l'engagement
Gandz, Crossan, Seijts et Stephenson (2010)



Le cadre de leadership, selon Gandz, Crossan, Seijts et Stephenson (2010), est fondé sur le postulat que les leaders exceptionnels démontrent des capacités particulières (compétences), réunissent certains comportements, croyances et traits de personnalité (caractère) et s'attachent à travailler d'arrache-pied et à toujours s'améliorer (engagement) (p. 55-60). Voici comment se définissent les trois composantes du cadre de leadership des trois « C ».

2.1 *Compétences*

Les compétences d'un membre de la direction d'école se traduisent par la mise en œuvre de savoirs théoriques (connaissances déclaratives et procédurales) et de savoirs d'action (savoir-faire) mis en œuvre dans les diverses situations de travail. À titre d'exemple, il peut s'agir de compétences interpersonnelles (excellentes relations interpersonnelles avec les nouveaux enseignants issus de l'immigration), de compétences organisationnelles (mise sur pied d'un programme d'accueil des NEII au sein de l'école) et de compétences stratégiques (excellent programme d'encadrement des NEII permettant de convaincre le directeur général du conseil scolaire de partager ce projet avec l'ensemble des membres de la direction de l'organisation scolaire). Selon Gandz et al. (2010, p. 55), par compétences, on entend « les connaissances, la compréhension, les aptitudes et le jugement que les leaders doivent posséder [...] [et] qui déterminent ce que les leaders sont capables d'accomplir ».

2.2 *Caractère*

Le caractère d'une personne se définit comme étant l'ensemble de ses traits, de ses qualités ou de ses comportements qui constitue la nature particulière de sa personnalité. D'après Gandz et al. (2010, p. 58), les compétences « définissent ce qu'un leader peut faire, tandis que le caractère définit ce qu'un leader

fera dans différentes situations ». Le caractère s'exprime par des traits de personnalité, des comportements admirables et des croyances qui orientent ces comportements (Gandz et al., 2010, p. 58-59).

2.3 *Engagement*

L'implication et la présence d'un membre de la direction d'école au sein de son établissement scolaire sont très importantes. Les « bons » directeurs d'écoles sont reconnus pour mettre au premier plan le bien de leur organisation, du personnel et des élèves au détriment de leur propre profit ». En matière d'engagement, les chercheurs s'entendent sur le fait « qu'un bon leader se reconnaît non seulement à son caractère et à ses compétences, mais aussi à son engagement. En effet, les leaders efficaces sont de grands travailleurs, très dévoués, qui savent apprendre de leurs expériences » (Gandz et al., 2010, p. 60-61).

Compte tenu que le cadre de leadership des trois « C » peut servir à évaluer le leadership dans des milieux autres que celui des affaires et que ce projet de recherche avait pour objectif d'identifier les stratégies d'encadrement efficaces pour aider les NEII à bien s'insérer au sein des établissements scolaires de l'Ontario, il s'avère que les compétences d'un leader peuvent certes varier selon le milieu et la situation, mais des similitudes existent entre les dirigeants. Néanmoins, une chose demeure. Sans une bonne compréhension du caractère d'une personne et de son engagement à titre de leader, il est difficile de faire une évaluation complète de son style de leadership.

3. **Méthodologie de recherche**

Pour mener à bien la recherche, l'étude de cas a été retenue comme approche méthodologique. Afin de procéder au recrutement des participants, des invitations ont été acheminées par courriel à tous les membres de la direction d'école du conseil scolaire. L'échantillon final est constitué de 6 membres de la direction d'école ayant accueilli des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

Au cours de l'hiver 2014, des 6 membres de la direction d'école rencontrés dans le cadre de la recherche, quatre occupaient un poste de direction et deux un poste de direction adjointe. De ce nombre, trois viennent du palier élémentaire et trois autres occupent un poste dans une école secondaire. L'échantillon se compose de quatre hommes et de deux femmes possédant de 1 à 14 ans d'expérience à la direction d'un établissement scolaire ($m = 8$). Ils estiment avoir supervisé entre 3 et 25 NEII dans le cadre du PIPNPE ($m = 12$) depuis l'obtention de leur poste de direction au sein du CÉPEO.

Tableau 1 : Participants aux entretiens individuelles

Entrevue	Sexe	Pseudonyme	Poste occupé	Secteur	Année(s) d'expérience à la direction	Nombre d'enseignant(s) supervisé(s) au PIPNPE (en général – issu(s) de l'immigration)
1	F	Denise	Directrice adjointe	Élémentaire	5 1/2	8 enseignants
2	F	Diane	Directrice	Élémentaire	14	Plusieurs - Ne connaît pas les chiffres exactement
3	M	Didier	Directeur	Élémentaire	10	Une bonne vingtaine d'enseignants
4	M	Daniel	Directeur adjoint	Secondaire	0,8	3 enseignants
5	M	Damien	Directeur	Secondaire	6	Environ 10 enseignants 3 - 4 issus de l'immigration
6	M	David	Directeur	Secondaire	12	Environ 25 enseignants

* Les prénoms des participants ont été remplacés par des pseudonymes.

En ce qui concerne la sélection des participants à titre de membres de la direction, le critère de sélection se résumait à « avoir accueilli des nouveaux enseignants issus de l'immigration au cours des dernières années dans le cadre du PIPNPE ». Tous les candidats intéressés par cette recherche se sont portés volontaires et nous ont témoigné de leur expérience professionnelle à la suite de l'acheminement par courriel des invitations à tous les membres de la direction d'école œuvrant au sein du conseil scolaire francophone participant à ladite recherche. Ils ont donc constitué l'échantillonnage intentionnel de la recherche (Savoie-Zajc, 2007).

Les données provenant des membres de la direction d'école ont été recueillies grâce à des entrevues semi-dirigées. La durée des entretiens a varié entre 45 à 60 minutes et a porté à la fois sur les difficultés et les obstacles à l'insertion perçus par les répondants et sur les stratégies d'encadrement qui, selon leur expérience, s'avéraient les plus efficaces. Les entrevues individuelles ont été enregistrées sur bande numérique avec le consentement des participants. Les questions posées aux participants ont été approfondies pour répondre à l'objectif qui était d'identifier les stratégies d'encadrement les plus efficaces, le style de gestion, les traits de personnalité (caractère), les compétences ainsi que l'engagement qu'un membre de la direction d'école devait manifester pour bien encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration. Ce protocole d'entrevue s'est appuyé sur celui de Duchesne et Savoie-Zajc (2005) tout en y ajoutant les thèmes propres à l'encadrement des enseignants issus de l'immigration, ainsi que le cadre de leadership des trois « C » de Gandz, Crossan, Seijts et Stephenson (2010). Les verbatim des entrevues ont été transférés intégralement dans la banque de documents du logiciel NVivo qui a été utilisé comme outil de traitement des données. Celles-ci ont été soumises à deux phases d'analyse privilégiant une approche inductive. Dans un premier temps, la réduction des données a été effectuée et a été traduite en codes et en catégories. Un travail de révision, de classification et de mise en relation des codes et des catégories a, par la suite, été réalisé de façon périodique. La relecture complète des données et l'examen attentif des données réduites ont finalement été privilégiés afin de permettre des réajustements.

4. Résultats

La collecte de données a permis de mettre en évidence des traits de personnalité (caractère), des compétences ainsi que des comportements et des actions faisant foi de l'engagement des membres de la direction d'école et qui ont facilité le développement de stratégies d'encadrement efficaces auprès des NEII. Tous les participants à cette recherche ont fait part de leurs propres expériences et croyances en ce qui concerne les trois composantes du cadre de leadership des trois « C ».

4.1 *Les traits de personnalités (caractère)*

Tous les membres de la direction d'école ont ressorti certains traits de personnalité (caractère) associés au leadership qui, selon eux, devraient se retrouver chez les dirigeants scolaires qui encadrent les NEII.

Le premier trait de personnalité évoqué par Damien, David, Denise, Didier et Diane, concernait l'importance d'être à l'écoute des enseignants issus de l'immigration. Comme autre trait de caractère, Damien, Diane et Didier ont ajouté qu'il était important de comprendre les problématiques présentées, tout en étant flexible. Damien et Daniel ont fait part de l'importance d'être un bon guide, un bon accompagnateur. Voici ce que Damien a exprimé dans ses mots : *je pense beaucoup l'écoute; l'écoute et la communication sont cruciales; donc, c'est vraiment de comprendre quel est le défi, disons, qu'elle est la problématique qui est présentée, et aussi d'être un bon guide[. . .].*

En ce qui concerne un autre trait de personnalité (caractère) qui n'a été mentionné que par un seul participant, David a évoqué l'importance de faire en sorte que la personne se sente à l'aise en présence du directeur d'école : *Aussi, une des stratégies, c'est de mettre l'enseignant à l'aise pour que chaque remarque que je fais ne soit pas perçue comme étant nécessairement une critique [. . .]*.

Ainsi, selon les participants à cette recherche, être à l'écoute, être un bon communicateur, bien comprendre les problématiques, être flexible, être un bon guide et un bon accompagnateur sont les principaux traits de personnalité (caractère) qui semblent favoriser l'encadrement des NEII.

4.2 Les compétences

Au sujet des compétences, les participants en ont évoqué quelques-unes qui, selon eux, seraient indispensables pour bien encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration.

Selon Damien et Diane, il s'avère important d'être capable de s'adapter aux diverses situations ainsi qu'aux différentes cultures, comme l'a imaginé Diane, dans ce court extrait d'entrevue : *C'est ça, tu sais, moi je dis qu'il faut que ce soit à la peinture de la personne!*

De leur côté, David et Denise, ont fait état de l'importance d'être organisé afin de pouvoir rencontrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration. Pour David, *une des compétences pour moi, c'est d'être capable d'organiser son temps et puis de prendre le temps de mettre à mon agenda [. . .]*.

Didier, de son côté, a mentionné que développer de l'empathie, devenir inclusif, mettre l'accent sur les NEII, tout en démontrant de la fierté envers eux, semblent être des compétences pouvant favoriser une insertion optimale des nouveaux enseignants issus de l'immigration :

De l'empathie, il y a des gens qui n'osent pas poser de questions; il y a des gens parfois qui ont un vécu extraordinaire; [. . .] beaucoup d'empathie, mais aussi une compréhension de ce qu'ils ont vécu, eux, et leurs réactions; je ne suis pas en train de vous dire qu'il faut être comme ça pour être à la direction, mais être inclusif devant le personnel, de prendre position, de valoriser les enseignants néo-canadiens. J'ai mis beaucoup d'emphase envers eux, dire comment est-ce que j'étais fier de l'équipe, si je parle des enseignants au préscolaire qui sont la majorité pratiquement, de souches néo-canadiennes, donc, les faire briller. Je pense que c'est un des rôles d'un bon gestionnaire, c'est de faire briller son équipe et d'être inclusif, surtout envers les néo-canadiens.

4.3 L'engagement

Au sujet de l'engagement, les membres de la direction d'école ont exprimé plusieurs comportements et actions qu'ils croient importants pour bien encadrer les NEII.

Selon Diane, David et Denise, il s'avère important de bien accueillir les NEII au sein de l'école. De plus, selon Damien, Daniel et David, l'engagement d'un membre d'une direction d'école se traduit souvent par une présence au sein de l'établissement scolaire, comme l'a exprimé Damien : *D'être présent, d'être là et en salle de classe, ainsi qu'à l'extérieur de la salle de classe [...]*. Selon Daniel, David et Diane, démontrer de l'importance aux employés constitue également une marque d'engagement.

De plus, Daniel, Diane et Didier sont de l'avis de David concernant le fait que l'engagement envers tous les néo-canadiens qui œuvrent au sein d'un établissement scolaire est un comportement pouvant aider à l'insertion des NEII : *[...] il faut qu'ils sentent qu'il y a un engagement envers tous les néo-canadiens qui sont dans l'école.*

De leur côté, Damien, David et Daniel ont évoqué que l'engagement pouvait se traduire par de l'observation et de l'appui, ce qui rejoint certains traits de personnalité (caractère) qui ont été mentionnés précédemment. Aussi, Diane et Daniel ont fait part de l'importance de respecter les NEII, ce qui pourrait se résumer par le fait de connaître les mœurs et coutumes des pays d'origine : *[...] J'ai commencé moi aussi à connaître les mœurs des pays de provenance de l'employé, sans connaître tout à fond, mais pour savoir certaines choses de base, je pense que c'est important [...]* (Damien).

Comme autres actions à privilégier, Daniel a fait part du fait que, selon lui, établir sa crédibilité au sein des différentes communautés pouvait certainement favoriser l'insertion des nouveaux enseignants issus de l'immigration :

[...] c'est d'établir aussi sa crédibilité au niveau des différentes communautés, et puis au niveau, premièrement de la communauté scolaire, mais au niveau des différentes communautés culturelles aussi [...]; [...] et puis quand les enseignants nous voient aller comme ça, puis qu'on est impliqué au sein de la communauté scolaire puis au sein des différentes communautés culturelles, ça les rassure.

D'autre part, il ne faudrait pas passer sous silence ce que Denise a mentionné, soit l'importance de leur partager la culture de l'école, ce que représente appartenir à la francophonie minoritaire, ainsi que la philosophie de l'éducation au Canada :

[...] nous sommes dans un contexte minoritaire, d'accord... alors nous sommes différentes minorités dans une même minorité qui est la francophonie; [...] ce sont les mêmes stratégies qu'on doit développer parce que, nous sommes unis vers différents mêmes objectifs, la francophonie [...]; mais je pense qu'il y a vraiment une nécessité au niveau de la philosophie d'éducation; nous avons des objectifs communs, les deux dont je viens de vous parler, c'est-à-dire la francophonie, c'est-à-dire la promotion d'une culture et d'une appartenance à la francophonie; donc, il faut que nos élèves terminent leur secondaire dans des institutions françaises.

Bref, les données recensées dans cette section ont un lien avec les trois composantes du cadre de leadership de Gandz, Crossan, Seijts et Stephenson (2010) en ce qui concerne les traits de personnalité (caractère),

les capacités particulières (compétences) ainsi que l'engagement qu'ont démontré les membres de la direction d'école dans le cadre de développement de dispositifs de soutien servant à favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration

5. Discussion et pistes de réflexion

Même si les participants n'ont pas tous émis les mêmes commentaires en lien avec les composantes du cadre de leadership des trois « C » (Gandz et al., 2010), ces derniers ont par contre témoigné de similitudes en terme de traits de personnalité (caractère), de compétences et de comportements et d'action démontrant de l'engagement de la part des membres de la direction d'école envers les NEII.

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'encadrement des nouveaux enseignants issus de l'immigration requiert certains traits de personnalité (caractère) faisant en sorte que les NEII se sentent écoutés, compris, guidés, bien accompagnés et à l'aise. De plus, les participants ont mentionné l'importance de s'adapter aux diverses situations et aux différentes cultures.

Également, à la suite de la lecture des résultats, il s'avère indispensable de mentionner que l'engagement se traduit principalement par une présence au sein de l'école, tant à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe.

Même si plusieurs des pratiques suggérées pourraient s'appliquer à tous les nouveaux enseignants, pas seulement aux NEII, il n'en demeure pas moins que les membres de la direction d'école se doivent de connaître les mœurs et les coutumes des pays d'origine des nouveaux enseignants issus de l'immigration. De plus, les gestionnaires scolaires doivent développer leur crédibilité au sein des différentes communautés culturelles afin de contribuer positivement à l'insertion des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Aussi, il ne faudrait pas passer sous silence l'importance de leur partager la culture de l'école, ce que représente appartenir à la francophonie minoritaire ainsi qu'en quoi consiste la philosophie de l'éducation au Canada.

6. Conclusion

Bref, comme nous avons pu le constater, pour arriver à développer des stratégies d'encadrement efficaces, les membres de la direction d'école interviewés ont développé des comportements, mis de l'avant des actions tout en témoignant d'engagement envers les NEII.

Sachant qu'il existe actuellement quelques pratiques au sein de certaines écoles franco-ontariennes, il n'en demeure pas moins que ces dernières ne sont pas encore connues par tous les gestionnaires scolaires dirigeant des établissements où œuvrent des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

Il est donc souhaitable que l'ensemble des dirigeants dudit conseil scolaire puisse bénéficier des bonnes pratiques, « façons d'être et de faire », préconisées et utilisées par leurs collègues ayant participé à la recherche, car un tel partage d'informations va certainement permettre des retombées positives au sein de leur communauté scolaire.

7. Bibliographie

- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens [AEFO]. (2007). *Consultation sur les besoins des jeunes immigrantes et immigrants qui fréquentent les écoles françaises de l'Ontario*. Rapport de recherche. Récupéré le 15 mai 2012 du site : <http://ensemble.etablissement.org/sites/ensemble.etablissement.org/files/Rpt%20Jeunes%20Immig.sept..07.pdf>.
- Beynon, J., Ilieva, R. et Dichupa, M. (2004). Re-credentialling Experiences of Immigrant Teachers: Negotiating Institutional Structures, Professional Identities and Pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 429-444.
- Brigham, S. M. et Walsh, S. C. (2008). Les représentations des « femmes immigrantes » enseignantes en Nouvelle-Écosse. *Metropolis : Nos diverses cités*, 5, 179-181.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2013). *Canada – Entrées totales de titulaires de permis de travail dans le cadre d'un programme de mobilité internationale selon la province ou le territoire et la région urbaine, 2009-2013*. Récupéré le 16 janvier 2015 du site : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2013-preliminaire/03.asp>.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, p. 119-139.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 5(2), 69-95.
- Gandz, J., Crossan, M., Seijts, G. et Stephenson, C. (2010). *Leadership on Trial: A Manifesto for Leadership Development*. London, ON: Richard Ivey School of Business.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P.W. et Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations. The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kanungo, R. et Mendonca, M. (1996). *Ethical Dimensions of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Mawhinney, H. et Xu, F. (1998). Reconstructing the Professional Identity of Foreign-Trained Teachers in Ontario Schools. *TESOL Quarterly*, 31(3), 632-639.
- Mujawamariya, D. (2002). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante : un parcours semé d'embûches. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*. (p. 203-236). Outremont (QC) : Éditions Logiques.
- Myles, J., Chang, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 233-245.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2009). *Transition à l'enseignement*. Récupéré le 19 juillet 2010 du site : http://www.oct.ca/publications/PDF/transitions09_f.pdf.
- Peeler, E. et Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-45.

- Regroupement ethnoculturel des parents francophones de l'Ontario (REPFO). (2005). *Étude d'identification des barrières systémiques et individuelles à la participation aux parents des minorités raciales et ethnoculturelles francophones aux conseils d'écoles ou sur divers comités dans la région d'Ottawa*. Récupéré le 19 juillet 2010 du site : <http://repfo.ca/RapportsPresentations.html>.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors-série, 7*, 99-111.
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 4*(4), 235-252.
- Statistique Canada (2008). *Étude : Les immigrants sur le marché du travail canadien : analyse selon la région où le plus haut niveau de scolarité postsecondaire a été atteint*. Récupéré le 10 décembre 2014 du site : <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080718/dq080718b-fra.htm>.
- Vallerand, A-C. et Martineau, S. (2006) *Les enseignants immigrants : difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Récupéré le 10 décembre 2014 sur le site du Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement : <http://www.insertion.qc.ca/?Les-enseignants-immigrants>.

5.6 Le discours pédagogique, un dispositif ressources entre mises en scènes et interprétations

Marie Pierre **DENCUFF**, Université Laval ; CRIFPE - Canada

Résumé

Le discours pédagogique compte parmi les dispositifs les plus efficaces en éducation. La question est de déterminer comment ce discours manifeste des ressources complémentaires rendant propice l'apprentissage. Cette contribution vise deux objectifs : le premier explore le discours pédagogique comme un ensemble de règles et de régulations orienté vers le savoir (Marie-Anne Paveau, 2006; Mottier-Lopez, 2012 ; Brousseau, 1998 ; Barth, 2013). Le second l'analyse pour mieux percevoir quels rôles jouent dans cette dynamique les formes sociales de comportements supportées par des enjeux culturels (Delory-Momberger, 2005; Harris, 2007 ; Bautier, 2008, 2009). À partir d'une analyse de contenu des médias et d'exemples de pratiques éducatives, nous mettons en évidence différentes formes d'activités. Les principales conclusions de l'analyse montrent comment ces discours s'organisent en un dispositif dépassant les formes langagières de communication pour devenir une action génératrice de compétences.

Mots clé

pédagogie- apprentissage- réflexion- réflexivité- règles- pratiques-discours

Introduction

Au cœur du processus d'apprentissage, le discours pédagogique, envisagé comme un « dispositif pour apprendre », demeure une préoccupation pour tous les acteurs de l'éducation. Bien plus qu'une simple source d'informations, celui-ci participe aux situations d'apprentissage en tant qu'action génératrice de connaissances. Cependant, on peut se demander s'il est possible de l'analyser tant la fragilité des échanges manifeste son impermanence. En effet, si les interactions qui le construisent supportent des dimensions culturelles et institutionnelles, identifier les médiations garantissant la cohérence et l'efficacité du discours pour apprendre reste difficile.

Nous observerons donc ce genre de discours particulier dans une perspective exploratoire, en centrant nos propos sur la dimension sociale de ce dernier. Nous chercherons à comprendre comment le discours pédagogique, considéré ici comme un dispositif d'actions, s'organise et nous déterminerons la nature d'une partie des ressources sociales, institutionnelles et culturelles qui y sont mobilisées. Plusieurs points de vue théoriques fondent notre analyse puisque les dimensions individuelle et collective des pratiques institutionnelles sont sédimentées par la société (Giddens, 1987) et que ce discours participe aux situations didactiques (Brousseau, 1998) permettant de penser l'apprentissage dans un ensemble de relations négociées et culturellement élaborées (Barth, 2013).

Dans un premier temps, les notions de discours pédagogique et de dispositif seront définies, puis, en nous appuyant sur les résultats issus d'une typologie des règles de la vie scolaire (Dencuff, 2013) et à partir de plusieurs exemples¹⁰⁷, nous déterminerons la nature de certaines ressources qui s'y associent pour mieux comprendre comment il suscite auprès des enseignants et des élèves des modèles d'activités à reproduire¹⁰⁸ et des ressources pour réfléchir.

1. Le discours pédagogique, un dispositif ?

Le discours est une notion complexe, observée selon diverses perspectives que nous ne pouvons présenter ici de manière exhaustive. Nous retiendrons qu'il est une activité à l'œuvre parmi d'autres activités humaines qui produit un ensemble d'énoncés (explicites, implicites, inférés, supposés, etc.). Ceux-ci reposent sur l'unité globale de thème (*topic*) et contiennent des propositions spécifiant le propos (*comment*). Les échanges (verbaux et non verbaux) constitutifs de ce discours (autogéré, polygéré) s'appuient sur des usages langagiers et des contextes qui sont à la fois le résultat et le moteur de cette activité, engageant un processus d'élaboration de sens (Bronckart, 1996 ; Ducrot et Schaeffer, 1995 ; Paveau, 2008).

1.1. La forme du cadre

À l'école, le discours pédagogique agit selon différentes modalités qui relèvent d'échanges spécifiques. Ceux-ci exposent ou exploitent des connaissances et sont orientés par elles. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous (ex. 1), les élèves travaillent l'expression écrite d'un conte à partir d'une chorégraphie, activité culturelle qui, transposée dans une situation d'apprentissage, tisse une expérience d'élève.

107 Certains exemples proviennent de journaux d'information issus d'une analyse de contenu du quotidien français *Le Monde* (2000) ou du quotidien franco-canadien *Le Devoir* ; d'autres se réfèrent à des banques de données de vidéos professionnelles françaises « NéoPass@ction » de l'INRP (Lyon, France), <http://neo.ens-lyon.fr/neo> ou franco-canadiennes <http://zoom.animare.org/zoom> de l'UdeM (Montréal, Québec).

108 Le terme « reproduction » sera employé ici dans le sens commun.

Ex.1 : Dans la Marne, une classe de CM2 « sensibilisée » à la danse, sans tutu ni pointe.

[...] En classe, nous travaillons sur des contes puis nous allons **essayer** de les reproduire en dansant, de retranscrire par le mouvement des univers culturels avec l'aide d'un **chorégraphe** « explique l'institutrice. Au lendemain de chaque séance, les enfants doivent rédiger un compte-rendu de l'atelier, raconter ce qu'ils ont fait et leurs impressions personnelles. **En fin d'année**, ce journal de bord deviendra **un livre**. [...]

Le Monde, 15/12/2000, p. 12.

De même, l'enseignant qui a pour objectif « d'apprendre à tenir un crayon ; de connaître l'alphabet, etc. », comme dans l'exemple ci-dessous (cf. ex.2), se base sur des règles de pratiques professionnelles fondées sur un savoir pédagogique ou didactique et définies lors de la formation en tant que pratiques de référence (Lessard, 2012). Ces modèles d'activités spécifiques participent à « une fonction de socialisation cognitive » (Bautier, 2009).

Ex.2 : Changer le monde, un enfant à la fois

[...] Au début de la 1^{re} année, certains sont déjà très éveillés et connaissent leur **alphabet**, alors que d'autres savent à peine **tenir un crayon** », note Catherine. [...]

Le Devoir, 1/02/ 2014, p. H1.

De plus, certaines connaissances exposées dans ce discours sont supportées par l'organisation sociale (Cf. ex.3) :

Ex.3 : Une enseignante convaincue de l'importance du travail de mémoire

[...] Sabine Contrepois fait travailler ses élèves sur des textes, leur demande de rassembler des **documents familiaux**, crée, pour financer le projet, **une association**, Adolescents Banlieue Ouvertures (ABO, comme le début d'abominable). [...]

Le Monde, 15/04/ 2000 p.12.

Ainsi, le discours pédagogique se manifeste dans un contexte d'enseignement- apprentissage qui entre dans la constitution de la forme scolaire parce qu'il porte sur des savoirs disciplinaires programmés par l'institution ; il établit des échanges en référence à des situations ou à des objets d'origines sociale et culturelle qui engagent les élèves et l'enseignant à mobiliser des connaissances dans un processus d'interprétation et de négociation de sens ; il articule dans l'action et dans l'interaction des sources potentielles de savoirs et des réalités à construire ou à réfléchir ; il participe à un jeu symbolique (actions et médiations) durant lequel les échanges entre enseignants et élèves sont configurés par des modèles de pratique professionnelle et exploités pour apprendre ; il constitue ou supporte la situation d'enseignement-apprentissage et/ou en émerge par des échanges continus organisés qui lui donnent sens et modifient le rapport au monde.

En somme, le discours pédagogique possède plusieurs dimensions et son efficacité dépendrait de l'articulation entre les normes de socialisation comprises dans les comportements et dans les traductions successives qui conduisent élèves et enseignants à manifester, explicitement et selon des comportements, la transformation des données en savoirs. Ces différentes dimensions permettent de concevoir le discours pédagogique comme un dispositif.

1.2. *Les dimensions de la régulation*

Parce que la référence à ces différents registres d'activités des pratiques sociales institutionnelles et savantes harmonise « discours instructeur » et « discours éducatif », le discours pédagogique façonnerait un dispositif pédagogique (DP). En effet, selon Bernstein, si le DP permet d'identifier des objets, des actions et des interactions, incitant les élèves et les enseignants à définir un cadre – des modèles de comportements institutionnels (Vincent, 1994) –, le DP permet aussi une grande variété de situations où se mobilise un ensemble de règles et de régulations (Mottier-Lopez, 2012) – jeux épistémiques qui « régissent ce qui est véhiculé » (Bernstein : 1975/2007 : 58).

Discours instructeur, car :

- il établit des liens directs entre le cognitif et le langagier agissant ainsi comme vecteur d'action, de réflexion, d'imagination et d'apprentissage et disposant enseignants et élèves à établir des notions d'intersubjectivité et de transaction de sens par diverses médiations ;
- les savoirs y sont exploités en contexte de façon stratégique : une part du discours pédagogique est décontextualisé, « désenchanté » du contexte (*desembedding*), pour être (re)organisé selon un scénario d'apprentissages dans lequel les échanges sélectionnés pour leurs potentiels déterminent les modalités de centration et d'interprétation des objets de savoir durant lesquels les élèves vont *peut-être* apprendre (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2011).

Discours éducateur, car :

- pour atteindre les objectifs prévus par l'enseignant et sous-tendus par l'institution, le discours pédagogique implique d'adopter des modèles de comportements souvent éloignés de ceux de la vie quotidienne – ensemble de normes institutionnelles qui cadrent ce contexte dans des formes rituelles (Delory-Momberger, 2005) ;
- cette « mise en activité » orientée vers le savoir repose sur des échanges multiples dont les référents culturels influent sur le discours pédagogique à plusieurs niveaux (littératie, convenances sociales, dispositions à l'action, etc.) (Bruner, 1983 ; Rochex et Crinon, 2011).

Cependant, si l'analyse du DP implique de considérer plusieurs dimensions (références à des normes scolaires, sociales et savantes) qui agissent dans ce discours à plusieurs niveaux (instruction et éducation), la compréhension de cette mise en réseau manifestant son efficacité reste encore floue. En effet, sans ce support, les ressources hétérogènes mobilisées demeurent inertes pour les élèves et le modèle des pratiques d'enseignement-apprentissage qui s'y rattache, inopérant.

La théorie de la structuration de Giddens (1987) ainsi que celle des situations didactiques de Brousseau (1998) apportent des ressources théoriques pour mieux saisir l'organisation de ce réseau et ses conditions d'émergence.

2. Le discours pédagogique, un dispositif organisé ?

À l'intérieur de la pensée sociologique, la théorie de la structuration de Giddens (1987) vise à articuler la structure¹⁰⁹ sociale et l'activité des acteurs. Celui-ci considère que la dimension collective de l'action provient des règles que les acteurs produisent et reproduisent dans le cours du temps sous forme de pratiques routinières. La manifestation organisée de l'action (ordre subjectif/objectif) est définie par le concept de *structurel* chez Giddens et correspond à un ensemble de règles et de ressources manifesté de façon récursive. Caractérisé par une « absence de sujet », le structurel est situé hors du temps et de l'espace, à l'exception de son actualisation et de sa coordination sous la forme de traces mnésiques (Giddens.; 1987 : 7).

Durant le cours de l'action, ces activités reproduites collectivement deviennent visibles et établissent des modèles de comportements qui déterminent des rôles associés à des ressources. Pour Giddens, ces comportements réglés et socialement institués ou admis, mémorisés et sédimentés dans le temps conduisent vers et/ou supportent des attentes développant chez les acteurs une conscience pratique¹¹⁰ ou discursive.

2.1. Un dispositif formel

Ces conceptions théoriques permettent de comprendre le dispositif pédagogique (DP) comme manifestant une forme spécifique de l'activité d'enseignement-apprentissage où les pratiques sociales et institutionnelles régularisées se coordonnent et interagissent pour orienter vers l'apprentissage. Cependant, il reste à comprendre comment ces règles hétérogènes sont susceptibles d'articuler un système conduisant à l'apprentissage.

2.2. Un dispositif à deux vitesses

Durant la situation d'enseignement-apprentissage, le jeu incessant des règles induites, déduites, obligatoires ou nécessaires se manifeste et définit le paradoxe de la situation didactique décrite par Brousseau (1998, pp. 74) : « tout ce qu'il [le professeur] entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage

109 Nous soulignons ici que l'emploi du terme « structure » ne doit pas être compris comme « une entité matérielle », mais comme une représentation de certains aspects saillants de la vie sociale

110 Giddens (1987; p.30-32) comprend l'action individuelle selon deux niveaux de conscience : la conscience pratique correspond à un « savoir-faire » mais « qu'ils [les acteurs] ne peuvent exprimer de façon discursive » alors que la conscience discursive engage la réflexivité [*awariness*] de l'action manifestée (entre autres) par le discours.

de la notion visée : si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut l'obtenir ». C'est un contexte dans lequel la conscience pratique de l'élève se construit (savoir-faire) et où le processus de réflexion s'élabore.

Un contrat spécifique organise l'échange et régule les interactions entre élèves et enseignants (Brousseau, 1998). À l'intérieur de celui-ci, les actions et les interactions permettent de faire émerger des relations manifestant le savoir visé par l'exploitation précise des concepts. Or, si les savoirs encyclopédiques visés par l'apprentissage sont associés à des compétences, ils se perçoivent ou s'appliquent en contexte parmi d'autres modalités d'expression de savoirs desquels ils vont être inférés ou déduits. Plusieurs types de compétences sont ainsi sollicités durant l'échange et les exigences relatives aux savoirs encyclopédiques sont supportées par la connaissance des règles de sens commun, ce qui incite les acteurs sociaux à se comporter de manière « compétente » dans des situations complexes comme le signale Garfinkel (von Lehm, 2014). Mais, comment imaginer leur visibilité dans le DP? En effet, une règle ne contient pas ses conditions d'application. C'est à ce niveau qu'intervient la notion de ressource (Giddens, 1987).

2.3. *Des ressources visibles*

Si, dans le sens commun, et, en particulier dans l'École, la forme canonique de la règle renvoie à des normes établies (règlements, principes, lois, etc.), durant l'activité, les règles sont perçues par les individus comme une séquence de comportements-modèle. Ainsi, la règle (virtuelle) s'expose en contexte grâce aux ressources auxquelles elles s'associent. Ces ressources indiquent (révèlent, matérialisent, manifestent, etc.) les règles de deux manières :

- 1- matérielle d'allocation et/ou
- 2- d'autorité.

Ces deux expressions de la règle sont souvent conjointes. Par exemple, le personnel de surveillance dans une cour de récréation représente l'autorité (2) et, par sa présence matérielle, la manifeste (1).

Cette association règle/ressources se révèle parfois par une relation de métonymie (l'énoncé de loi / le policier / la Loi).

Les ressources actualisent la règle en contexte et établissent une cohérence avec celui-ci. L'association règles/ressources, si elle paraît cohérente en théorie, peut subir des écarts même imperceptibles en contexte.

La mobilisation ou l'exploitation par l'enseignant et par les élèves de ces règles (associées aux ressources) durant la situation d'enseignement-apprentissage établirait une dynamique particulière en référence au contrat didactique imposant à certaines règles une expression explicite ou implicite – enjeux relatifs à la situation didactique. En retour, ces échanges manifestent un modèle particulier dans lequel l'enseignant et (parfois) les élèves vont s'orienter, exploitant implicitement les termes du contrat sur l'objectif à atteindre. Ainsi, par les ressources auxquelles elles s'associent, les règles constituent un ensemble d'actions potentiellement habilitantes et contraignantes.

En somme, dans le DP, les échanges mobilisent des règles et des ressources de natures variées et renvoient à différents registres. Celles-ci s'articulent entre elles, établissant ainsi un réseau de communication formel ou informel. Par exemple, en début de classe, l'enseignant et les élèves échangent des salutations conventionnelles (rituels) au milieu de l'appel des présences/absences (règlement scolaire) alors que les élèves commencent un exercice présenté sur un tableau (règles savantes), etc.¹¹¹

Cependant, la réflexion sur la nature hétérogène de ces ressources associées aux règles et sur leur articulation ne permet pas de comprendre comment ce réseau de relations détermine un DP d'actions – le sens de l'apprentissage. C'est pourquoi nous avons cherché à aller plus loin en utilisant les résultats d'une analyse de contenu des médias sur le thème de la vie scolaire établie dans le quotidien *Le Monde* (2000) qui a permis de repérer systématiquement les types de ressources et les natures des règles manifestant des formes d'activités éducatives contemporaines et dont nous exposons ici quelques résultats (Dencuff, 2010).

Les ressources ne sont pas des éléments isolés et leur dissociation ne se fait ici qu'à des fins analytiques.

3. Observer la règle et chercher ses ressources

La presse, en tant que système de production de discours publics, fait paraître quotidiennement des informations sur l'École. Celle-ci est perçue comme une institution sociale où sont présentés les aspects structurés du système tout comme les représentations (dé)régulées des pratiques de ses acteurs. Cependant, les opinions ou les enjeux inhérents à la publication imposent à la méthode d'analyse de mettre à jour les biais qui s'y réfléchissent et d'en définir les limites (Charraudeau, 1997).

Le discours médiatique n'est pas le discours pédagogique. Cependant, la description de la forme scolaire en manifeste certains traits. Ainsi, si l'interprétation du fait scolaire par le journaliste, les réflexions des acteurs insérés dans le texte, etc., ne sont pas recueillis *in situ*, ils exposent certains aspects du discours pédagogique. Le recueil des données ainsi que l'analyse des contenus centrés sur les représentations de l'activité scolaire ont permis d'identifier des éléments caractéristiques qui organisent les modèles de pratiques scolaires et manifestent leurs ressources.

3.1. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu met en évidence des régularités conduisant à l'identification, à la catégorisation d'éléments et à l'exploration de leurs relations. Cette analyse a recensé 595 articles portant sur l'éducation dans le quotidien *Le Monde* durant l'année 2000 dont 255 concernaient le thème de la vie scolaire. Le relevé systématique de propositions (segments) signalant la présence d'un comportement indiquant l'exploitation d'une règle et de la (les) ressource(s) associée(s) dans ces textes a permis d'indicer 550 segments (banque de données).

111 Cette description correspond à la vidéo visible à l'adresse suivante : <http://neo.ens-lyon.fr/neopass/index.php?themes=3>

De nombreuses situations éducatives ont ainsi été pointées, exposées par des discours directs, insérées dans le texte, analysées ou décrites par le journaliste. L'analyse de contenu a permis d'établir une typologie des règles de la vie scolaire – présentée par ailleurs (Dencuff, 2013) – sur laquelle se basent les résultats présentés ici.

Dix types de règles ont été retenus et organisés selon trois domaines d'application :

- 1- Loi ; principe ; critère ; contrat ; règlement ;
- 2- Coutume, convenance ; interdit ;
- 3- Schéma de pratique ; schéma de régulation. La notion de schéma correspond à l'expression de modèles durant l'activité professionnelle. Ce type de règle manifeste des pratiques spécifiques à l'institution, modelées par la formation, mémorisées et ajustées par l'expérience – des *patterns* de l'activité professionnelle¹¹².

Pour chaque segment d'article associé à ces règles, les deux catégories de ressources définies par Giddens sont d'abord pointées par codage : (a) ressource d'allocation ; b) ressource d'autorité). Puis, dans un deuxième temps, ces deux catégories sont spécifiées, soit :

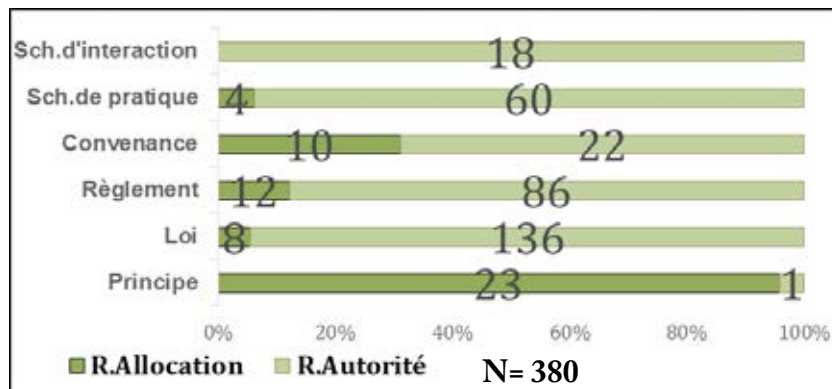
a) ou b) se présente sous la forme: 1-matérielle, 2-de personnel, 3-juridique (légale ou policière), 4-règlementaire, 5-de formation, 6-de publication (textes officiels, programmes) ou 7-d'information (interprétation ou signification).

Ces résultats ne sont pas statistiquement significatifs, mais ils permettent d'approfondir l'exploration du discours pédagogique et la manière dont il s'organise en dispositif (DP).

3.2. *Une répartition particulière*

La Figure 1 montre la répartition des deux catégories de ressources en fonction de cinq types de règles auxquelles elles s'associent dans le discours.

112 Pour plus de détails, cf. Dencuff, 2013, en ligne.

Figure 1 : Répartition des types de règles par catégorie de ressources

La présence massive de lois ou de règlements dénote certains traits médiatiques. Cependant, les résultats se réfèrent aussi à des règles spécifiquement scolaires.

Sur 380 segments (70% du corpus), les deux catégories de ressources se répartissent parmi les cinq types de règles pointées. Les ressources d'autorité y sont majoritaires (85%), les ressources d'allocation représentent 15% des segments. La répartition des deux catégories de ressources est différente pour chaque type de règle. Par exemple, les ressources d'autorité constituent 100% des schémas d'interaction et 87% des ressources des règlements, etc.

L'exposition des ressources associées aux règles manifeste un DP supporté par l'autorité (cf. Figure 1). Cependant, si la présence de lois ou de principes permet d'imaginer une structure prévue dans le système et qui contraint l'activité, s'interroger sur la signification de son importance dans les types de règles spécifiques à l'institution (schémas) et présents exclusivement durant les situations d'enseignement-apprentissage demande de comprendre comment se manifeste cette association.

3.3. *La ressource, une clé pour manifester la règle en contexte*

Le tableau 1 ci-dessous détaille la nature des ressources et leur répartition en fonction des différents types de règles. Pour 505 règles analysées, près de 10% de ressources sont indéterminées. Seuls les résultats mis en gras et surlignés sont commentés.

Tableau 1 : Répartition des types de règles associées aux différentes ressources

Ressources		De personnel	Matérielle	Officielle	D'information	De publication	Juridique	De formation enseignant	Indéterminé
Nature des Règles									
1	Schémas d'interaction n=35	2	3	17	1	0	0	14	0
2	Schémas de pratique n=71	1	2	3	1	0	0	58	7
3	Convenance n=35	12	0	2	11	3	3	1	3
4	Règlement n=136	19	2	45	2	2	2	25	39
5	Loi n=193	7	0	67	3	1	65	0	50
6	Principe n=35	6	0	8	1	4	2	4	15
7	Total N : 505	41	7	134	18	6	70	98	99

La ligne **7** du tableau 1 totalise les ressources pointées en fonction de leurs catégories : ressources officielles (134 règles), de formation (98), juridiques (70), de personnel (41) et d'information (18). L'exploitation plus fréquente de certaines ressources traduit le processus auquel elles participent. En effet, les ressources officielles sont programmées par l'institution ; les ressources de formation visent à modeler des pratiques scolaires ; les ressources juridiques établissent un cadre d'action sociopolitique et contrôlent l'activité (ressource de personnel) ; et les ressources d'information visent le rapport entre l'école et la société.

Les règles s'associent en général à plusieurs types de ressources. Par exemple, les règlements (ligne 4) ou les principes (ligne 6) se manifestent à partir de trois catégories de ressources. Ces manifestations multiples renvoient pourtant (et toutes) au même type de règle. Ce procédé permet la visibilité et la mémorisation de la règle (par répétition) sans pour autant manifester la même exploitation en contexte en plus de permettre de conserver l'attention sur la règle et sa modalité d'application.

Seul le type de règle « schémas de pratique » s'associe exclusivement à une ressource (« formation des enseignants » (58)). Cette association règle/ressource marque la relation de métonymie déjà signalée rendant l'association tellement forte que la ressource devient elle-même la règle. Témoinnant d'une pratique normée et organisée, ces pratiques de référence font autorité et les rendent constitutives du savoir. Cette combinaison conceptuelle de « la règle à la ressource » est exploitée aussi lors des interactions (schémas d'interaction : 14 dans Tableau 1)

La lecture en colonne du tableau 1 permet d'observer comment l'association règle-ressource est susceptible de manifester une cohérence en contexte : la ressource « De personnel » s'associe plus souvent à la manifestation des règlements (19) et des convenances (14), la ressource « Juridique » est majoritaire pour les lois (65) ; la ressource « Officielle » qui correspond aux programmes officiels (savoirs/savoir-faire/savoir-être) est présente en particulier pour les lois (67) et pour les règlements (45), mais aussi pour les schémas d'interaction qui régulent les échanges dans le DP sur les savoirs encyclopédiques (17).

Ainsi, la relation entre la règle et la ressource est en cohérence avec le processus auquel elle participe. Les propriétés de l'association règle-ressource exploitées en contexte créent une logique d'actions où les contraintes (autorité ou contraintes matérielles) orientent les pratiques.

4. Attentes

En faisant appel aux résultats précédents (Figure 1 et Tableau 1), nous confirmons que les règles mobilisées dans ce discours font référence à un processus culturel (convenance), social (loi, principe) et institutionnel (règlement, schémas) – toutes des manifestations de pratiques sociales et culturelles que les professionnels adaptent au contexte d'apprentissage. De plus, ces modèles d'activités supportent une part d'autorité non négligeable qui oriente et régule les actions et les interactions scolaires pour apprendre.

En effet, les résultats permettent d'inférer que (cf. Tableau 1) :

- le processus institutionnel se perçoit de manière légale et officielle par les ressources juridiques et les textes officiels associés aux lois, soulignant ici la suprématie de l'activité sociopolitique sur l'École ;
- le processus qui établit des limites à l'activité scolaire devient sensible par des règlements exploités par les professionnels (ressources de personnel et officielles). Or, ces résultats signalent que a) seuls certains professionnels sont susceptibles de faire appliquer ces règlements (autorité déduite) ; b) leur application est contrôlée, car signalée dans des ressources officielles et c) ils sont enseignés durant la formation professionnelle, constituant des références (savoirs) et n'étaient pas susceptibles de s'actualiser à l'intérieur d'un processus institutionnel.
- Le processus culturel se manifeste par des traits spécifiques de la forme scolaire, comportements prévus ou attendus¹¹³ (ressources de personnel et d'information). Dans le discours pédagogique, cela permettrait de traiter les informations contraintes perçues comme rituels (souligner en rouge ; se placer en rang, lever le doigt, etc.).

113 La notion de convenance prend ici le sens de convention scolaire.

- Enfin, le processus d'enseignement-apprentissage est constitutif de l'agir professionnel puisque les ressources associées aux règles représentent des guides de conduites à tenir et que les interactions s'affichant exclusivement comme une ressource d'autorité sont liées à la formation (cf. Figure 1) et à des savoirs programmés (Cf. Tableau 1).

Ces résultats permettent aussi de mieux comprendre les propriétés de la forme scolaire. En effet, parce que plusieurs types de ressources peuvent être associées à une même règle (cf. Tableau 1), comme le surveillant et le règlement, et, en retour, parce que la même règle est exploitée par plusieurs types de ressources (la sonnerie et la mise en rang des élèves, etc.), leur articulation détermine un réseau de significations dans lequel la (ou les) règle(s) reste(nt) visible(s). Cependant, ces prescriptions ne font pas appel aux mêmes types de comportements. C'est pourquoi le DP subsumerait la notion de discours pédagogique, car les différentes dimensions discursives qui le formalisent demandent à être articulées pour apprendre, organisant ainsi un DP d'actions d'où émerge du sens.

L'observation des résultats permet de comprendre que ce DP manifeste deux niveaux d'activités : (1) certaines activités modèlent les comportements socialement prévus ou attendus sur lesquelles vont se greffer (2) des attentes implicites impliquant des comportements (toujours prévus ou attendus) inhérents à la connaissance et relatifs à l'institution. La dimension didactique révélant le sens des attentes serait ainsi conditionnelle à l'articulation de ces deux niveaux où se cristalliseraient les manifestations culturelles et institutionnelles de la forme scolaire.

4.1. *Le sens des attentes*

Si les résultats de la Figure 1 signalent des ressources d'autorité à 80% (Figure 1), l'analyse de leur nature (tableau 1) permet de comprendre que cette autorité est exploitée par les enseignants de différentes façons. En effet, certaines ressources régulent l'apprentissage et renforcent le modèle d'activité (ressources de personnel, d'information, juridique), rendant ainsi tangible un rapport explicite et direct entre la société et l'institution scolaire. D'autres créent un réseau subjectif qui manifeste les attentes à interpréter et oriente au sujet du sens de l'activité (ressources officielles programmées, de formation). Cependant, dans le cours de l'activité, ces ressources-règles interagissent en même temps.

Deux exemples illustreront brièvement notre propos : l'extrait du quotidien *Le Monde* ci-dessous expose une situation où les étapes explicitées par l'enseignant lui servent de cadre pour conduire l'activité (signalé ici par certains mots mis en reliefs ou soulignés):

Exemple 4 : *Le Monde*, 27 -01-2000, p. 9**Aider les élèves à développer leur esprit critique et à argumenter sans conflit**

Pour lancer la machine, la professeure d'histoire-géographie de Florian a choisi, avec ses élèves, de travailler sur le thème de l'exclusion et de l'intégration.

Dans un premier temps, ils ont dû, au pied levé, donner leur définition de ces deux termes couramment utilisés aujourd'hui.

Puis ils ont mis à profit [...] entre deux séances pour collecter des documents relatifs à ces thèmes.

«**Le but de cette** deuxième heure, *préviend l'enseignante*, est de vous amener à vous interroger plus à fond sur ce qu'est l'exclusion et à mettre en œuvre le travail de groupe.»

Ainsi, les ressources manifestées dans ces échanges :

- contrôlent l'activité par l'information (convenance): [...] Le but de la 2^e séance *préviend l'enseignante* [...].
- supportent des pratiques professionnelles (savoir de référence): [...] *Pour lancer la machine* . . . *Puis* [...] travail de groupe[...].

Nous pensons qu'à ce niveau d'association, les ressources associées aux règles soutiendraient les échanges dans le discours pédagogique à un *bas niveau de réflexivité*. En effet, les comportements qui en résultent font appel à des rituels, à des convenances ou à des règlements qui deviennent aisément des modèles à reproduire et qui stabilisent les échanges entre élèves et enseignant (associés au rôle). Ces comportements mémorisés par les enseignants (formation et adaptation) et par les élèves (éducation) se manifestent dans les pratiques par des routines et créent un cadre, un ordre virtuel d'actions à reproduire.

4.2. Les attentes prennent sens

Ajustés par ce cadre, les échanges procèdent de l'objectif d'apprentissage et soutiennent activement ce savoir à découvrir qu'il s'agit pour l'enseignant ou pour les élèves d'interpréter, de situer, de négocier, etc. Dans ce processus, les échanges impliquent des conceptions et des interprétations, voire une part d'imagination, plus exigeantes que celles de la vie quotidienne.

Ainsi, dans la suite de l'ex.5, l'enseignante oriente les échanges sur le savoir par ostension :

Exemple 5 : *Le Monde*, 27-01-2000 (Suite Aider les élèves [...])

Les dix-huit élèves (une demi-classe) repartent donc pour un tour de réflexion. Afin de l'enrichir, ils piochent des idées dans les fiches remplies la dernière fois par leurs camarades. [...]

L'air de rien, l'étape suivante est lancée : trouver un terrain d'entente, par groupe de cinq ou six.

Question préalable : « Madame, c'est quoi un consensus ? », s'inquiète Florian, à l'intention de toute l'assistance.

Éclairée, cette dernière amorce la discussion. [...]

Dans la suite de l'extrait, *l'air de rien*, l'enseignante n'informe pas simplement, elle interagit avec les élèves pour manifester la réflexion sur ce savoir « caché ».

À ce niveau, ce sont les attentes implicites sur les connaissances et les choix des réponses savantes qui orientent le DP. Or, l'extrait souligne uniquement des ressources d'autorité (*repartent donc; enrichir, terrain d'entente*) qui canalisent l'activité ; ces échanges sont bien manifestés par des ressources d'information (*fiches, réflexions*) et officiellement programmés (cf. Figure 1, Tableau 1).

Ces ressources invisibles, décrites par les termes « s'inquiète »; « éclairée », dans l'exemple 5, seraient sensibles en contexte par des schémas d'interaction. Ces règles se manifestent, à notre connaissance, par des signes particulièrement discrets ou fugaces¹¹⁴. Ils marquent une maîtrise professionnelle, car ils signalent le dialogue intérieur des acteurs, scénarios intériorisés durant la formation (cf. Tableau 1). Or, leur analyse a montré qu'ils se signalent en contextes par des signes culturels comme lever le sourcil, pointer le doigt, etc. Cependant, ces ressources induisent des analogies, exploitent le jeu symbolique de l'action entre élèves et enseignants et demandent à être traduites et interprétées à un niveau de réflexion plus complexe, car elles participent à mettre en évidence les attentes implicites concernant les objectifs d'apprentissages (cf. contrat didactique, cf. Brousseau, *Ibid.*). Elles agissent à *un haut niveau de réflexivité*.

Ainsi, l'ensemble des ressources choisies par l'enseignant et interprétées par les élèves établiraient deux niveaux de réflexivité discursive:

- le premier agit comme modèle à reproduire, manifestant un cadre qui conditionne l'activité et ;
- le second réfléchit le savoir constitutif des attentes, objectifs de la séance.

De l'ensemble émergerait un dispositif pour apprendre (DP) dans la mesure où l'activité institutionnelle modélisée par les rôles (enseignant et/ou élèves) et par les expériences (sociales et culturelles) s'articulerait pour déterminer un réseau cohérent d'actions. Ce sont les schémas qui opéreraient ces liens entre les deux niveaux en orientant les échanges sur la compétence à reconnaître, celle-ci devenant plus sensible pour « réfléchir la connaissance », relation complémentaire qui soutiendrait fortement les liens entre le jeu symbolique et le langage, indiquant aux interlocuteurs de manière discrète le sens attendu pour reconfigurer les représentations des connaissances exposées dans le discours.

Ainsi, au-delà du discours pédagogique, la spécificité du DP est de mettre en œuvre cette dynamique, interface entre reproduction (par mimétisme) et réflexion (par interprétation).

114 WEINBERGER et al. (2005) utilisent les termes *epistemic script*. Pour plus de détails, voire notre contribution au congrès AREF (2013).

Conclusion

Nous avons cherché à montrer que le discours pédagogique constitue une propriété majeure du système d'apprentissage s'il établit un réseau organisé d'où émerge un dispositif d'action (DP). Cette spécificité est supportée en amont par un ensemble de règles associées à des ressources qui supportent plusieurs dimensions de l'activité et s'inscrivent en référence à différents processus socioculturel, sociopolitique et institutionnel, modelant ainsi la forme scolaire contemporaine.

L'observation et l'analyse de ces règles et de ces ressources associées à ces processus ont permis de comprendre ce réseau de significations engagé dans plusieurs logiques d'actions : certaines font appel à des formes sociales de comportement – routines ou rituels caractéristiques de la forme scolaire – tandis que d'autres conduisent à des modes et à des instruments de pensée qui participent à des expériences sociales et subjectives, l'ensemble déterminant deux niveaux de réflexivité.

Le premier, de *bas niveau*, est supporté par la formation, officiellement programmé et réglementé. Les attentes y manifestent le cadre institutionnel et social orienté pour l'apprentissage qui se déduit du contexte. L'action y est modelée pour être reproduite.

Le second, de *haut niveau*, est surdéterminé par le contexte (règles induites) dans lequel ressources et règles deviennent constitutives du savoir à interpréter (et à imaginer) et pour lequel les attentes prennent sens par les ressources qui s'orientent sur les modes d'interprétation et sur les instruments de pensée.

Il semblerait que l'articulation entre ces deux niveaux dépende des ressources culturelles, réseaux de significations partagées qui orienteraient l'interprétation de la situation sociale (échanger et interagir) vers une action cognitivement réorganisée (agir par l'apprendre).

Le professionnel réflexif attendu depuis Schön (1994) demande d'être conscient de ces dimensions déterminantes du rapport au savoir et, si les ressources mobilisées dans ce DP font appel à plusieurs processus, ces derniers restent souvent opaques pour les futurs enseignants.

Bibliographie

- Barth, B. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur : donner sens aux savoirs*. Paris, France : Retz.
- Bautier, É. (2008). *Socialisation cognitive et langagière dans le discours pédagogique*. Dans Frandji, D. et Vitale, P. (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie, société*, Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes, 133-150.
- Bautier, É. (2009). *Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage*. *Pratiques*, (143-144), 11-26.
- Bernstein, B. (1975/2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne, Suisse : Delachaux & Niestlé.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.

- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Charaudeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*. Paris, France : Nathan.
- Crinon, J., & Rochex, J.-Y. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Ducrot, O., & Schaeffer, J.-M. (1972/1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, France : Le Seuil.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoires de vie et recherche biographique en éducation*. Paris, France : Anthropos.
- Dencuff, M.P. (2010). *L'éducation dans la presse : une représentation de l'institution et de ses pratiques* (Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, France).
- Dencuff, M.P. (2013, août). La vie scolaire, lieu et enjeux de la frontière École-Société : analyse de contenu des médias. Communication présentée au 38^e *Congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Montpellier, France : En ligne <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/224-la-vie-scolaire-lieu-et-enjeux-de-la-frontiere-ecole-societe-analyse-de-contenu-des-medias>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Harris, P.L. (2000/2007). *L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*. Paris, France : Retz.
- Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation? Dans Tardif, M. et Borges, C. et Malo, A. (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier-Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Paveau, M.-A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris, France : Presses Sorbonne nouvelle.
- Schön, D. (1994). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Les Éditions logiques.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Vincent, G., (Éd.). (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Lehn (vom), D. (2013 / 2014). *Harold Garfinkel : the creation and development of ethnomethodology*. Walnut Creek, California : Left Coast Press.

5.7

Enseigner la civilisation française aux futurs professeurs russes

Nadejda **ABAKAROVA**, Université Pédagogique de la ville de Moscou - Russie

L'intérêt de la civilisation dans l'apprentissage des langues est à l'heure actuelle reconnu de tous. Nous allons proposer dans cette intervention une approche de la civilisation pour un public défini : les apprenants futurs enseignants de français.

Comment enseigner la civilisation française au sein du système universitaire russe, et, plus précisément, aux futurs spécialistes du français, enseignants et interprètes ? Nous allons proposer quelques pistes de réflexions tirées de l'exemple d'une des universités moscovites, l'Université pédagogique de la ville de Moscou. Fondée en 1995 pour pallier le manque d'enseignants à Moscou et dans ses environs, aujourd'hui, elle est une des plus grandes et importantes universités pédagogiques de la Russie.

Depuis quelques années, j'enseigne dans cette université non seulement la langue, mais la civilisation française. Cette nouvelle casquette m'apporte beaucoup de joie, de satisfaction, mais aussi de doutes. Et, si j'ai choisi de partager avec vous quelques idées sur cet enseignement, c'est surtout parce que j'ai davantage d'interrogations que de réponses, d'incertitudes que d'affirmations. Des questions se posent : Quoi enseigner ? Quels sont les enjeux de tel enseignement ? Quel est le rôle du professeur ? Comment évaluer ? Quels supports utiliser ? Etc. De plus, le terme même de « civilisation » peut être remis en question, étant employé dans des sens très variés et très larges. Quand il s'agit de la civilisation en tant que discipline enseignée, il est pertinent de se demander ce qu'englobe ce terme. Par ailleurs, en russe, le terme pour désigner cette discipline est bien plus ciblé – « страноведение » – littéralement du russe – « la connaissance du pays ». Étant plus restreint que la notion de civilisation, il reste tout de même très large. C'est une réalité dont il faut tenir compte lorsque vient le temps d'établir le programme d'enseignement et ses priorités.

Depuis quelques années, le système universitaire russe est identique à celui des pays européens – LMD. Néanmoins, la licence comprend 4 années universitaires. En première année, les étudiants de la section française sont partagés en deux groupes : des débutants complets et ceux qui continuent leurs études du français après l'école secondaire. Les uns et les autres étudient à leur niveau respectif la langue proprement dite, ses différents aspects, et se rencontrent en troisième année dans la même salle pour le cours magistral. Donc, le groupe est hétérogène. Ce cours dit de « civilisation française » se fait en

français. Bien évidemment, les étudiants, après deux années d'études de français général, n'arrivent pas à ce cours en devant faire « tabula rasa ». Ils sont préparés à approfondir leurs connaissances du pays. On peut donc considérer deux démarches pédagogiques complémentaires de l'objet « civilisation ».

La première concerne l'étude des éléments de civilisation au sein du cours de langue. Cela se fait d'une façon permanente. Il est évident que les étudiants, tout comme Monsieur Jourdain, étudient sans cesse la civilisation sans le savoir.

La deuxième approche concerne la civilisation comme un véritable objet à enseigner, « une discipline à part entière » (Pham Thi That, 2003). C'est notre cas. Cette deuxième approche de l'enseignement culturel débute à partir du moment où le bagage linguistique des apprenants est considéré comme plus ou moins solide.

Le but est d'amener l'étudiant à mieux comprendre les tendances les plus actuelles de la société française, c'est-à-dire tout ce qui constitue l'esprit français d'aujourd'hui afin qu'il transmette ces savoirs à ses propres élèves dans sa pratique enseignante. Mais mon objectif le plus important est d'intéresser, de motiver, de pousser vers les recherches, de faire aimer, de rendre cet enseignement agréable. D'une façon plus théorique, les objectifs sont présentés dans le Cadre européen commun de références pour les langues du Conseil de l'Europe. Selon le *CECRL*, l'enseignement ne doit pas être limité à l'acquisition d'un savoir de type informatif qui demande davantage de mémorisation que de compréhension, mais comprendre le savoir-faire, le savoir-être et la faculté interprétative de l'apprenant, de sensibiliser ce dernier à la précarité du stéréotype, de lui apprendre à communiquer d'autres cultures avec ceux qui n'y appartiennent pas. La composante 5.1.1 met en valeur la connaissance essentielle pour éveiller chez les élèves un regard libre de préjugés par rapport à autrui. Étudier la civilisation, c'est étudier les réalités du monde actuel. Les apprenants doivent être capables d'interagir dans des situations concrètes avec des francophones. Si l'enseignant amène l'apprenant à éviter les généralités réductrices au sujet de la France et des Français, à leur donner l'envie et la curiosité de découvrir autrui et sa culture, il aura alors accompli la mission de médiateur interculturel que préconise le CECR (2005).

En tant qu'activité « brise-glace », il est déjà une tradition de proposer aux étudiants un petit questionnaire – La France que j'aime et la France que j'aime moins – et un portrait chinois de la France (Si la France était un roman, un homme, une femme...). Cela permet de prendre le pouls de leurs représentations et de leurs idées reçues sur la France. En voici quelques extraits :

La France que j'aime :

Les Français participent à la vie politique, économique et culturelle. Les grèves le prouvent.

La cuisine et la littérature méritent mes éloges particuliers.

J'aime la France pour sa fidélité aux traditions.

Le système d'enseignement n'est pas construit sur des pots de vins.

Si un Français décide de créer ce sera pour longtemps et de qualité.

Les Français sont préoccupés par l'avenir de leur pays, par les problèmes écologiques.

Dans ce pays les gens sont sympathiques. Ils sont toujours prêts à vous souhaiter une bonne journée, bon appétit et même bon après-midi.

La France que j'aime moins :

Les ordures à Paris.

Je ne comprends pas pourquoi les gens sont assez fermés, je les trouve résevés et pas émotionnels. En tous cas, je n'arrive pas à m'entendre avec eux.

Une chose qui me rebute un peu sont les jours fériés et les dimanches ou on ne peut rien acheter, rien. Par contre, cela veut dire que les Français savent se reposer alors que nous travaillons sans cesse.

La question cruciale est de savoir ce que l'on doit enseigner. C'est le temps de sélectionner des informations culturelles pertinentes pour les regrouper en thèmes dans des cours à dispenser. Les sujets sont innombrables. Ils abordent systématiquement la France physique, historique, politique, économique ainsi que la vie sociale et quotidienne française. Mais quoi enseigner et comment ? La question demeure ouverte. Il incombe à chaque établissement, et même, je dirais, à chaque enseignant de définir le contenu et l'approche appropriés à son but de formation.

Comme on peut comparer ce cours à un cours de FOS, la première chose qu'il faudrait faire est d'analyser les besoins des étudiants. Dans le cadre universitaire, il s'agit plutôt de leur spécialisation. S'il s'agissait de futurs économistes, on pourrait parler plus de la culture d'entreprise, de la politique économique et moins de cinéma ou de gastronomie.

Dans le cas de futurs enseignants, parallèlement à l'acquisition des compétences langagières, ils doivent accumuler le plus possible de connaissances culturelles françaises et, surtout, les maîtriser afin de pouvoir les transmettre plus tard à leurs élèves. Comment aider ce public spécifique à assumer sa tâche?

Entre parenthèses, je voudrais mentionner que les programmes d'enseignement changent chaque année et, souvent, ce n'est pas en faveur du français. Si, il y a encore deux ou trois ans, nous avions séparément un cours d'histoire de France et un cours de Civilisation française, les deux durant une année universitaire, c'est à dire deux semestres (150 heures chacun), depuis deux ans, leur contenu est regroupé dans un seul cours, intitulé Géographie, histoire et culture du pays de la langue étudiée. On fait avec. Donc, nous proposons d'abord des sujets classiques de la France actuelle – on commence par la division administrative, le paysage politique (clivage droite-gauche, partis politiques, 5^e république et ses présidents), le système d'enseignement, de santé, le travail, la presse, etc. Puis, nous introduisons le petit cursus de l'histoire de France (je ne suis pas historienne, mais je le fais avec beaucoup

d'enthousiasme, car j'aime l'histoire), de la Gaule antique en passant par le Moyen Age, la Renaissance, les rois, la révolution, la danse des régimes politiques, les guerres jusqu'à la 5^e république, bouclant ainsi la boucle. Nous terminons le semestre avec des sujets plus divertissants comme la famille, les prix littéraires, le cinéma, la gastronomie, les fêtes, Paris d'aujourd'hui (vélib, Paris plage) et la vie associative. Le développement de ces éléments mène à réfléchir au sujet de la France et de sa population, et à aborder des thèmes comme la notion de république, de laïcité, de nationalité (le droit du sol, le droit du sang), de famille, du système d'éducation, de l'immigration, du monde du travail avec ses conflits sociaux, ses grèves, les manifestations, etc.

Pour chaque thème, après avoir fourni aux apprenants des connaissances, des points de repères, on leur demande de trouver d'autres informations afférentes repérables dans différentes sources (livres-documents, presse, Internet, etc.) et de les présenter devant la classe. On peut également leur demander de faire des exposés comparant des phénomènes culturels français (la famille, le système éducatif, le travail, etc) avec ceux de leur pays. Les débats qui suivent porteront nécessairement sur les points de vue des apprenants par rapport à ce qu'ils viennent d'apprendre et de découvrir. L'objectif de cette démarche est double: elle fait découvrir aux apprenants une culture étrangère tout en les encourageant à la recherche d'informations supplémentaires, elle fait des parallèles avec ce qui se passe dans leur propre pays et dans leur culture au sujet des mêmes thèmes (Pham Thi That, 2003).

Les sujets qui provoquent une vive réaction chez nos étudiants sont ceux qui sont loin d'être similaires en Russie:

- Le système français de sécurité sociale, le remboursement des médicaments, les allocations ;
- La politique canadienne d'immigration ;
- Des élections du Président de la Confédération suisse pour une année sans sa réélection pendant six ans ;
- Les horaires de travail, d'ouvertures des magasins ;
- Le système d'enseignement surtout : le système de notations (en Russie, elle est sur cinq), de nomination aux postes par Académie (en Russie, les professeurs sont embauchés par la direction de l'établissement) , des surveillants qui deviennent de moins en moins nombreux en France, mais qui n'ont quasiment jamais existé en Russie, le système des cours prépas, des Grandes Ecoles, etc.
- Les grèves.

Ou au contraire, les sujets qui sont similaires :

- L'immigration ;
- Le chômage ;

- L'adoption ;
- Des similitudes du système électoral (au moins sur papier).

Cette année, dans notre filière francophone, dans le cadre d'une approche intégrative et multidisciplinaire, nous avons mis en œuvre un mini-cours intégré de la civilisation de la France et de la langue professionnelle dans le domaine du tourisme. Ce cours permet de créer à la fois des compétences linguistique, socioculturelles et professionnelles. C'était une expérience intéressante qui a abouti à une simulation globale « Le restaurant gastronomique » où les étudiants, à l'aide de jeu de rôles, ont montré leurs connaissances dans le domaine de l'hôtellerie et de la restauration, de la cuisine régionale et nationale et de l'histoire de la gastronomie française.

Une autre question qui se pose est celle de savoir comment rendre opérationnels sur le plan pédagogique de tels objectifs, comment introduire ces sujets, quels supports adapter, comment varier les types de documents.

Nous sommes du même avis que Saad Haddad (2007) : plusieurs types de sources sont indispensables si elles répondent à deux conditions, qu'elles soient authentiques et diversifiés :

- L'Internet, une source abondante d'informations utiles pour les étudiants.
- Les manuels (français et russes). Le livre n'a pas d'ordre préétabli et il est possible, en situation de classe, de déterminer une progression en fonction des intérêts et des objectifs de l'enseignant et des apprenants. Un manuel n'est un outil dangereux que lorsqu'on ne sait pas s'en servir. Il peut, en revanche, rendre des services importants lorsqu'on sait lui accorder un traitement souple, critique et qu'on ne l'utilise pas comme support unique d'enseignement (Haddad, 2007).
- La presse (papier ou numérique), documents authentiques, car les étudiants doivent être informés des faits socioculturels récents en France.

En ce qui concerne l'évaluation des étudiants, bien qu'il soit simple de savoir ce qui est une erreur en linguistique, l'erreur, dans le domaine culturel, elle, est difficilement cernable (Haddad, 2007).

Je suis persuadée que cette discipline représente un plaisir d'apprentissage. Il faut, en effet, que l'évaluation soit moins une sanction qu'une part intégrante de la formation. Le but est d'amener non à la mémorisation, mais à la réflexion. Donc, à côté des QCM, des tests et des questions-pièges, on peut proposer la dissertation, si fondamentale dans la formation des esprits « à la française ». Cette évaluation est fructueuse et apporte quelque chose à l'étudiant. C'est gratifiant. À titre d'exemple : après avoir vu en classe le thème de l'enseignement en France, je propose un vrai sujet du bac français d'une des années précédentes : *Vous voilà armé pour la lutte, a fait mon prof en me disant adieu. Qui triomphe au collège entre vainqueur dans la carrière (Jules Vallès Le Bachelier 1881). La possession des diplômes est souvent présentée comme la solution au problème de l'entrée dans la vie active. Partagez-vous ce point de vue ?*

Quel est le rôle du professeur? Cette question entraîne aussi beaucoup de réflexions. Pour Patrick Charaudeau (1987), « il doit être un *révélateur* de la culture de l'autre ; un *correcteur* critique des stéréotypes et un *médiateur* entre la culture des apprenants et celle de la langue enseignée ».

Dans la situation actuelle, dans « une réalité mouvante » (Boidard Boisson, 2000) où tout change plus rapidement et où le professeur n'est plus un détenteur du savoir, mais plutôt un médiateur, l'enseignant doit offrir un enseignement riche et attirant à la fois. Il doit éveiller la curiosité de l'étudiant et l'amener à s'investir dans l'apprentissage de la langue. Il importe que l'enseignant soit attentif aux représentations qu'ont les étudiants de la langue et de la culture étrangères. Ainsi, il est indispensable que l'enseignant non natif, russe notamment, ait une expérience de la culture française par le biais de séjours linguistiques, de la formation continue ou de l'autoformation. Il doit être sensible aux faits de la société française, avoir une bonne capacité d'orientation dans différents ouvrages et une souplesse méthodologique dans l'utilisation des savoirs à des fins adéquates en enseignement. Il faut miser, dans la classe, sur le désir et l'effort de comprendre les autres et sur le refus des préjugés personnels et nationaux. Si l'enseignant de FLE réussit non seulement à éduquer ses apprenants à l'esprit de ces valeurs, mais aussi à leur inculquer, il peut se considérer comme médiateur interculturel et sa mission est accomplie.

Les connaissances acquises pendant les cours de civilisation peuvent être utiles et applicables dans la vie réelle des étudiants : pendant leurs voyages en France, dans les pays francophones, lors d'entretiens de toutes sortes, durant des stages, pendant le visionnement de films et la lecture de livres et de la presse.

Il m'arrive souvent d'entendre mes étudiants dire que, grâce aux informations reçues, ils se sentent beaucoup plus à l'aise dans le milieu francophone. La connaissance des implicites, des allusions historiques, des abréviations, des notions de la droite et de la gauche, du code de la route, des spécificités culinaires, des horaires de travail, des personnalités connues, etc., facilitent la vie de mes étudiants à l'étranger et, dans certains cas, sont l'objet d'étonnement et même d'admiration.

Enseigner la civilisation dans un milieu universitaire russe aujourd'hui est un beau défi à relever. La rapidité de l'évolution dans tous les domaines, la multiculturalité et l'hétérogénéité des sociétés, les relations entre les pays et les valeurs différentes placent aux premières loges de l'enseignement de la civilisation l'ouverture, la tolérance, la curiosité de connaître l'autre, la possibilité d'avoir des pensées divergentes et de faire des choix autonomes. Ce sont des qualités indispensables à un futur enseignant dans son autoformation après sa sortie des bancs de l'université.

Références bibliographiques

- Boidard Boisson Ch. (2000) La didactique de la matière de civilisation à la croisée de l'année 2000. La Philologie française à la croisée de l'an 2000, pp.295-303
- Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier, Paris 2005
- Charaudeau P. (fév-mars 1987) *L'interculturel: nouvelle mode ou pratique nouvelle*, (propos recueillis par Abdelmadjid Ali BOUACHA), FDM, n°spécial p.31
- Ferreira de Olivera V. (2011) Quelques idées pour travailler la civilisation française dans le nouveau manuel Echo *Actes du XIIIème Colloque pédagogique de l' Alliance Française de São Paolo*
- Haddad S. (2007). Initiation à une compétence culturelle destinée à un public universitaire jordanien. *Al Manarah*, Vol.13, N° 4
- Pham Thi That (2003) La civilisation française dans la formation d'enseignants de français : Observations et propositions. *Séminaire régional de recherche-action Cantho, du 1er au 5 décembre 2003* « Formation et autoformation des enseignants de français »

5.8 Impact du bilinguisme « arabe dialectal-français » des universitaires algériens sur l'identité de leurs enfants adolescents

Fatima Zohra **SELLAHI**, Université Constantine 2 - Algérie
Sandra Brossier **SELLAHI**, Université Constantine 2 - Algérie
Chafika **BOULKOUR**, Université Constantine 2 - Algérie

Introduction

Le Maghreb, dont l'Algérie, est une terre qui a connu beaucoup d'invasions, de guerres et de colonisations. Cela a exposé les habitants berbères de cette région à plusieurs civilisations et cultures. Les Grecs, les Romains, les Arabes, les Turcs, les Français, et tant d'autres, ont fait partie de l'histoire de ce pays. De ce brassage, la culture arabo-musulmane est celle qui a été le mieux assimilée par les habitants et retenue jusqu'à ce jour.

Utiliser une langue et la vivre au quotidien imprègne forcément - à des degrés variés - de la culture qu'elle véhicule. Andrés Martinet disait qu'à cette époque, le Maghreb était un champ de bataille où se retrouvaient deux mondes culturels. Fitouri. C (1983) pense que « l'interpénétration des deux cultures arabe et française et l'organisation parallèlement à l'enseignement traditionnel dispensé à la Zitouna d'un enseignement à caractère colonial (écoles franco-arabes pour la masse des tunisiens et écoles françaises à quelques tunisiens privilégiés), vont créer une situation conflictuelle aux aspects multiples et qui se prolongerait jusqu'à l'indépendance ».

Aujourd'hui, l'observation des comportements des membres de notre société, de leur mode de vie et même de leur langage nous mène à distinguer deux groupes antagonistes, signe d'une fracture au sein du peuple Algérien : les arabophones, appelés « arabisants », et les francophones, appelés « françaisants ». Les premiers tiennent farouchement à la langue arabe et aux traditions. Les deuxièmes sont plus ouverts par rapport aux autres langues et cultures et encouragent leurs enfants à apprendre les langues étrangères à commencer par le français.

Malgré l'indépendance, beaucoup d'Algériens, tous âges confondus, et particulièrement les francophones et leurs familles, vivent dans un univers où se côtoient deux cultures distinctes, donc deux idéologies :

une traditionnelle, conservatrice, et l'autre, moderne, libérale. Cela mène parfois à une alternance de deux modes de vie. Parfois, un mode hybride donne naissance à un statut socioculturel intermédiaire, par glissement du mode de vie traditionnel vers le mode occidental. Les Algériens ne veulent pas renoncer au traditionnel, mais l'invasion culturelle occidentale est très forte.

Problématique

C. Fitouri le répète souvent: le « biculturalisme, [le] bilinguisme, et [l']éducation » d'une langue véhiculent une culture. Ceci est un avis que nous partageons sous des conditions que nous allons voir dans cette étude.

Ces enfants et adolescents seraient-ils devant un problème d'adaptation ? Auraient-ils du mal à se sentir à l'aise, à communiquer librement avec leurs camarades ? C'est comme s'ils étaient déchirés à la fois entre la réalité de leur société, celle de leur famille, et l'attrance du progrès qui rend la culture du pays en question séduisante. A titre d'exemple, ils apprécient l'Aïd, fête religieuse musulmane, mais Noël les émerveille. Toutes les filles rêvent de la robe blanche et s'intéressent de moins en moins au mariage traditionnel. Ces comportements incohérents et cette affectivité partagée qui pèsent à l'enfance vont évoluer jusqu'à ce qu'ils deviennent importants à l'adolescence. A ce moment, la situation dépassera le simple problème de différence et la sensation de malaise pour devenir un conflit culturel, idéologique, un conflit de valeurs et d'idéal. L'adolescent de cette classe socioculturelle va se perdre au milieu de ces conflits et aura du mal à choisir une direction précise. Il ne saura plus quelle attitude, quelles idées, quelle culture adopter d'autant plus que c'est à l'adolescence que les questions cruciales se posent et que des décisions importantes ; à la fin de cette période, se prennent. Les adolescents se retrouvent entre leur penchant pour la culture occidentale, attirante en raison de la liberté qu'elle offre, le progrès et la puissance qu'elle représente, entre leur moi social qui les attire vers leur culture d'origine, celle de leur peuple et de leurs ancêtres. Ce sentiment qui, intériorisé depuis son jeune âge, l'empêche de se détacher de sa culture.

Qu'y a-t-il derrière ce balancement entre les mots de deux langues différentes ? Cela cacherait-il une ambivalence, une instabilité psychologique, affective ? Cela serait-il symptomatique d'une acculturation d'un groupe qui se cherche, qui cherche son identité ? C. Fitouri (1983) dit à ce sujet que « le passage d'une langue à l'autre est le passage d'une culture à l'autre et l'adaptation à chacune d'elle et la construction à chaque fois d'idées différentes ». Le balancement entre quête de l'identité et aspiration à la modernité est peut être ce qui caractérise le mieux le biculturalisme en Tunisie, tout comme dans les pays du Maghreb.

Cette situation est-elle réellement liée au bilinguisme des parents ? Quelle est la relation entre le malaise apparent de ces jeunes et la présence de deux langues dans leur vie et dans celle de leurs parents ? Comment expliquer l'instabilité de leur langage et la difficulté qu'ils ont à parler une langue à la fois pour exprimer une idée ? Ces adolescents au double héritage culturel et linguistique et aux références

opposées pourraient-ils arriver à trouver une solution intermédiaire, un juste milieu entre modernité et tradition ?

Quel est l'impact de la langue en tant que véhicule d'une culture sur l'identité d'une personne ou d'un groupe de personnes ? Quelle est réellement l'influence du bilinguisme sur l'identité culturelle quand il s'opère dans des conditions aussi conflictuelles ? Quand les cultures auxquelles réfèrent les deux langues ont des statuts inégaux ? Si influence il y a, celle-ci est-elle positive ou négative sur le bien-être et l'équilibre psychologique de la personne ?

La méthodologie du travail

De différentes méthodes de recherche en sciences humaines, nous avons jugé la méthode descriptive la méthode la plus adaptée à l'étude psychosociale que nous allions entreprendre. Nous avons également eu recours à la méthode clinique afin de mesurer l'intensité des troubles et des problèmes identifiés lors de l'enquête.

Le but de cette étude est d'essayer de réfléchir les motifs psychologiques de certains comportements observés chez des adolescents d'une classe socioculturelle définie, de les comprendre. Il s'agit également de vérifier si le rapport de causalité soupçonné entre le bilinguisme et ces comportements est réel. Cette recherche s'intéresse à la psychologie d'un groupe social : ses comportements, ses goûts, ses avis, ses besoins et aspirations, ce qu'il y a derrière leurs actions et leurs réactions, leur mode de vie et les facteurs qui les influencent.

Le questionnaire nous a paru le moyen le plus approprié pour répondre à nos nombreuses questions. R. Mucchielli (1975) insistait aussi sur le fait que « les réponses pouvaient exprimer, à travers la subjectivité des individus, directement ou indirectement le phénomène social qu'on veut connaître ou comprendre ».

Hypothèse générale :

Le bilinguisme parental a un impact sur l'identité des enfants.

Hypothèses partielles :

- Le bilinguisme parental crée une crise d'identité chez l'adolescent ;
- Le bilinguisme parental éloigne l'adolescent de sa culture originelle et favorise son attirance pour la culture occidentale ;
- Le bilinguisme parental cause une instabilité idéologique et identitaire chez l'adolescent ;
- Le bilinguisme parental rend difficile l'adaptation de leurs enfants au sein de leur société.

* Détermination de l'échantillon et du lieu de l'enquête : Comme il est difficile, parfois même impossible, d'atteindre tous les individus de la population définie, on a souvent recours à l'échantillonnage, autrement dit, à limiter l'enquête à un petit nombre de personnes. Pour notre cas, étant donné que nous ignorons le nombre exact d'individus de notre population (absence d'études statistiques à ce sujet), la détermination du nombre d'individus de l'échantillon a été réalisée de manière approximative. Pour la construction de l'échantillon : nous avons choisi la méthode d'échantillonnage à plusieurs phases par souci de convenance.

* Le questionnaire : Sa construction, basée sur les résultats de la pré-enquête et sur les hypothèses, et la formulation des questions ont été faites avec la plus grande prudence et dans le plus grand respect des règles strictes indispensables afin d'éviter autant que possible les biais qui risqueraient d'affecter l'enquête et la fiabilité des résultats. Après le test de notre questionnaire qui, présenté à une dizaine d'adolescents, semblait parfaitement clair, nous avons distribué le questionnaire définitif à une centaine de lycéens : 20 à chaque tranche d'âge allant de 14 à 18 ans.

La méthode clinique

La méthode clinique choisie était purement psychologique. Elle nous donne accès au système psychique de la personne, notamment grâce aux tests projectifs qui nous dévoilent certaines parties de l'inconscient. A travers l'observation clinique, les tests et l'entretien caractérisé essentiellement par l'écoute inconditionnelle et l'empathie, le psychologue arrive à rassembler plusieurs renseignements sur la vie, l'entourage et la personne en consultation. M.Reuchelin (1975) souligne que la méthode clinique tente de dévoiler les profondeurs cachées du psychique de l'individu et sa façon de ressentir les choses ; elle cherche aussi à interpréter ce comportement et à découvrir les causes des conflits psychiques en faisant apparaître ses motivations.

Pour nos entretiens, nous avons préféré qu'ils soient semi-directifs afin d'offrir plus de liberté à ces jeunes après qu'ils aient répondu aux questions claires et précises du questionnaire. Deux grands axes dirigeaient nos entretiens ; chaque axe est représenté par une question ouverte qui dirige l'adolescent vers le sujet voulu sans lui inspirer de réponses.

- a) Le premier axe est en rapport avec les relations sociales de l'adolescent, il est relié à l'hypothèse qui concerne l'adaptation sociale de l'adolescent.
- b) Le deuxième axe vise les préférences et les tendances linguistiques des adolescents et l'éventuel impact que cela aurait sur les tendances de ces jeunes en lien avec l'occident, avec l'éloignement de leur propre culture et avec une crise identitaire.

Quant à l'hypothèse de l'instabilité, elle sera étudiée à travers les propos de l'adolescent tout au long de l'entretien.

Résultats de l'enquête

De cette étude, nous retenons des conflits, des contradictions et une instabilité idéologique chez la moitié des sujets interrogés. Tout cela découle principalement de l'existence de deux cultures complètement différentes dans leur vie : la culture occidentale, perçue comme permissive, libérée de beaucoup de censures morales, et la culture algérienne arabo-musulmane, conservatrice et traditionnelle. Il nous a clairement apparu que ces jeunes aiment être bilingues et en contact avec des cultures étrangères, mais, parallèlement, ils ressentent de la culpabilité par rapport à leur propre langue qu'ils ont de plus en plus tendance à délaissier. La frustration est également un sentiment répandu parmi ces personnes. Ils se disent clairement, « déçus par les Algériens et les Arabes de façon générale qui n'ont pas su rester les meilleurs, les grands génies et inventeurs d'autres fois ». Ils leur reprochent le sous-développement de leur pays et les rendent indirectement responsables de leur émerveillement face aux pays développés. Une opinion qui les met dans une situation inconfortable et génératrice de conflits qu'ils auraient aimé éviter. Les justifications exagérées de tous leurs points de vue laissent supposer une mauvaise conscience ou une possible peur des jugements et des regards des autres. De plus, ils précisent souvent que l'utilisation de la langue française ne fait pas d'eux des étrangers. Ils tiennent à préciser qu'ils sont Algériens et Musulmans au même titre que tout le reste de leur peuple.

Discussion

L'analyse des réponses au questionnaire laisse apparaître un certain racisme chez cette tranche d'adolescents par rapport aux personnes appartenant à d'autres catégories socioculturelles, notamment les arabophones. Ils se réunissent en groupes de copains en évitant ceux qui appartiennent à d'autres mondes et qu'ils désignent par les « autres », terme qui explique très bien la situation et montre qu'il existe dans leur esprit au moins deux groupes de jeunes, que leur société est divisée au moins en deux et, surtout, qu'ils sont différents du reste des adolescents. Cette différence n'est reconnue que par la moitié de notre échantillon, une partie qui éprouve même le besoin de défendre la légitimité de sa différence non seulement en proférant beaucoup de justifications, mais aussi en portant atteinte à l'image des « autres » et en les dévalorisant. Ce comportement est, comme l'explique C. Camiléri (1998), une tentative de revalorisation de leur image de soi, atteinte par les jugements d'autrui, ce qui prouve que la situation qu'ils vivent a des répercussions sur l'identité de soi.

Quant à l'autre moitié des adolescents questionnés, elle refuse catégoriquement de reconnaître une quelconque différence entre elle et le reste des adolescents algériens malgré leur réelle différence, relevée par l'analyse des réponses du questionnaire qui, de plus, dévoile une grande affinité de ces adolescents pour la langue française et la culture occidentale. Ce déni de la réalité pourrait venir de leur peur de l'exclusion ou des jugements d'autrui. Le recours au déni comme mécanisme de défense nous fait penser à l'existence d'un éventuel conflit entre le sur-moi, porteur des lois strictes, rigides

et du modèle culturel constituant la personnalité maghrébine de base ; et le ça qui, dans ce cas, tend vers la culture occidentale telle qu'elle est perçue par ces personnes : libérale et pulsionnelle. Face à ces tendances et à cette situation d'acculturation que le sur-moi ne peut tolérer, leur inconscient choisit simplement de tout nier. Les entretiens ont dévoilé un taux élevé d'ambivalence (beaucoup de contradictions), d'instabilité émotionnelle et intellectuelle. De plus, leurs réponses illustrent du racisme et des tentatives d'amélioration de leur image de soi au détriment de celle des adolescents qui appartiennent à d'autres catégories socioculturelles, deux résultats déjà retenus lors de l'analyse et l'interprétation du questionnaire et qui rendent compte de la difficulté des jeunes à s'intégrer dans leur propre société. Des problèmes d'adaptation et des problèmes identificatoires ressortent des réponses des participants. Nous avons retrouvé, au cours de l'analyse des questionnaires, deux mécanismes de défense fréquemment utilisés : la projection et la formation réactionnelle. En somme, le questionnaire et l'entretien nous ont conduits vers une même conclusion. On peut même dire que l'entretien confirme les résultats du questionnaire et éclaircit davantage certains points : les adolescents, enfants d'universitaires francophones algériens, souffrent, pour la majorité, de problèmes psychologiques d'origine culturelle. D'ailleurs, plus de la moitié de notre échantillon (58%) se situe dans une zone intermédiaire entre les deux cultures : arabo-musulmane et occidentale, sans complètement adhérer ou vivre d'appartenance à une culture précise. Ces jeunes sont en perpétuelle tentative d'adaptation, de recherche de bonnes solutions et de mécanismes de défense appropriés lors de la moindre variation (changement de situation), ce qui demande un grand effort psychique et beaucoup d'énergie.

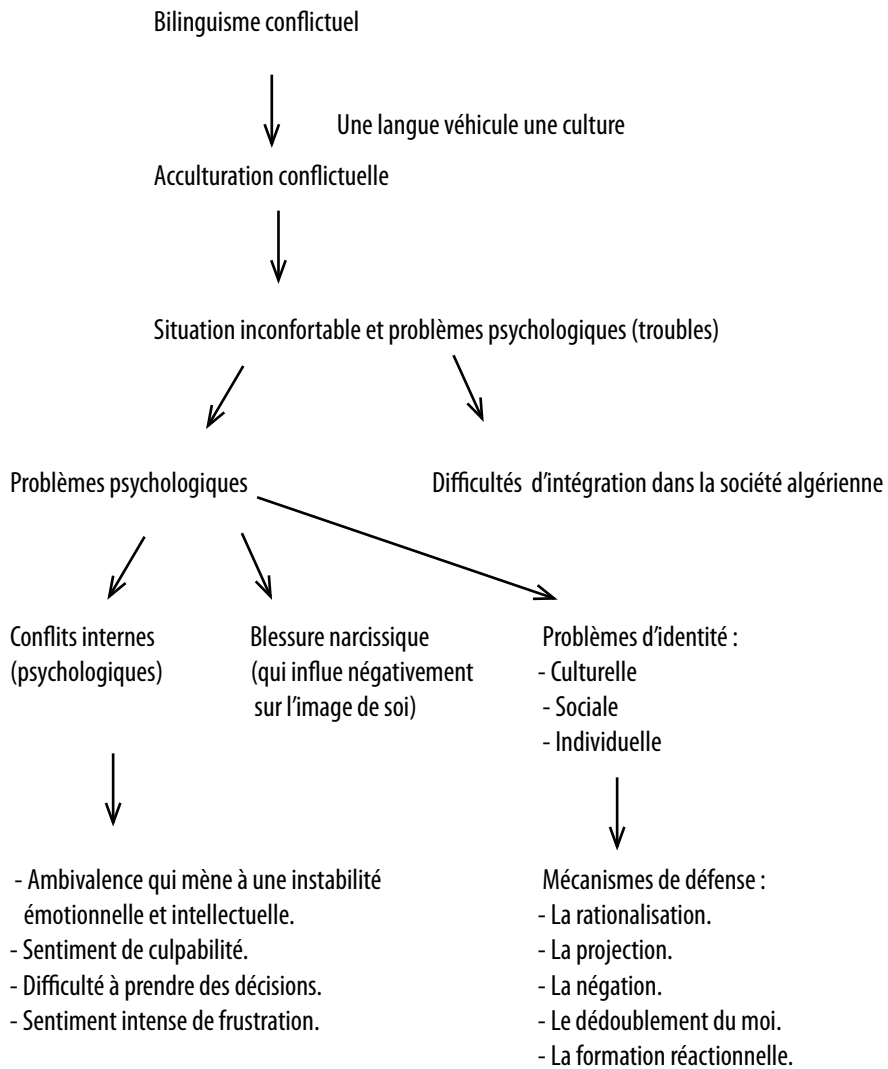
Selon Bensmail (1993), cette situation risque de provoquer un dédoublement du moi si d'autres problèmes venaient à apparaître dans la vie de la personne. Toujours dans notre échantillon, même s'il n'est pas exhaustif, il reste représentatif et donne une idée réelle sur ce que vit cette catégorie de jeunes Algériens. 14% des adolescents ne se retrouvent dans aucune des deux cultures, ils ne se sentent proches d'aucune d'elles et ne veulent appartenir ni à l'une ni à l'autre. Cette situation est préjudiciable pour des adolescents qui ont besoin de repères et de modèles identificatoires (qui, à l'adolescence, sont recherchés loin des images parentales) qui les aideraient à se construire une identité et à devenir des personnes reconnues par la société, ce qui est, selon Erikson, la dernière étape de la construction d'une identité.

Pour conclure, nous pouvons dire que les résultats de l'enquête confirment nos hypothèses, mais que la situation n'est pas aussi grave que nous le pensions. Ces problèmes et conflits ne sont finalement pas dramatiques, du moins pour une grande partie de ces adolescents. Ces jeunes sont loin de détester leur culture et leurs traditions ; ils se trouvent, malgré eux, face à des conflits, des troubles et des difficultés diverses, mais ils arrivent à dépasser les problèmes internes et externes en dépit de leur sentiment de culpabilité, de frustration et de différence par rapport aux leurs. Malgré l'existence de troubles au niveau de l'image de soi, de l'identité et de difficultés d'intégration, beaucoup ne renient pas leur culture et lui restent même attachés en la considérant comme un bien sacré légué par leurs ancêtres qui ont beaucoup fait pour la préserver et la défendre, au même titre que le sol national, au péril de leur vie. Ils ressentent le devoir de sauvegarde d'un patrimoine, durement préservé. Parallèlement, ils aspirent à une vie moderne et se penchent vers tout ce qui apporte le progrès.

Nous avons retrouvé, dans notre étude, des gens qui souffrent réellement de la présence de la langue française, langue forte qui permet l'accès à une culture totalement différente de la leur, qui, de plus, a l'avantage d'être associée au progrès, à la science et au développement. Ils ne se retrouvent pas en ces deux cultures, souvent opposées et incompatibles. Ils ne veulent pas renoncer aux valeurs traditionnelles, mais désirent le modernisme de la société occidentale. Ils n'arrivent pas à trouver ce qu'appellent Camiléri et G, Vinsonneau (1998) des combinaisons. Ces problèmes sont sérieux pour certains, mais le pronostic n'est pas défavorable pour la majorité, même si, durant leur adolescence, ils passent par une crise supplémentaire qui aura pour séquences quelques conflits et de légers troubles avec lesquels l'adolescent devra vivre. Ces personnes, après beaucoup d'efforts et de recherche, trouveront une situation intermédiaire qui leur permettra d'accéder à leur désir de modernité, de progrès et de liberté sans avoir le sentiment de se trahir (par rapport à leur personnalité de base). Le fait d'arriver à cette solution intermédiaire ne fera pas disparaître leurs conflits et leurs problèmes, mais les rendra moins intenses et les aidera à concilier les deux cultures. Cette expérience s'acquiert avec le temps et à travers d'incessants efforts. Cet effort de conciliation de deux cultures en présence nous rappelle celui du moi dans ses tentatives de concilier les désirs du ça et les lois du sur-moi. Cette intégration réussie, ou équilibrée, entre les deux cultures n'a lieu, selon G. Vinsonneau, que si la personne arrive à créer des idées et des comportements propres à elle, capables de lui assurer l'économie issue de l'affrontement entre les deux symboles culturels et cela en s'adaptant à la nouvelle culture tout en s'accrochant à sa culture d'origine et, donc, en n'allant pas à l'encontre de sa personnalité de base ou de ce qu'il a intériorisé auparavant. Le tracé ci-dessous représente des troubles et des mécanismes de défense communs à la majorité des adolescents ayant fait partie de notre enquête, conséquence d'une acculturation induite par des facteurs historiques, par les médias, par la mondialisation, mais, avant tout, par le bilinguisme :

Tracé expliquant la relation :

Langue, culture, identité et son impact sur l'adolescent algérien



Conclusion

C'est ainsi que notre étude a démontré l'existence de multiples problèmes (au niveau de l'identité, de l'intégration sociale, de la stabilité émotionnelle, de l'amour de soi) chez les adolescents enfants d'universitaires francophones algériens ainsi que des conflits qui atteignent, à des degrés variés, leur paix intérieure. On déduit également que la cause de ces conflits et de ces problèmes n'est pas le bilinguisme en soi, dont plusieurs recherches ont démontré les bienfaits et le bénéfice, mais l'inégalité du statut de chaque langue au sein de la société, de l'entourage et, surtout, l'inégalité de statuts entre les cultures auxquelles appartient chacune des deux langues ainsi que l'existence de contentieux et de préjugés entre les deux cultures ou les deux peuples.

Par conséquent, il paraît clair que, pour jouir des bienfaits du bilinguisme sans basculer dans des problèmes qui auront des conséquences plus ou moins importantes, et, pour que le bilinguisme soit un support pour une ouverture sur le monde et sur les autres cultures particulièrement chez les personnes jeunes, l'absence de tout conflit véhiculé par les langues est impératif. Pour que l'enfant ou l'adolescent soit un bilingue heureux, il faudrait, comme le dit Bouton, que ce bilinguisme ait lieu dans une ambiance de paix, que les deux langues occupent des statuts égaux et que le milieu où vit l'enfant et/ou l'adolescent ne soit pas chargé de jugements, d'émotions et de conflits concernant les deux langues et les deux cultures, ce qui aiderait l'enfant à être un bilingue sans troubles ou sans grandes préférences, un bilingue sain, qui arrivera à vivre en harmonie et à gérer les deux cultures qu'il pourrait assimiler.

Bibliographie

- Badr (A) : « les bases et méthodes de la recherche scientifique », ed 3, société des imprimés, Kuweit
- B.Bensmail (psychiatrie d'aujourd'hui, éd O.P.U Alger 1993)
- Bouton, (le développement du langage, aspects normaux et pathologiques, Masson et presses de l'UNESCO, 1978)
- Camiléri et G, Vinsonneau, psychologie et culture, éd, Armand Collin /Masson Paris 1998
- Erikson Erikson, E.H. (1972), Adolescence et crise, la quête de l'identité, Paris, Flammarion. (cité par M, Nini, thèse « contribution à l'étude des structures identitaires chez l'adolescent Algérien à travers le test de R.Lécuyer » thèse de doctorat, 1997
- Fitouri (C) : « Biculturalisme, bilinguisme et éducation », ed Delachaux et Niestlé, Paris 1983
- Linton (R) : « Le fondement culturel de la personnalité », traduit par André Lyotard, imprimerie Offset Aubin, France 1978.
- Martinet (A) : cité par Fitouri(c) : « Bilinguisme, biculturalisme et éducation ed Delachaux et Niestlé, paris 1983,
- Mucchielli(R) : « Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale », ed ESF, Paris 1975
- Reuchelin (M) : « Les méthodes en psychologie », 4eme ed , Paris 1969

Les enjeux culturels et linguistiques dans l'enseignement en Afrique

Balthazar Ngoy Fiam **BITAMBILE**, Université de Lubumbashi, République Démocratique du Congo

1. Introduction

1.1 *Importance de la thématique*

Nous commençons d'abord par féliciter les membres du Bureau du RIFEFF ainsi que le Comité d'organisation du 6^e Colloque du RIFEFF d'avoir choisi le thème des enjeux culturels et linguistiques dans l'enseignement en Afrique comme l'une des thématiques à faire examiner par les participants à ce colloque qui se tient à Patras, en Grèce, pays au passé culturel élogieux, considéré à juste titre comme le berceau de la science grâce aux travaux de réflexion de ses philosophes comme Platon, Aristote et bien d'autres. La thématique des enjeux culturels et linguistiques de l'enseignement en Afrique est d'une importance capitale. Ils sont souvent au cœur de nombreux débats au sujet des réformes éducatives dans les pays africains où les systèmes éducatifs sont des corps étrangers hérités de la décolonisation. Les gestionnaires de ces systèmes tentent sans cesse de les reformer pour les adapter aux besoins économiques et socioculturels de leurs pays. Les résultats de ces réformes ne sont guère satisfaisants dans la majorité des pays. Les langues étrangères comme le français, l'anglais, l'espagnol et le portugais continuent à être utilisées comme véhicules de l'enseignement de la maternelle à l'enseignement supérieur et universitaire avec toutes les conséquences que cela comporte sur le plan de la réussite scolaire et académique ainsi que sur celui de la transmission des éléments culturels des pays dont sont issues ces langues. C'est pour cette raison que nous avons choisi de vous entretenir sur le thème de la relation entre culture et éducation.

1.2 *Relation entre culture et éducation*

Définissons d'abord les deux concepts avant d'envisager l'examen de leur relation. D'après Charles Hummel (1988), le mot culture a deux conceptions: La première est restreinte et limite la culture aux choses de l'esprit (la pensée philosophique, la littérature, les beaux-arts, la musique le théâtre). La seconde est plus large et appartient aux anthropologues. Elle désigne l'ensemble des valeurs des institutions, des

modes de comportements qui se transmettent collectivement à l'intérieur d'une société et les biens matériels produits par l'homme.

En ce qui concerne le terme éducation, sachons qu'il a plusieurs définitions selon les auteurs. Nous avons préféré vous citer une définition tirée de Google, car elle est facile à comprendre. Celle-ci affirme que l'éducation est un moyen de socialisation donné par une collectivité (selon les religions, les coutumes, etc. de celle-ci) pour insérer l'apprenant en elle par une mise à niveau de ses connaissances et des valeurs et des normes prônées par la collectivité. La formation ou l'enseignement est l'outil mis à la disposition d'une société pour pouvoir accomplir ses besoins.

Charles Hummel (1988), en parlant de relation entre culture et éducation, affirme qu'il est difficile de déterminer où se termine l'éducatif et où commence le culturel. Il serait absurde de vouloir séparer culture et éducation dit-il, car c'est l'éducation qui transmet la culture de génération en génération et c'est aussi l'éducation qui est la voie d'accès à la culture. L'éducation a donc une fonction culturelle, mais la culture a elle aussi une fonction éducative d'après Charles Hummel, car c'est de la culture que découlent les orientations fondamentales de l'éducation, c'est-à-dire les finalités de l'éducation assignées au système éducatif d'un pays. Il conclut à ce sujet que, si l'école devient une société particulière dans la société, coupée d'elle, elle commence à produire une contre-culture ou une culture marginale.

La relation entre culture et éducation ayant été déterminée, examinons à présent la situation de cette relation dans les systèmes éducatifs des pays africains. Faut de temps, nous n'allons pas parler de cette situation dans chaque pays d'Afrique. Nous nous concentrerons sur l'Afrique du Nord (Pays du Maghreb) et l'Afrique subsaharienne.

2. Culture et éducation en Afrique

2.1. *Culture et éducation en Afrique du Nord*

Notons qu'en Afrique du Nord, la culture est relativement homogène dans ce sens que cette partie de l'Afrique est habitée en majorité par les populations arabes et le peuple berbère. La religion dominante est la religion musulmane.

L'Afrique du Nord a aussi connu la colonisation européenne, notamment française, anglaise et italienne qui ont, comme en Afrique subsaharienne, eu une influence certaine sur les cultures des peuples de cette région de l'Afrique. L'enseignement et l'éducation en général sont aussi affectés par cette influence culturelle extérieure. C'est ainsi qu'en parlant de l'implantation du français au Maghreb, Francis Mazano (2007) affirme qu'en tant que langue à base littéraire, le français ne saurait être diffusé par simple contact et que le seul vecteur concevable est celui de l'école, capable de maintenir le niveau approprié de « fond » en formant la personnalité morale et culturelle des entrants dans la langue française ou de confronter celle de ceux qui s'y trouvent déjà.

Réfléchissant à la spécificité du français en Tunisie, Salah Mejri déclare que la complexité de la réalité linguistique dans ce pays se traduit entre autres par le caractère controversé du français en Tunisie: il s'agit d'une langue qui fait l'objet d'une remise en question continue et d'une appropriation par certaines élites. C'est également, dit-il, une langue valorisée socialement par les couches aisées de la population. Selon lui, son caractère controversé s'inscrit en réalité dans les clivages religieux. Faut de place, nous ne pouvons présenter dans notre exposé la situation de la langue française dans tous les pays de l'Afrique du Nord. Voyons à présent comment culture et éducation cohabitent en Afrique au Sud du Sahara.

2.2. *Culture et éducation en Afrique au sud du Sahara.*

Sur le plan linguistique, l'Afrique subsaharienne est caractérisée par la possession d'une multitude de langues. C'est le cas de mon pays, la République Démocratique du Congo, qui a plus de 450 langues et dialectes en plus du français qui est aussi l'une des langues nationales. Sur le plan des langues de transmission de l'enseignement, le français, l'anglais, l'espagnol et le portugais en sont les principaux véhicules en Afrique subsaharienne. Comme cela a été dit plus haut, plusieurs tentatives de réforme des systèmes éducatifs ont été faites pour que l'enseignement soit véhiculé dans la langue locale à l'école primaire, mais elles se sont soldées par des échecs dans la plupart des cas, et ce, pour des raisons multiples comme le manque d'enseignants formés pour enseigner en langues locales, le manque de livres et d'autres matériels didactiques appropriés, le refus des parents de voir leurs enfants étudier dans la langue locale, etc. C'est pour cette raison que C. HUMMEL (1988) affirme que, dans les sociétés à cultures homogènes, l'éducation rencontre moins de problème que dans les sociétés à cultures hétérogènes. L'Afrique subsaharienne, dit-il, est un bon exemple. Elle est, affirme-t-il encore, à cause de la nature extrêmement diverse de sa structure sociale, confrontée à quelques-uns des problèmes de l'éducation les plus graves du monde. C'est ainsi qu'au moment où les pays de l'Afrique subsaharienne sont confrontés à de telles conditions sociales et économiques compliquées, l'éducation qui aurait dû être le moyen ou l'instrument du changement est malheureusement devenue une partie de ces mécanismes qui renforcent les inégalités sociales et les injustices en matière de répartition du pouvoir.

3. **La problématique de la transmission de l'enseignement en langues locales en Afrique**

La problématique de la transmission de l'enseignement dans les langues locales en Afrique est, comme cela a déjà été dit plus haut, au cœur de plusieurs débats dans bon nombre de pays, mais, dans la majorité d'entre eux, sans solutions concrètes. Le cas de mon pays, la République Démocratique du Congo, est très éloquent à ce sujet. En 1976, le gouvernement avait amorcé une réforme éducative qui introduisait l'enseignement dans les langues locales au niveau primaire conformément aux aires linguistiques du Pays. Cette réforme a échoué d'abord parce qu'il n'y avait pas d'enseignants formés dans différentes langues du pays pour transmettre l'enseignement dans les langues en question ; il n'y avait pas non

plus de matériel didactique approprié. En outre, beaucoup de parents (surtout dans les milieux urbains) estimait que l'enseignement en langues locales était au rabais. Ils ont retiré leurs enfants des écoles publiques pour les inscrire dans les écoles primaires privées dites francophones qui ont fait fortune à cette époque. La situation est presque similaire dans d'autres pays africains qui avaient aussi effectué une pareille réforme. Il faut noter que ces réformes n'ont pas été faite par hasard, mais à la suite d'études qui ont démontré que l'enseignement en langue étrangère qui n'est maîtrisé ni par les enseignants ni par les élèves était l'une des causes des échecs scolaires.

Par ailleurs, la transmission de l'enseignement en langue étrangère n'est pas neutre, elle véhicule aussi les éléments culturels du pays d'origine de cette langue alors que la formation est un moyen de transmission de la culture d'une société, d'une génération à une autre. Les enjeux culturels et linguistiques de l'enseignement en Afrique sont donc évidents et doivent être épinglés dans le volet suivant.

4. Les enjeux culturels et linguistiques dans l'enseignement en Afrique

L'Afrique est, depuis plusieurs décennies, à la recherche de son authenticité culturelle et linguistique pour affirmer au monde son identité afin de ne pas se présenter avec des masques étrangers au rendez-vous du donner et du recevoir. Les modes de pensée, de vie, d'habillement, l'habitat africain, la nourriture doivent-ils continuer à être calqués sur des modes étrangers? Les langues étrangères doivent-elles continuer à véhiculer l'enseignement en Afrique?

Comment résoudre les problèmes de la multitude des langues africaines? C'est un problème qui ne facilite pas la tâche aux gestionnaires des systèmes éducatifs qui tentent d'introduire progressivement l'enseignement en langues locales au niveau primaire, secondaire et supérieur. Telles sont les questions que nous soumettons à la réflexion des participants africains et non africains lors de ce sixième colloque du RIFEFF à Patras. Ces questions constituent de véritables défis à relever par des chercheurs africains d'abord, et de tous les autres ensuite.

5. Conclusion

Au terme de notre exposé, nous estimons que, dans la recherche de son authenticité culturelle et linguistique, l'Afrique ne peut chercher à se débarrasser de l'apport culturel et linguistique occidental hérité de la colonisation. Néanmoins, les chercheurs africains (linguistes, anthropologues culturels, pédagogues, psychologues, sociologues, etc.) doivent piloter en synergie de patientes, utiles et intéressantes recherches sur le plan culturel et linguistique pour identifier les valeurs positives des cultures africaines afin de les intégrer dans le métissage culturel qui caractérise bon nombre de sociétés africaines.

Les linguistes africanistes, les pédagogues et les spécialistes en littératures orales africaines doivent aussi redoubler d'ardeur pour étudier les langues africaines nord et subsahariennes en vue de leur utilisation comme véhicules de l'enseignement à tous les niveaux de l'enseignement sans chercher à rejeter tota-

lement les langues étrangères actuellement en usage dans nos pays. Nous terminons notre exposé en affirmant, avec Charles Hummel (1988), que les mariages entre les pratiques éducatives traditionnelles et celles dites modernes sont riches d'avenir.

Références

HUMMEL, C. (s.d.). L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain. Consulté le 09 06, 2015, sur UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136019fo.pdf>

Manzano, F. (2007). Consulté le septembre 07, 2015, sur HAL - Archives Ouvertes: https://hal.inria.fr/file/index/docid/357266/filename/Sur_l_implantation_du_francais_au_Maghreb.pdf

Mejri, S. (s.d.). Les spécificités du français en Tunisie : emprunts autochtones, « Géosynonymes » et « mots construits. Consulté le septembre 07, 2015, sur UNICEF: <http://www.unicef.fr/bcl/ofcaf/27/MEJRI.pdf>

5.10

Conceptions d'élèves provenant de trois pays de la francophonie (Canada-Maroc-France) sur les notions de base en physique (vitesse-temps-circuits électriques)

Abdeljalil **MÉTIQUI**, Université du Québec à Montréal - Canada
Mireille **BAULU MAC WILLIE**, Université Sainte-Anne - Canad
metioui.abdeljalil@uqam.ca

Résumé

Les conceptions d'élèves de 10 à 12 ans ont été identifiées dans le but d'explorer leur ethnocentricité ou leur universalité. Les résultats d'un questionnaire papier-crayon administré dans trois pays francophones de cultures différentes (Canada, France et Maroc) montrent, d'une part, qu'ils partagent en majorité les mêmes conceptions des notions de vitesse et de temps. Ils partagent aussi les mêmes conceptions au sujet du déplacement du courant électrique pour expliquer la luminosité d'une ampoule dans un circuit simple. D'autre part, la plupart des conceptions erronées identifiées sont importantes pour développer des stratégies reliées à leur enseignement et à leur apprentissage.

1. Introduction

Il y a aujourd'hui consensus chez les didacticiens des sciences concernant le rôle important des conceptions des élèves sur des phénomènes qui sous-tendent les concepts scientifiques enseignés dans les programmes scolaires. Ces conceptions, développées en l'absence d'un enseignement formel, sont une partie intégrante du développement cognitif des élèves. De nombreux chercheurs affirment à cet égard qu'un enseignement qui ne prend pas comme point de départ le point de vue de l'élève ne peut susciter en lui une participation active, indispensable au processus complexe de construction de la pensée scientifique. Ces conceptions trouvent leur ancrage dans la langue, dans la culture et dans la vie de tous les jours dont les significations sont socialement négociées (Solomon, 1993). Or, force nous est de constater que ces conceptions sont en discontinuité avec les concepts scientifiques qui, avec des mots parfois semblables et parfois différents, interprètent la réalité selon des paramètres d'un autre ordre que celui de la vie

ordinaire, créant ainsi des obstacles épistémologiques à l'apprentissage des sciences (Bachelard, 1980; Tiberghien, 2003). Offrir une pédagogie qui, à l'aide d'activités structurantes, permet de confronter, de soutenir et de guider les élèves dans l'acquisition d'explications scientifiques représente donc tout un défi pour les didacticiens. À ce sujet, un corpus de recherches existe dans des pays industrialisés, et non industrialisés, au sujet des conceptions spontanées des enfants quant aux phénomènes scientifiques. À partir de certains travaux, des chercheurs infèrent que ces conceptions spontanées sont semblables à travers différentes cultures (Driver et al., 1994; Métoui & Baulu Mac Willie, 2015). Par ailleurs, d'autres chercheurs, à partir de leurs travaux, infèrent au contraire que celles-ci sont sujettes à des différences culturelles (Kagan & Sanders, 2013). Dans ce dernier cas, les recherches portaient sur les sciences de la vie et de l'environnement, alors que dans le premier, elles portaient plutôt sur l'environnement physique.

Malgré des études effectuées dans plusieurs pays, le nombre de recherches systématiques à travers différentes cultures est plutôt limité. Par ailleurs, le développement de cette question est important lorsque des enfants de différentes langues et cultures se retrouvent dans un même environnement scolaire. Aussi, dans la perspective d'une mondialisation du savoir, cette problématique est pertinente puisqu'un éclairage sur cette question assurerait non seulement des curriculums de sciences mieux ciblés, mais, également, une formation appropriée des enseignants afin qu'ils puissent recourir à des approches pédagogiques qui donneraient aux élèves de meilleures chances de réussite.

Ethnocentricité ou universalité des conceptions d'élèves au sujet des notions de vitesse, de temps, de circuit électrique et de transformation énergétique

Les travaux sur les thèmes importants reliés aux notions de vitesse, de temps et de fonctionnement de circuits électriques simples n'ont pas été suffisamment étudiés dans la perspective d'ethnocentricité et d'universalité, particulièrement chez les élèves du primaire. Ce qui a été réalisé ne représente que des études isolées et parcellaires. Des travaux systématiques qui pourraient indiquer s'il y a parallélisme ou ethnocentricité des conceptions à propos de ces phénomènes chez des élèves du primaire et du secondaire dans différentes cultures donneraient une image plus complète de ces conceptions. De nature exploratoire, la présente recherche de type qualitatif porte sur l'étude des conceptions spontanées d'élèves provenant de trois pays au sujet des notions précitées. Les résultats sont présentés et analysés à la lumière du caractère universel ou ethnocentrique des conceptions.

2. Population

Dans cette étude, la reconstitution des conceptions a été réalisée à partir d'un échantillonnage de 334 élèves. Le tableau 1 illustre les diversités linguistique, géographique, et scolaire des élèves interrogés.

Tableau 1 : Diversités linguistiques, géographique et scolaire des élèves interrogés

	Langue(s) parlée(s)	Langue(s) d'étude(s)	Niveau d'études	Âge moyen
CANADA (N = 183)				
Région acadienne de Clare				
Écoles publiques (N = 80)	- Français - Anglais	- Français - Anglais	5 ^e année	10-12 ans
Région de Montréal				
École privée française (N = 75)	- Français - Langue des parents selon leurs origines	- Français - Anglais	C.M.2 5 ^e année	10-12 ans
École publique (N = 28)	- Français	- Français - Anglais	6 ^e année	11-12 ans
MAROC (N = 108)				
Région de Fès et Casablanca				
Écoles privées française (N = 58)	- Marocain - Berbère - Français	- Français - Anglais - Arabe	CM2 5 ^e année	10-12 ans
Région de Tanger				
- École publique (N = 50)	- Marocain - Berbère	- Arabe - Français (à partir de la 3 ^e année)	C.M.2 5 ^e année	11-12 ans
FRANCE (N = 43)				
Région de Poitiers				
- École publique (N = 43)	- Français	- Français - Anglais	C.M.2 5 ^e année	10-12 ans

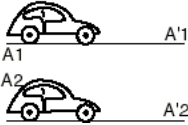
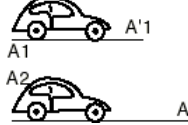
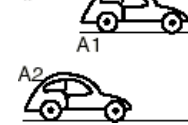
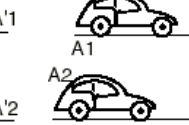
3. Expérimentation et analyse des données

La cueillette des données a été faite à partir de deux questionnaires papier-crayon, le premier portant sur les notions de vitesse et de temps et le deuxième sur le branchement de piles et d'ampoules. Il est à noter que les questions ont été construites sur la base d'études effectuées par plusieurs chercheurs de par le monde. Ci-après, nous présentons chacun des questionnaires et les résultats de son analyse.

3.1 Expérimentation et analyse des données : vitesse et temps

Le premier questionnaire comportait trois thèmes. Dans le premier, nous avons demandé aux élèves de prédire le gagnant de quatre courses de voitures identiques avec simultanéité ou non simultanéité des points de départ et d'arrivée. Elles sont illustrées dans le tableau 2, suivies des trois catégories de réponses que nous avons identifiées à partir de notre analyse. Pour chaque course, ils devaient mettre une croix sur la voiture qui sera gagnante et expliquer leur choix.

Tableau 2 : Questionnaire du thème 1 et pourcentage des réponses

#1	#2	#3	#4
			
Catégorie 1 : L'auto qui parcourra une plus courte distance gagnera la course			
Canada (14 %)	Canada (83 %)	Canada (85 %)	Canada (85 %)
Maroc (8 %)	Maroc (82 %)	Maroc (74 %)	Maroc (77 %)
France (25 %)	France (88 %)	France (90 %)	France (93 %)
Catégorie 2 : L'auto qui précède l'autre au départ gagnera la course			
Canada (60 %)	Canada (11 %)	Canada (12 %)	Canada (10 %)
Maroc (81 %)	Maroc (10 %)	Maroc (24 %)	Maroc (19 %)
France (56 %)	France (5 %)	France (5 %)	France (2 %)
Catégorie 3 : Aucune réponse, réponse indéchiffrable, aucune justification ou réponse incomplète			
Canada (26 %)	Canada (6 %)	Canada (3 %)	Canada (5 %)
Maroc (11 %)	Maroc (8 %)	Maroc (2 %)	Maroc (4 %)
France (19 %)	France (7 %)	France (5 %)	France (5 %)

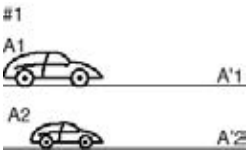
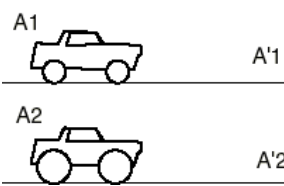
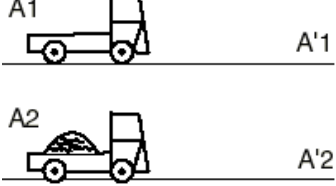
Le pourcentage des réponses présentées dans le tableau montrent que, dans le cas des courses 2, 3 et 4, la majorité rejoint la catégorie 1. À titre d'illustrations, voici quelques propos reliés à la course 4 :

- « Le trajet de l'auto A1 peut rentrer deux fois dans celle de l'auto A2. » (Canada)
- « Elle a moins de parcours et elle est en avance. » (Maroc)
- « Parce qu'elle a moins de parcours. » (France)

Notons que, pour prédire le gagnant de la course, aucun élève n'a fait référence au temps de parcours des distances données.

Dans le thème 2, il s'agit de 3 courses. Dans la première, les voitures n'ont pas la même longueur. Dans la seconde, elles n'ont pas la même grosseur de roues et, dans la troisième, elles n'ont pas la même masse. Notons que, dans ces trois courses, nous avons simultanément des points de départ et d'arrivée, tel qu'illustrée dans le tableau 3.

Tableau 3 : Questionnaire du thème 2 et pourcentage des réponses

#1	#2	#3
		
Catégorie 1 : Réfère soit à la grandeur de la voiture, soit à la grosseur des roues, soit à sa masse, pour justifier le gain de la course		
Canada (77 %)	Canada (73 %)	Canada (90 %)
Maroc (68 %)	Maroc (68 %)	Maroc (88%)
France (65 %)	France (72 %)	France (98 %)
Catégorie 2 : L'auto qui aura à parcourir la distance la moins longue gagnera la course		
Canada (16%)	Canada (17 %)	Canada (4 %)
Maroc (20 %)	Maroc (19 %)	Maroc (7 %)
France (28 %)	France (12 %)	France (0 %)
Catégorie 3 : Aucune réponse, réponse indéchiffrable, sans justification ou incomplète		
Canada (7 %)	Canada (10 %)	Canada (6 %)
Maroc (12 %)	Maroc (13 %)	Maroc (6 %)
France (7 %)	France (16 %)	France (2 %)

Dans le cas de la troisième course, à titre d'illustration, voici quelques propos d'élèves pour qui le camion le moins chargé gagnera la course :

« Parce que le camion A1 n'est pas chargé, alors ça va plus vite. » (Maroc)

« Elle va gagner car elle est plus légère que l'autre et pourra aller plus vite parce qu'elle n'a pas de cargaison. » (Canada)

« Parce qu'elle est moins lourde que l'autre (plus de vitesse). » (France)

Finalement, dans le troisième thème, ils devaient, dans un premier temps, expliquer ce que veut dire la vitesse. Les analyses des réponses avancées nous ont permis d'identifier quatre catégories de réponses présentées dans le tableau 4, suivies de réponses d'élèves à titre d'illustration.

Tableau 4 : Catégorisation des réponses et leur fréquence (vitesse)

Catégorie 1 : La vitesse est synonyme de rapidité et d'accélération (Canada : 53 %; Maroc : 73 % et France : 51 %)

- « Pour moi, la vitesse veut dire aller vite, accélérer. » (France)
- « Quelque chose qui roule très vite. » (Canada)
- « La vitesse pour moi c'est partir plus vite, accélérer, courir. » (Maroc)

Catégorie 2 : La vitesse est associée aux éléments de la voiture tels que son moteur, sa masse, etc. (Canada : 5 %; Maroc : 0 % et France : 7 %)

- « C'est quand la voiture ou autre chose léger et un gros moteur. » (France)
- « Quand quelque chose est plus petit et moins lourd, elle va plus vite. » (Canada)

Catégorie 3 : La vitesse est associée aux accidents, aux gains dans les courses ou aux gains du temps (Canada : 17 %; Maroc : 15 % et France : 7 %)

- « La vitesse pour moi veut dire gagner. » (France)
- « La vitesse est un moyen pour me divertir. » (Maroc)
- « La vitesse c'est gagner du temps. » (Canada)

Catégorie 4 : Aucune réponse, réponse indéchiffrable ou réponse incomplète (Canada : 25 %; Maroc : 22 %; France : 35 %)

- « Pour moi, la vitesse c'est l'allure où on roule. » (France)
 - « La vitesse, c'est grâce à ça que l'on se déplace. » (Canada)
 - « La vitesse veut dire le temps. » (Maroc)
-

On remarque que les réponses au sujet de la vitesse reposent sur des systèmes explicatifs semblables. Aucun élève n'associe le mot vitesse aux notions de distance et de temps, ils emploient indistinctement les mots vitesse, temps et déplacement. Piaget (1946) note à ce sujet que les opérations qualitatives que déploient les enfants de sept à onze ans demeurent « essentiellement insuffisantes pour dominer l'ensemble des problèmes élémentaires de mouvement et de vitesse » (p. 277). Notons aussi que Canal (1986) a observé chez des élèves français de 10 et 11 ans une confusion entre durée-distance parcourue, dépassement-vitesse, distance-vitesse et durée-vitesse.

Dans un deuxième temps, ils devaient expliquer ce que veut dire le temps. Nous avons identifié six catégories de réponses qui sont illustrées dans le tableau 5, suivies de quelques réponses d'élèves.

Tableau 5 : Catégorisation des réponses et leur fréquence (temps)

Catégorie 1 : Le temps est associé soit aux heures, aux minutes, aux secondes, aux jours, aux années ou aux siècles (Canada : 19 %; Maroc : 20 % et France : 28 %)

- « Ce sont des chiffres qui sont en heures, minutes et secondes. » (France)
- « Bien, le temps c'est secondes, minutes, heures, journées, semaines, mois et après année. » (Canada)
- « Le temps : le moment - l'instant - les jours - les minutes, etc. » (Maroc)

Catégorie 2 : Le temps représente soit la durée d'un événement ou soit la rapidité d'un événement (Canada : 19 %; Maroc : 16 %; France : 18 %)

- « Le temps, pour moi, c'est la durée de quelque chose. » (France)
- « Comment cela va prendre de temps, faire une course. » (Canada)
- « Le temps, pour moi, ça veut dire j'ai un examen, il faut le terminer à son temps. » (Maroc)

Catégorie 3 : Le temps est associé à la vie, la joie, la lenteur, la vitesse, quelque chose d'important, la conduite, l'orientation (Canada : 38 %; Maroc : 39 %; France : 35 %)

- « Le temps veut dire lenteur. » (France)
- « Le temps, c'est la vie. » (Canada)
- « Le temps, c'est précieux, c'est comme l'or, par exemple une minute de perdue, c'est comme un an de perdu. » (Maroc)

Catégorie 4 : Le temps est associé au climat (Canada : 3 %; Maroc : 1 %; France : 7 %)

- « Le temps me fait penser à la pluie. » (France)
- « Le soleil, le vent, la pluie. » (Canada)
- « Ça veut dire le soleil, la pluie. »

Catégorie 5 : Le temps est associé à un instrument de mesure de temps (montre, horloge, etc.) (Canada : 4 %; Maroc : 2 %; France : 5 %)

- « Le temps, c'est comme une montre, ça tourne. » (France)
- « Les aiguilles qui tournent. » (Canada)
- « C'est un autre mot pour l'horloge. Pour dire le temps. » (Maroc)

Catégorie 6 : Aucune réponse, réponse indéchiffrable ou réponse incomplète (Canada : 17 %; Maroc : 22 %; France : 7 %)

- « Le temps c'est le passé, le présent et le futur. » (France)
 - « Le temps est moyen de savoir où on est dans cette immense sphère. » (Canada)
 - « Le temps passe vite, donc il faut le gagner. » (Maroc)
-

Les élèves réfèrent à une grande variété d'aspects de la vie quotidienne pour expliquer ce que le temps signifie pour eux. On constate un parallélisme entre leurs conceptions malgré leur diversité culturelle. Cela est probablement relié à une similitude des environnements dans lesquels se trouvent ces élèves.

3.2 *Expérimentation et analyse des données : Notion de circuit fermé et circulation du courant électrique*

Ce questionnaire comportait trois questions. La première servait à vérifier chez les élèves la notion de circuit fermé. Il est important de noter que les enfants sont généralement confrontés à ce type de circuit tel que le remplacement de piles usées dans une lampe de poche ou tout autre objet fonctionnant avec des piles. Ainsi, dans le cas d'une pile de 1000 Volts, ils devaient indiquer quelle borne (+ ou -) pourrait causer la mort si on la touchait ou si aucune des deux bornes ne présentait ce risque. Il s'agit, dans cette question, de référer à la notion de circuit fermé et, par conséquent, ni la borne positive ni la borne négative de la pile de 1 000 Volt ne causerait la mort si elle était touchée. La majorité des répondants considéraient que toucher la borne positive causerait une décharge mortelle. À titre d'illustration, voici les réponses avancées pour justifier leur réponse :

« Si je touche (+), ça me tuera parce que (+) est plus fort que (-). » (France)

« Ça sera mortel de toucher le plus, c'est (+) parce que (-) est pas vraiment mortel. » (Canada)

« Je pense qu'il serait mortel de toucher la borne (+) car 1000 volts est beaucoup et la borne (+) est plus dangereuse que la borne (-). » (Maroc)

Quant à la deuxième question, elle portait sur le déplacement des charges et leur conservation dans un circuit simple composé d'une pile et d'une ampoule. Pour cela, les élèves devaient, tout en justifiant leur réponse, encrer la lettre correspondant à celle des cinq phrases suivantes (a, b, c et d) qui leur paraissait la plus juste pour expliquer pourquoi une ampoule branchée à la borne positive (+) et à la borne négative (-) d'une pile s'allume :

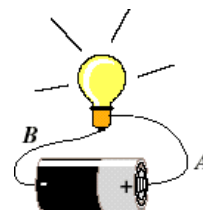
- a. Un courant circule de la borne + de la pile vers l'ampoule et s'arrête là.
- b. Deux courants se déplacent en partant de la borne (+) et l'autre de la borne (-) de la pile et se rencontrent dans l'ampoule.
- c. Un courant se déplace de la borne (+) de la pile vers l'ampoule puis revient à la pile par la borne (-) et s'arrête là.
- d. Un courant se déplace de la borne (+) de la pile vers l'ampoule puis revient à la pile par la borne (-) et continue de circuler.

L'analyse des réponses avancées montre que leur majorité concerne soit la phrase b ou d. Dans le tableau suivant, nous illustrons, pour chacun de ces choix, les justifications avancées :

Choix (b)	Choix (d)
« Car quand les deux courants se croisent, ça fait une étincelle et ça allume le filament. » (France)	« Parce qu'il circule tout le temps et il s'arrête pas. » (France)
« Elle s'allume parce que l'électricité se croise dans le filament. » (Canada)	« Car la pile allumera l'ampoule et reviendra à la pile par la borne et ça continuera de circuler car on sait si ça nous fait une décharge. » (Canada)
« Je pense que c'est parce que les deux bouts de la batterie se rencontrent dans l'ampoule. » (Maroc)	« Parce que le circuit de la borne (+), puis monte, qui traverse le filament et retourne à la borne (-) puis ceci continue de circuler. » (Maroc)

De nombreux travaux réalisés en Afrique, en Australie, aux États-Unis et en Europe démontrent que les élèves âgés de 10 à 12 ans réfèrent au modèle des deux courants antagonistes (choix b) ou au modèle circulatoire (choix d). Ainsi, malgré les différences culturelles et linguistiques, les élèves partagent les mêmes conceptions. Notons que plusieurs élèves qui n'ont suivi aucune formation sur le sujet réfèrent à ces modèles de façon intuitive.

Finalement, la question 3 portait sur la loi de la conservation de la charge électrique totale qui circule dans un circuit fermé en un temps donné. Dans le cas du circuit ci-contre, les élèves devaient encadrer la lettre (a, b ou c) qui correspond le mieux au déplacement du courant électrique dans le circuit. Ensuite, ils devaient expliquer pourquoi l'ampoule s'allumera avec le choix qu'ils ont fait.



- Le courant dans le fil B est plus faible que celui dans le fil A.
- Le courant dans le fil B est plus grand que celui dans le fil A.
- Le courant dans le fil B est le même que celui dans le fil A.

L'analyse des réponses avancées montre que leur majorité porte soit sur la phrase a ou b (les courants dans les fils A et B sont différents) et une minorité d'élèves a choisi la phrase c qui est conforme à la loi de la conservation précitée. Notons cependant que le modèle des réponses des étudiants appartenant à cette catégorie est erroné. Dans le tableau suivant, nous illustrons pour chacun de ces choix les justifications avancées :

Choix (a) ou (b)	Choix (c)
<p>« Car le fil A vient de la borne (+) et le fil B vient de la borne (-) alors le fil A a plus d'électricité à donner à l'ampoule. » (Canada)</p> <p>*La pile est un réservoir d'électricité à deux compartiment (+ et -).</p> <p>« Dans la partie pâle de la pile, il a moins d'énergie parce qu'elle est plus petite que la foncée. La partie B est reliée en-dessous de l'ampoule, c'est là où il a plus d'énergie. » (Maroc)</p> <p>*La pile est un réservoir d'énergie à deux compartiment (+ et -).</p> <p>« Parce que sur la pile, il y a d'écrit (-) et (+) donc je pense que (A) a plus de puissance que (B) qui en a moins. » (France)</p> <p>*La pile est un réservoir de puissance forte (+) et moins forte (-).</p>	<p>« Car l'électricité qui est dans la pile en donne à chaque borne, autant l'une que l'autre. » (Canada)</p> <p>*La pile est un réservoir d'électricité à deux sorties de même intensité.</p> <p>« Parce que le courant doit être de la même force pour que l'ampoule puisse s'allumer. » (Maroc)</p> <p>*Modèle erroné à deux courants de même intensité.</p> <p>« Car le courant passe par un fil pour faire passer l'électricité à l'autre fil qui fait allumer la lampe. » (France)</p>

Synthèse des résultats

Les résultats de cette étude exploratoire attestent d'un parallélisme frappant entre les conceptions spontanées des enfants de trois pays et de continents distincts. Leur interprétation peut tenir à la fois des thèmes étudiés (vitesse, temps et circuit électrique) et de l'environnement culturel dans lequel ces conceptions ont été recueillies. D'une part, l'objet technique que représente le circuit électrique simple est un appareillage avec des symboles qui sont semblables (une pile avec le signe + et – sur ses bornes, une ampoule avec un filament à l'intérieur relié aux bornes de l'ampoule et des fils conducteurs) peu importe le pays dans lequel on se trouve. D'autre part, la majorité des élèves interrogés vit dans un milieu urbain ou rural de pays occidentaux dont le niveau technologique est tel qu'ils reconnaissent ces aspects techniques présents dans leur culture.

Limites de la présente recherche et impacts didactiques

Dans le contexte de la mondialisation du savoir, il serait pertinent de développer des recherches de nature comparative sur les conceptions d'élèves provenant de différents pays et de différentes cultures au sujet des concepts qui sous-tendent les phénomènes physique, chimique et biologique qui n'ont pas été étudiés dans la présente recherche afin d'identifier les conceptions qui sont partagées et celles qui ne le sont pas. Il faudrait aussi identifier les conceptions d'élèves provenant de régions où la technologie

moderne n'est pas prédominante au sujet des notions étudiées dans cette recherche (vitesse, temps et fonctionnement de circuits électriques). De tels travaux permettraient de mieux saisir les rapports dialectiques qui se jouent entre le savoir non scientifique des conceptions spontanées et le savoir scientifique des notions à apprendre (Black et Lucas, 1993). Elles aideraient particulièrement à saisir ce sur quoi se centrent les conceptions spontanées. Par exemple, dans le cas des circuits électriques, ces études sont indispensables pour savoir si les points de repère sont l'état statique du système (le circuit) ou des composantes particulières (par exemple la pile) qui pourraient se référer au mouvement du courant électrique, si le raisonnement est séquentiel ou causal, si les conceptions sont indifférenciées (courant, électricité, pouvoir), si elles sont dépendantes du contexte, ou, encore, s'il y a prédominance de certaines conceptions. Que les élèves de cette étude aient de la difficulté à conceptualiser la technique d'un circuit électrique constitué d'une pile et d'une ampoule et les principes sous-jacents à son fonctionnement nous indique qu'il y a des interventions pédagogiques particulières à développer si l'on veut qu'une pensée non scientifique dominée par les perceptions spontanées puisse se transformer en pensée scientifique. Par exemple, dans le cas des circuits électriques, il s'agit de bien comprendre les notions complexes de courant et de tension. Cette construction exige un effort intellectuel important de la part de l'élève et prend également du temps à se mettre en place de manière stable. Pourtant, ce sont là les outils cognitifs recherchés dans le contexte de la complexification et de la mondialisation du savoir scientifique.

Bibliographie

- Bachelard, G. (1980). *La formation de l'esprit scientifique*. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.
- Canal, J.-L. (1986). La vitesse au cours moyen, *Aster*, 2, 133-166.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. and Wood-Robinson, V. (Eds.). (1994). *Making Sense of Secondary Science*. London: Routledge.
- Kagan, T. & Sanders, M. (2013). Use of Confidence Scales in Analysing Unscientific Ideas about Evolution among Religious Jewish Students. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 17 (1), 2-38.
- Métioui, A. & Baulu Mac Willie, M. (2015). Pupil's beliefs about the Transformations of Energy in three Countries (Canada, France and Morocco). *Universal Journal of Educational Research*, 3(2), 75-84.
- Piaget, J. (1946). Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant. Paris : Presses Universitaires de France.
- Solomon, J. (1993). The social construction of children's scientific knowledge (p. 85-101). In *Children's informal ideas in science*. Edited by P.J. Black and A. M. Lucas, London.
- Tiberghien, A. (2003). *Des connaissances naïves au savoir scientifique*. Dans M. Kail et M. Fayol (Dir.), Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages, Presses Universitaires de France, 333-443.

5. 11

La prise en considération des préconceptions ethnoculturelles des futurs enseignants mauriciens: un enjeu de formation initiale essentiel pour un développement efficient de l'éducation interculturelle

Dimitri **CAUCHIE**, Université de Mons - Belgique

Résumé

La valorisation de la diversité ethnoculturelle dans le champ scolaire mauricien par l'action de ses enseignants reste un enjeu de développement humain fondamental pour le pays. Malgré ses importants progrès économiques et sociaux, la société reste effectivement marquée par des discriminations sérieuses qui entravent l'équité des « capacités » individuelles. L'organisation fonctionnelle de l'école entérine les inégalités ethnocommunautaires et ne favorise pas encore l'éducation interculturelle. Au cours de notre recherche doctorale, nous avons procédé à une analyse comparative et compréhensive profonde des représentations et des préconceptions de 209 futurs enseignants du primaire quant à la diversité culturelle des publics scolaires. Nous avons également évalué leurs intentions d'insérer des objectifs interculturels dans leurs pratiques enseignantes (notamment en référence au cadre de compétences pédagogiques élaboré pour le Conseil de l'Europe par Arnesen *et al.*, 2010). L'identification et la description préalables de leurs préjugés communautaires mutuels apparaissent nécessaires à l'implantation efficace d'une politique scolaire interculturelle promouvant l'égalité des chances pour tous. Les apports de notre recherche – ses résultats et les recommandations conséquentes destinées aux responsables de l'institut de formation des enseignants (*Mauritius Institute of Education*) – pourraient favoriser l'efficacité d'une « formation à l'interculturel » dont l'insertion dans les curriculums des étudiants est l'objet d'une réflexion actuelle.

1. Introduction : les iniquités du développement mauricien

Le dernier Rapport mondial sur le développement humain du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) (2014) confirme que Maurice poursuit son développement entamé il y a plusieurs décennies. Avec un indice de développement humain (IDH) (2013) de 0.771, le pays se situe dans la catégorie des pays à « développement humain élevé », il occupe la 63^e place du classement individuel mondial (187 pays) et est, en moyenne, plus avancé que sa région d'appartenance, l'Afrique subsaharienne (0.502), et que le monde dans son ensemble (0.702). Toutefois, l'IDH mauricien perd 14.2% de sa valeur et chute à 0.662 (IDHI) quand on ajuste sa valeur aux « inégalités dans les trois dimensions essentielles du développement humain ». Ce sont essentiellement les dimensions « revenus » (0.621) et « éducation » (0.623) qui traduisent le plus les iniquités subies par la population.

C'est à cette dernière que nous nous intéressons tout particulièrement. Sa mesure est basée sur la différence entre les durées de scolarisation « attendue¹¹⁵ » et « moyenne¹¹⁶ ». Pour 2012, le PNUD a estimé qu'un Mauricien était scolarisé, en moyenne, pendant 8.5 ans alors qu'il pouvait espérer l'être pendant 15.6 ans.

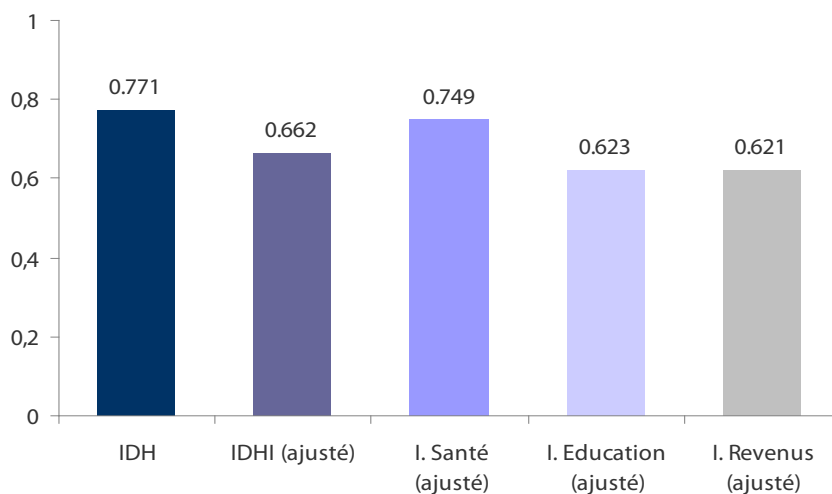


Figure 1: IDH mauricien et ses dimensions ajustées aux inégalités (PNUD, 2014)

115 « Nombre d'années de scolarisation dont un enfant en âge d'entrer à l'école peut espérer bénéficier si les taux de scolarisation par âge devaient rester inchangés tout au long de la vie de l'enfant » (PNUD, 2014, p.183).

116 « Nombre moyen d'années d'éducation dispensées aux personnes âgées de 25 ans et plus, d'après les niveaux d'éducation de la population convertis en années de scolarisation sur la base des durées théoriques de chaque niveau d'enseignement suivi » (PNUD, 2014, p.183).

Ces données confortent le constat d'un fonctionnement inéquitable du système éducatif mauricien (hétérogénéité, fort taux d'échec, sélection « profondément injuste » en fin de cycle primaire impliquant que « la grande majorité des enfants sont, eux, condamnés à constituer une main-d'œuvre à bon marché ou à être au chômage », selon le Ministry of Education & Human Resources, 2001¹¹⁷), malgré les efforts consentis depuis plusieurs années (dont l'allongement de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans en 2005 qui a garanti à chaque enfant la possibilité de poursuivre une scolarité secondaire). La question de la négligence du contexte de diversité culturelle de la population dans le milieu scolaire se pose notamment, l'échec et l'exclusion scolaires étant partiellement corrélées avec la diversité ethnoculturelle du pays (Harmon, 2011).

2. La complexité de la diversité ethnoculturelle mauricienne et ses conséquences éducatives

La population mauricienne s'est constituée par phases migratoires successives d'esclaves et de travailleurs « engagés » provenant essentiellement d'Afrique, d'Inde et de Chine. Widmer (2005, p.44) rappelle qu'il est habituel, à Maurice, de distinguer quatre communautés, longtemps définies dans la Constitution même du pays. En effet, la population est réputée comprendre « une communauté hindoue, une communauté musulmane et une communauté sino-mauricienne », mais aussi « la « population générale », qui sera elle-même considérée comme une quatrième communauté » et à laquelle appartiendra « toute personne qui ne semble pas, par son mode de vie, appartenir à l'une de ces trois communautés ». En 1982, ces distinctions ont été officiellement supprimées de la Constitution.

Depuis lors, les recensements démographiques n'ont donc plus comporté de questions sur les communautés d'appartenance. Celles-ci sont d'ailleurs très hétérogènes. Si les Indo-Mauriciens (68,0% de la population) ont très majoritairement en commun une origine indienne, cette communauté rassemble pourtant des castes distinctes, des langues et des religions différentes: Hindous (51,0%) et Musulmans (17,0%) y sont réunis. La « population générale » dissimule la population dite créole (27,0%, une dénomination au sens ambigu à Maurice qui se réfère essentiellement aux descendants des esclaves africains, dont les Rodriguais vivant sur la seconde île importante du pays) et celle des Franco-Mauriciens, descendants des colons français (2,0%). Les Sino-Mauriciens, descendants de travailleurs chinois, représentent 3% de la population (CIA, 2015). Les distinctions officielles n'existent plus mais sont encore fréquemment sous-jacentes dans certaines études statistiques et restent fortement ancrées dans les discours politiques comme au sein de la population (Widmer, 2005). En arrivant à Maurice, les immigrants européens, africains et asiatiques ont importé leurs cultures, leurs langues (plus d'une vingtaine) et leurs religions (il y aurait près de 90 rites différents sur l'île). Les Mauriciens sont principalement hindouistes (48.5%), catholiques (26.3%) et musulmans (17.3%) ; d'autres traditions chrétiennes sont présentes (6.4%) ainsi que certaines branches des spiritualités asiatiques, dont 0.7% de bouddhistes (Widmer, 2005 ; CIA, 2015).

La société mauricienne est donc constituée d'une mosaïque humaine complexe dans laquelle se côtoient une multitude de groupes dont les identités communautaires s'articulent autour de facteurs ethniques, culturels et religieux divers, sans étanchéité entre eux. Le cloisonnement ethnoculturel varie par ailleurs selon les enjeux socioéconomiques rencontrés et les facteurs d'identification entremêlés que les Mauriciens revendiquent. Par cette stratification sociétale, le contact à d'autres cultures reste, pour les Mauriciens, source de méfiance et les relations intercommunautaires demeurent empreintes de préjugés et de discriminations (Carpooran, 2003). Le pouvoir économique et les richesses restent inégalement répartis quand on en observe la distribution selon un critère ethnique (Hanoomanjee, 2008). Chan Low (2008, p.23) dénonce d'ailleurs l'utilisation par certains groupes ethniques du « culturel à des fins socio-économiques et de mobilité sociale » avec pour conséquences la supplantation de l'idée d'union nationale par les notions de multiculturalisme pluriethnique et de radicalisation des revendications d'organisations socioculturelles. Globalement, Subramanian (2001) montre en effet que le pays a usé de la préservation des différentes identités ethnoculturelles des communautés présentes sur l'île à des fins de développement économique, entraînant tensions et injustices sociales.

Pour Boolell (2008, p. 97-104), reposant sur « des complexes intériorisés », l'entente conviviale entre les communautés reste l'issue du chantage et de manœuvres politiques. Elle dénonce le manque de désir naturel de solidarité en raison de « la méfiance de déculturation des uns et d'acculturation des autres ». Par des attitudes et des comportements implicites ou inconscients, les Mauriciens maintiennent ce cloisonnement ethnoculturel (évitements, exclusions, etc.) malgré un respect et une tolérance mutuels. Selon Carpooran (2008, p.37), le fonctionnement « harmonieux » de la société mauricienne, malgré sa forte hétérogénéité, résulte en effet d'un équilibre complexe relevant « de principes sagement inculqués aux Mauriciens dès leur plus tendre enfance, et dont l'observance est rarement mise en question ». Il en découle le maintien de « malaises identitaires » au sein de la plupart des communautés culturelles en présence (Prosper, 2006).

Dans ce contexte, le système éducatif, apparaît comme étant l'un des facteurs d'entérinement et de reproduction de ces inégalités (Martial, 2002 ; Mahadeo, 2008). Pour Harmon (2011, p. 4-5), « le paradoxe de l'île Maurice est que, même si tous les enfants ont accès à l'éducation, nombre d'entre eux ne parviennent pas à rester dans le système. Tous les ans, 30 à 40% des enfants échouent à l'école primaire ». Pour lui, ces résultats « médiocres [...] coïncident au moins partiellement avec les différences ethniques ». En effet, s'appuyant sur une étude de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA, 2006), il met en évidence le fait que les zones scolaires présentant les résultats les plus faibles et les taux de décrochage les plus élevés (les districts de Rodrigues et de Rivière Noire) sont les régions les plus pauvres du pays et sont aussi « majoritairement peuplé[e]s de Mauriciens d'origine africaine ». Il ajoute que « la situation se complique encore quand la majorité des enseignants qui travaillent dans ces établissements est issue de la communauté hindoue et musulmane ».

Il apparaît donc que l'école mauricienne, parce qu'elle est un lieu de socialisation important où les jeunes enfants sont confrontés à ceux d'autres communautés, joue un rôle important dans la structuration ethnoculturelle cloisonnée caractéristique de l'île. L'insuffisance de la prise en considération de cette diversité par les enseignants, dont Mahadeo (2005) dénoncent les attitudes conservatrices, pose donc problème. Le développement de l'interculturalité reste encore particulièrement difficile à concevoir dans l'espace scolaire, les enseignants n'étant d'ailleurs pas encore préparés à développer l'éducation interculturelle. Pourtant, comme le souligne Ouellet (2002, p.243), « la formation interculturelle des éducateurs et des éducatrices apparaît [...] comme la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité et de l'équité sociale ».

3. Recherche: présentation des aspects méthodologiques

3.1. Objectifs et questions de recherche

C'est à cette problématique que nous avons consacré notre recherche doctorale en nous intéressant spécifiquement aux représentations et aux conceptions des futurs enseignants mauriciens du cycle primaire quant à la multiplicité des appartenances ethnoculturelles, qui resteraient sources d'iniquités sociales, économiques et scolaires. Nos objectifs généraux étaient de comprendre leurs représentations et leurs attitudes quant à la diversité culturelle du pays et du public scolaire, d'analyser les représentations qu'ils ont de leurs pratiques pédagogiques au regard de cette diversité et les conceptions qu'ils ont quant à sa gestion, et d'identifier les principaux facteurs qui pourraient être favorables à une meilleure prise en compte de la diversité culturelle et donc de contribuer à la valorisation de la diversité ethnoculturelle au sein du système éducatif mauricien.

Afin de rencontrer ces objectifs, notre étude a reposé sur de nombreuses questions de recherche dont les suivantes sont celles pour lesquelles les principaux résultats sont présentés dans cet article.

1. Comment les futurs enseignants conçoivent-ils leurs responsabilités professionnelles en matière de prise en compte de la diversité des élèves ? Prennent-ils l'appartenance ethnoculturelle des élèves en considération dans leurs pratiques enseignantes ? Comment estiment-ils favoriser le dialogue interculturel ?
2. S'estiment-ils compétents en matière de gestion pédagogique de la diversité culturelle ? Quels besoins de formation expriment-ils ?

3.1. Instrumentation et recueil de données

Pour répondre à ces questions, nous avons procédé en différents temps : nous avons tout d'abord effectué une analyse des principaux documents officiels relatifs aux réformes de la politique éducative en cours, cherchant à y déceler les traces de son « orientation culturelle » ; nous avons ensuite mené une large enquête par questionnaire auprès de futurs enseignants et, enfin, nous avons mené des entretiens collectifs afin d'approfondir notre compréhension des données recueillies.

Le questionnaire d'enquête que nous avons élaboré se voulait large, portant sur des thématiques qui nous semblaient essentielles au vu de la littérature contextuelle et conceptuelle (identités ethniques/culturelles individuelles et communautaires, représentations des cultures, perceptions du groupe-classe, relations interculturelles, sentiment de pouvoir agir sur l'évolution du système éducatif, etc.). Par cet instrument, nous avons tenté de cerner au mieux nombre d'informations quant à différents facteurs susceptibles d'inciter ou d'entraver l'engagement des enseignants mauriciens par rapport aux approches interculturelles dans leurs pratiques éducatives. Il comportait 93 questions, certaines appelant une sous-question complémentaire. La plupart ont pris la forme de questions semi-fermées, les possibilités de réponses proposées (dichotomiques, choix multiples, échelles de type Likert) nous ayant permis de procéder à un traitement systématique des données et à des comparaisons quantitatives. Dans la plupart des cas, elles étaient accompagnées d'espaces invitant à l'expression libre afin de recueillir une information davantage qualitative nous permettant de mieux interpréter les réponses obtenues. Son administration a été approuvée par la direction du *Mauritius Institute of Education* (MIE) et a été effectuée durant un séjour de recherche en 2011. Toutes les passations ont eu lieu en notre présence, ceci permettant de satisfaire aux éventuels besoins d'informations complémentaires qu'ont pu exprimer les sujets, ou de préciser certaines consignes. L'anonymat et la confidentialité des données leur étaient garantis.

3.2. *Population visée et échantillon*

La population sur laquelle notre étude portait est celle des enseignants mauriciens du cycle primaire en cours de formation. Plus particulièrement, nous avons ciblé les enseignants des matières générales communes en formation initiale (« à temps plein ») au MIE (principal prestataire en charge de la formation initiale et continue des enseignants mauriciens des cycles pré-primaire, primaire et secondaire).

En accord avec les autorités du MIE, nous avons pu rencontrer 209 sujets inscrits en deuxième année de formation, soit la quasi-totalité des étudiants de cette section (selon les responsables de la formation, nous pouvions espérer interroger un maximum estimé à 230 sujets, seuls les étudiants absents durant notre séjour de recherche n'ayant pas participé). Sur 208 de ces étudiants (un n'ayant pas répondu), 159 sont de sexe féminin (76.4%), 49 sont de sexe masculin (23.6%). Les sujets sont âgés de 20 à 41 ans. Leur âge moyen est de 25.28 ans (écart type : 4.54 ans).

Très majoritairement, ces sujets se sont déclarés pratiquants au plan religieux. Ils ont d'ailleurs essentiellement recours au facteur religieux pour définir, par expression libre de leur part, tant leur appartenance « ethnique » que « culturelle ». La répartition agrégée de ces données montre que l'échantillon est composé de 73 sujets « hindous » (34.9%), 46 « musulmans » (22.0%) et de 40 « chrétiens » (19.1%). 36 sujets s'identifient ethnoculturellement par un autre critère (17.2%) et 14 sont restés non identifiés (6.7%).

4. Présentation des principaux résultats: les futurs enseignants mauriciens face à la diversité culturelle de leur public scolaire

4.1. L'orientation culturelle de la politique éducative

Trois documents majeurs de politique éducative (dont ses réformes en cours) ont été examinés. Globalement, on y trouve très peu de traces d'une perspective interculturelle dans laquelle l'éducation mauricienne s'insérerait. La diversité culturelle du pays est mentionnée à plusieurs reprises dans les introductions présentant cursus et réformes (y compris les propos ministériels) et dans certaines sections des programmes de cours en eux-mêmes. Mais le discours a toujours la même finalité: inculquer aux élèves le respect et la tolérance de la différence culturelle pour favoriser la cohésion sociale, la citoyenneté responsable et la solidarité nationale par la co-existence de communautés de cultures, de langues et de valeurs différentes. La politique éducative mauricienne semble donc s'inscrire dans une perspective clairement multiculturaliste.

La stratégie de réforme du curriculum (« Towards a Quality Curriculum, Strategy for Reform », MEHR 2006) met l'accent sur l'héritage multiculturel de la société ; il est attendu de l'éducation scolaire qu'elle développe, chez les élèves, compréhension individuelle et respect. Aucune référence culturelle n'est mentionnée dans la section consacrée au cycle d'enseignement primaire. En revanche, dans la section consacrée à l'enseignement secondaire, la mention « interculturelle » apparaît (c'est d'ailleurs la seule occurrence de ce type que nous ayons relevée): elle surgit dans le cadre d'une compétence transversale qui devrait être développée au travers des différentes disciplines enseignées durant le cycle.

Le *Primary Curriculum Framework* du *National Curriculum Framework* (MEHR, 2006) reprend l'essentiel des finalités globales décrites précédemment (cohésion sociale, unité nationale, etc.). L'appréciation de la diversité culturelle, l'interaction positive entre les élèves et le développement de leur identité personnelle dans la configuration sociétale multiculturelle font partie des objectifs généraux du curriculum. D'une manière ou d'une autre, les notions de communautés culturelles, de pluriculturalisme, d'harmonie et de cohérence multiculturelle, de tolérance et de respect de l'altérité apparaissent, bien que rarement, dans les programmes des différentes disciplines. Spécifiquement, l'« éducation aux valeurs » vise la tolérance et le respect des différences culturelles au deuxième niveau du primaire, avant de chercher à développer l'identité citoyenne que l'histoire et la géographie auraient pour fonction de favoriser. Les arts et les langues orientales devraient permettre aux élèves de donner un sens à leur identité personnelle et culturelle, et de favoriser l'épanouissement du multilinguisme et du pluriculturalisme mauricien.

Enfin, c'est dans le dernier document, l'*Education & Human Resources Strategy Plan 2008-2020* (MEHR, 2009), que nous trouvons le moins de traces de l'orientation culturelle de la stratégie de développement à long terme de Maurice qui intègre désormais la réforme éducative. La multiculturalité de la société y reste mentionnée, mais elle semble uniquement posée comme le cadre dans lequel le perfectionnement

personnel, fortement encouragé, devrait s'inscrire. Notre examen du document nous laisse penser que le système éducatif mauricien s'oriente clairement vers la culture d'une éducation d'excellence (« a culture of achievement and excellence »; « a lifelong learning culture »; « a national training culture »; « a culture of hard work »; « a culture of scientific thinking »; etc.), peut-être vers la culture d'une éducation à la compétitivité individuelle, au détriment, sans doute, d'une éducation à la culture, d'une éducation (inter)culturelle qui ne semble pas émerger de ces documents.

La nécessité des réformes scolaires est donc clairement établie ; celles-ci sont désormais guidées par une stratégie de renforcement de la compétitivité des ressources humaines du pays (politique d'« humapowerment »). Malgré une relative prise en compte de la diversité ethnoculturelle du public scolaire, les enjeux de la question culturelle semblent négligés et se limitent à un objectif de cohésion sociale par le respect de chacun dans sa différence en visant l'adhésion à l'unité nationale, reposant sur la multiculturalité.

4.2. *Les futurs enseignants et leur prise en compte de l'appartenance ethnoculturelle des élèves*

Majoritairement, les futurs enseignants rencontrés se montrent réfractaires à la prise en compte de ces appartenances ethnoculturelles dans leurs pratiques d'enseignement : 95 répondants (67.4%) expriment en effet un avis négatif à ce propos. Seuls 46 sujets (32.6%) se montrent donc favorables à ce principe, mais, parmi eux, ils ne sont que 27 (19.2%) à estimer pouvoir le mettre en œuvre. On peut donc considérer que 80.9% des sujets s'inscrivent dans une perspective d'égalitarisme pédagogique, que l'on pourrait qualifier de « revendiqué », ou de « résigné ». Le détail des analyses croisées (figure 2) fait toutefois apparaître des différences d'opinion selon leur propre appartenance ethnoculturelle. Hindous et Musulmans se montrent nettement opposés à ce principe (à respectivement 80.8% et 65.7% des répondants concernés), les premiers reconnaissant nettement plus les spécificités culturelles des apprenants (40.4%) que les seconds, qui préconisent une conception égalitaire des élèves (57.1%). Les Chrétiens sont parfaitement partagés (50,0% sont favorables) et les quelques sujets ne s'étant pas identifiés ethnoculturellement qui s'expriment sur ce point le font essentiellement pour manifester leur opposition totale (85.7%). Notons enfin que, toutes proportions gardées, les futurs enseignants s'identifiant sans référence religieuse constituent la catégorie comprenant la proportion la plus élevée de sujets positivement enclins à la différenciation des apprentissages des élèves en fonction de leur appartenance (28.57%).

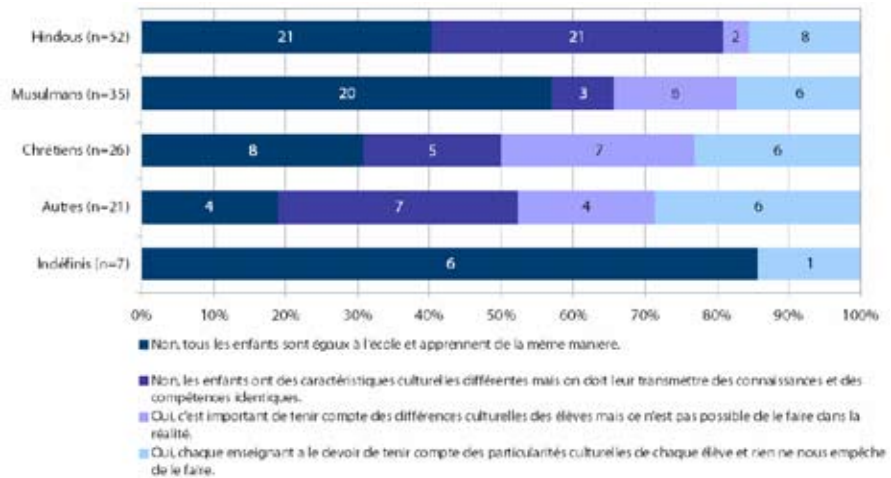


Figure 2: prise en compte de l'appartenance ethnoculturelle des élèves dans les pratiques d'enseignement (n=141)

Pourtant, l'implication des enseignants dans le développement de l'interculturalité au sein de l'école semble ne pas faire de doute pour la plupart des sujets. Ils sont en effet majoritairement d'avis que, par l'exercice de leur métier, les enseignants mauriciens favorisent l'interculturalité au sein de leurs classes (103 des 108 répondants, soit 95.4%). Parmi eux, 59 (54.6%) sont même assez catégoriques, estimant qu'ils « encouragent toujours les élèves à dialoguer entre eux et à travailler ensemble pour mieux découvrir et comprendre leurs différences culturelles ». Un peu plus nuancés, 18 (16.7%) pensent qu'ils encouragent « souvent » ce dialogue et 26 (24.1%) qu'ils l'encouragent « parfois ». Seuls 5 répondants (4.6%) sont donc de l'avis opposé et déclarent que les enseignants « n'encouragent jamais les élèves à dialoguer entre eux et à travailler ensemble pour mieux découvrir et comprendre leurs différences culturelles », tout en justifiant leur opinion par le fait que, selon eux, « ils ne sont pas formés pour ça ». Aucun ne déclare que les enseignants n'encouragent « jamais » un tel dialogue « parce que ce n'est pas leur rôle ». Ces opinions sont communes à l'ensemble des futurs enseignants ayant répondu, quelle que soit la manière dont ils se sont identifiés au plan ethnoculturel.

Pour favoriser ce dialogue interculturel au sein de leur classe, il apparaît préférable aux futurs enseignants (102 répondants), comme le montre la figure qui suit, de transmettre au travers de leurs enseignements des « valeurs morales et civiques » communes pour tous (97.1% d'avis favorables) et de « privilégier des enseignements communs pour que les élèves apprennent à mieux comprendre leurs différences » (93.1%). Ils sont également très nombreux à se positionner favorablement par rapport à l'idée de « privilégier des enseignements communs sans références culturelles » pour éviter les exclusions (84.3%). En revanche, ils se montrent très nettement moins enthousiastes à l'idée d'enseigner « certaines langues parlées à

Maurice aux élèves qui sont concernés dans leur communauté d'appartenance » ou « certaines religions pratiquées à Maurice aux élèves qui sont concernés dans leur communauté d'appartenance » qui ne recueille que 52,9% et 50,0% d'avis favorables.



Figure 3: Moyens privilégiés pour favoriser le dialogue interculturel (n=102)

Il semble donc qu'on puisse considérer que, pour la plupart des futurs enseignants, l'égalitarisme pédagogique, parce qu'il est perçu comme la voie juste d'une scolarité équitable, soit le point de vue qu'ils privilégient, impliquant dès lors le respect d'un principe d'indifférenciation ethnoculturelle des élèves dont ils auront la charge. La reproduction scolaire du cloisonnement sociolinguistique mauricien semble plutôt réprouvée et la prise en considération du facteur religieux dans le champ scolaire ne semble paradoxalement pas être envisagée par les futurs enseignants, alors même qu'il est un facteur identificateur essentiel, reconnu et accepté, tant pour eux-mêmes que pour leurs élèves.

4.3. *La gestion pédagogique de la diversité culturelle : le sentiment de compétence des futurs enseignants*

Pour sonder le sentiment de compétence des sujets quant à leurs connaissances et leurs pratiques de la gestion de la diversité culturelle en contexte scolaire, nous nous sommes basés sur les travaux du Conseil de l'Europe et notamment sur le *cadre de 18 compétences pédagogiques pour l'enseignement de la diversité culturelle* défini par Arnesen et al. (2010). Ces « compétences clés qui permett[ent] aux enseignants d'aborder la diversité socioculturelle dans leurs cours et dans la communauté scolaire » sont réunies au sein de trois domaines principaux: « connaissances et compréhension », « communication et relations », « enseignement et gestion ». Nous leur avons demandé d'indiquer, en optant pour l'une des quatre modalités graduelles de réponse proposées, s'ils estimaient que chacun des 18 items listés leur correspondait. La formulation de chacun de ces derniers s'appuyait sur l'une des compétences définies.

Parmi les sujets, 85 ont répondu (soit 40.7%). Ce taux de réponse faible peut sans doute être considéré comme un indicateur d'une forme de « prudence » ou d'« inaptitude » à investir ce domaine.

Comme on peut le constater sur la figure qui suit¹¹⁸, les sujets indiquent rarement ne « pas du tout » se sentir compétents. On peut également constater que certains items obtiennent une approbation bien plus affirmée (modalités « beaucoup » et « tout à fait ») que d'autres, qui ne font l'objet que d'une approbation assez modérée (modalité « un peu »). Pour tenter de rendre compte au mieux de ces variations « d'intensité », la courbe de tendance, également présentée sur la figure, indique le taux d'approbation élevée, c'est-à-dire la part qu'occupe l'effectif des répondants les plus affirmatifs (« tout à fait ») parmi ceux ayant globalement approuvé l'item (les trois modalités positives).

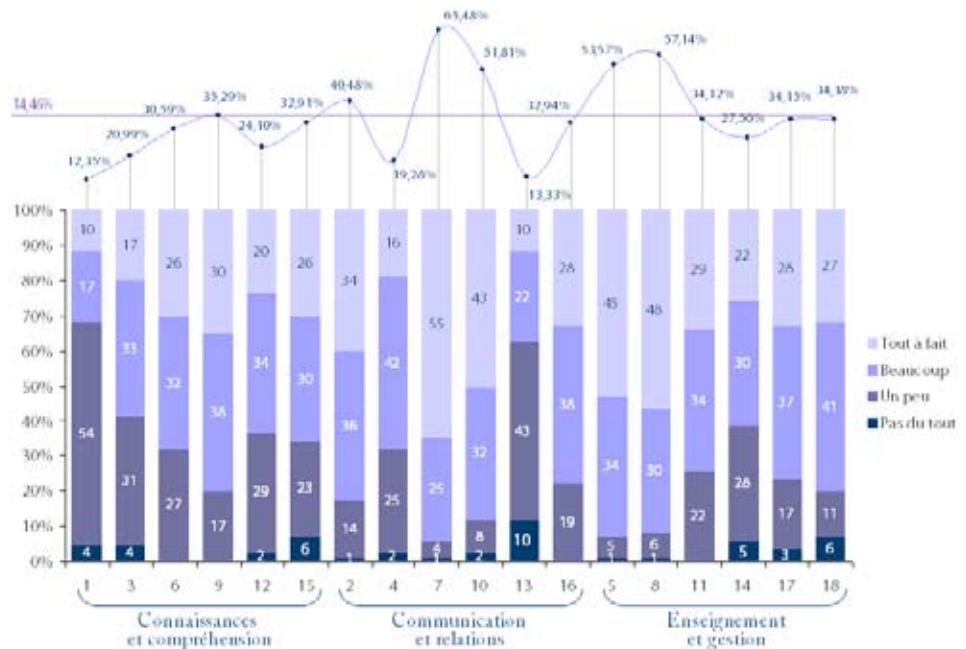


Figure 4: Sentiment de compétence en matière de gestion pédagogique de la diversité culturelle (n=85)

118 Les numéros attribués en abscisse aux items correspondent à l'ordre dans lequel ils apparaissaient dans le questionnaire. Ils sont groupés ici en fonction des trois domaines de compétences définis dans le modèle d'Arnesen *et al.*(2010).

Ceci nous permet d'avoir un aperçu relativement plus clair des propositions dans lesquelles les sujets se reconnaissent le plus et de pouvoir en effectuer un classement. Outre la préférence qu'ils accordent aux items pris isolément, on peut constater les domaines de compétences dans lesquels ils se reconnaissent le plus (notés I, II et III dans le tableau suivant).

L'analyse descriptive des préférences des sujets montre que, parmi les quatre compétences dans lesquelles ils se reconnaissent le plus (#7, #5, #8 et #10: plus de 50% d'approbation élevée), deux relèvent du domaine « communication et relations » (II), deux de l'« enseignement et gestion » (III), et donc aucune des « connaissances et compréhension » (I).

On y retrouve, assez conformément aux résultats précédents, les principes de respect de chacun, de participation et d'intégration de tous les élèves aux activités d'apprentissage, qu'elles soient individuelles ou coopératives, et la prise en compte de besoins spécifiques des élèves.

A l'inverse, en bas du classement, parmi les 6 compétences dans lesquelles les sujets semblent moins se reconnaître (#15, #12, #14, #3, #13 et #1: moins de 30% d'approbation élevée), on trouve quatre des six compétences relevant du domaine « connaissances et compréhension » (I). Les futurs enseignants semblent donc indiquer ne pas bien connaître ni comprendre les principes de bases liés à la diversité culturelle (y compris son contexte social, juridique et politique, ou son implication dans l'école) et à sa prise en compte dans leurs pratiques d'enseignement (variation des méthodes pour répondre à des besoins spécifiquement culturels), et ne se disent capables de s'informer par eux-mêmes sur le sujet que dans une propension modérée. De même, la participation des parents d'élèves aux activités scolaires leur semble peu concevable, tout comme il apparaît que la question de leur identité culturelle personnelle, dans le cadre de leur profession, se confirme être une source de difficultés.

Compétences pédagogiques pour l'enseignement de la diversité culturelle (n = 85)		Taux d'approbation	Domaine
#7	J'encourage, dans ma classe, un esprit ouvert et le respect de chacun.	65.48%	II
#5	J'établis un environnement d'apprentissage où chaque élève participe, se sent intégré et en sécurité.	57.14%	III
#8	Je choisis et je modifie mes méthodes d'enseignement en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.	53.57%	III
#10	Je motive et je stimule tous les élèves à apprendre individuellement et en coopération avec les autres.	51.81%	II
#2	Je mets en place et je maintiens une communication positive avec les élèves, les parents et les collègues d'origines culturelles différentes.	40.48%	II
#9	Je connais la variété des approches, des méthodes et des matériels pédagogiques pour répondre à la diversité des élèves.	35.29%	I
#18	Je prends en compte la diversité culturelle des élèves dans le cadre du développement de l'école.	34.18%	III
#16	Je gère les conflits et la violence afin de prévenir l'exclusion et l'échec scolaire.	34.15%	II
#17	J'évalue systématiquement ma propre pratique et son impact sur les élèves.	34.12%	III
#11	J'évalue la diversité de manière critique dans des matériels didactiques que j'utilise (manuels, supports vidéo,...).	32.94%	III
#6	Je connais les différents aspects de la diversité (appartenance ethnique, spécificités liées au sexe, besoins spéciaux,...) et je comprends leurs implications à l'école.	32.91%	I
#4	Je connais et je comprends les aspects culturels des langues utilisées à l'école.	30.59%	II
#15	Je réfléchis sur ma propre identité et ma prise en compte de la diversité.	27.50%	I
#12	Je suis capable de m'informer sur les différentes questions socioculturelles.	24.10%	I
#14	J'utilise toute une série d'approches pour un enseignement et une évaluation prenant en compte la diversité culturelle.	20.99%	III
#3	Je connais et je comprends les principes de base relatifs à l'enseignement de la diversité culturelle.	19.28%	I
#13	Je fais participer tous les parents aux activités de l'école et à la prise de décisions collective.	13.33%	II
#1	Je connais et je comprends le contexte social, juridique et politique de la diversité culturelle.	12.35%	I

Tableau 1: Classement des 18 compétences pédagogiques pour l'enseignement de la diversité culturelle en fonction de leur approbation (n=85)

Ces premières indications laissent d'emblée penser que les futurs enseignants sont amenés à devoir gérer pragmatiquement les situations de diversité culturelle en contexte scolaire sans en avoir une réelle connaissance préalable et, peut-être, sans en comprendre tous les tenants et aboutissants.

Les analyses comparatives des répartitions des opinions des sujets au regard de leur appartenance ethnoculturelle ne montrent que de rares différences importantes et ne concernent que quelques items. L'ensemble des sujets semble donc partager ces sentiments de compétence. Globalement, comme on le constate sur la figure qui suit, les Musulmans se reconnaissent toutefois plus intensément dans celles-ci que, par ordre décroissant, les Hindous, les sujets s'identifiant sans référence religieuse (« Autres ») et, enfin, les Chrétiens qui apparaissent comme étant les plus réservés sur ces questions.

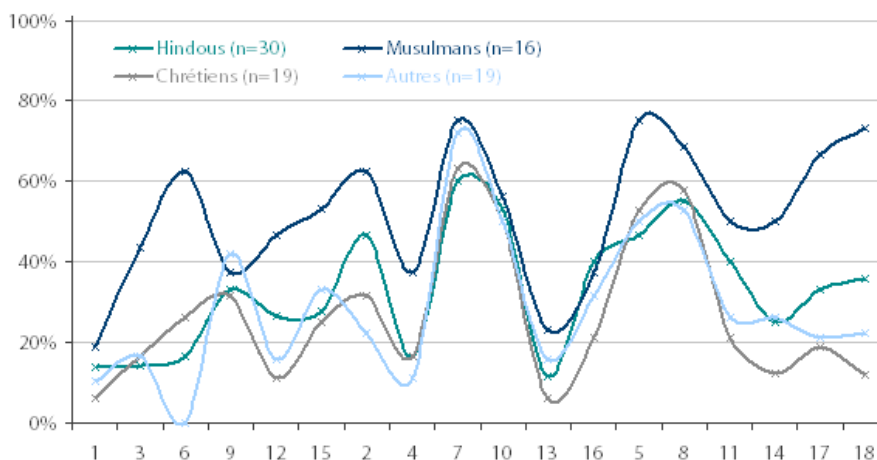


Figure 5 : Sentiment de compétence en matière de gestion pédagogique de la diversité culturelle selon l'appartenance ethnoculturelle des sujets (n=85)

Les disparités d'intensité d'approbation les plus larges concernent les items #6, #18, #17, #2, #12. Il apparaît que ce sont les sujets musulmans qui déclarent nettement plus que les autres connaître les différents aspects de la diversité, comprendre leurs implications à l'école, prendre en compte la diversité culturelle des élèves et connaître une variété d'approches, de méthodes et de matériels pédagogiques pour y répondre. Ces nuances dans les sentiments de compétences des futurs enseignants en fonction de leur propre appartenance ethnoculturelle mériteraient d'être étudiées davantage.

Cette auto-évaluation apparaît cohérente avec les opinions, les conceptions et les représentations exprimées préalablement par les sujets (indifférenciation pédagogique sur base culturelle, égalitarisme, etc.) et nous paraît généralement conforme aux orientations de l'*Education & Human Resources Strategy Plan 2008-2020*. La gestion pragmatique nécessaire de la diversité culturelle, sans préparation pédagogique suffisante, dans une perspective multiculturaliste respectueuse, se confirmerait.

5. Conclusions et perspectives: valoriser l'interculturalité dans la formation des enseignants

L'instruction scolaire est l'un des facteurs fondamentaux contribuant au développement humain. Mais l'école, parce qu'elle mène des individus - enseignants, élèves, parents - aux différents référents culturels à devoir « vivre ensemble », est un lieu où les contacts entre les cultures peuvent être multiples et empreints d'objectifs variables. Jouant un rôle essentiel dans la (re)production des cultures, la sphère scolaire peut cristalliser les tensions pouvant caractériser les sociétés plurielles dans lesquelles chaque communauté

en présence peut espérer tirer le meilleur avantage des perspectives de mobilité socio-économique qu'elle offre. Enjeux de représentation symbolique des entités culturelles et de transmission culturelle s'y mêlent, parfois contradictoirement.

La gestion de la diversité culturelle devient, par conséquent, un élément de politique scolaire crucial pour garantir l'égalité des chances et, surtout, l'équité entre les élèves d'origines différentes, notamment dans les pays pluriethniques en développement. Dès lors, la conception et la promotion de l'interculturalité doivent être réfléchies à tous les niveaux du système éducatif. Toute démarche éducative par laquelle on souhaiterait encourager et valoriser l'interculturalité nécessiterait le développement de compétences interculturelles dès la formation initiale des enseignants, qui apparaît de plus en plus comme l'une des clés essentielles permettant le développement interculturel, et devrait être minutieusement réfléchie au regard des préconceptions et des représentations culturelles singulières des étudiants, surtout en contexte pluriethnique, pour lui assurer une efficacité optimale durant leur cursus professionnalisant. Nos résultats montrent que, pour les futurs enseignants mauriciens, ces préconceptions et ces représentations ne sont pas toutes, ni toujours homogènes, qu'elles peuvent dépendre de leur propre appartenance culturelle. Dans la perspective d'une éducation scolaire équitable pour tous, il convient que tous les acteurs concernés partagent la même conception des objectifs et des finalités qu'ils ont à poursuivre.

Notre étude, pour le contexte concerné, met en évidence un manque de sensibilisation professionnelle à la question interculturelle en contexte scolaire. Celui-ci explique d'ailleurs peut-être certaines préconceptions des sujets (perception effective par les élèves de leurs différences culturelles, mais non incidence de ces appartenances sur leurs relations interpersonnelles ou sur les différences d'apprentissage observées) et certaines de leurs opinions initiales. Comme nous l'avons montré, ils n'envisagent que peu d'intégrer le facteur culturel à leurs pratiques enseignantes et conçoivent d'ailleurs la justice scolaire par un traitement égalitaire de chaque élève, par sa personnalisation, tout en excluant le principe de différenciation pédagogique sur une base culturelle qu'ils considéreraient comme une forme de « discrimination raciale ».

La réticence des futurs enseignants mauriciens à investir le champ culturel et religieux constitue un frein sérieux à l'implémentation d'une interculturalité au sein de la sphère scolaire. Ils se montrent toutefois particulièrement sensibles à leur rôle de « médiateurs culturels » en classe. Au-delà de ces aspects relationnels, ils ne semblent pas prêts à gérer pédagogiquement la diversité culturelle de manière efficace, notamment par manque de connaissances et de compréhension des fondements théoriques de l'éducation interculturelle.

Bien que se disant globalement satisfaits de la formation qu'ils poursuivent, ils seraient demandeurs d'un volet consacré aux compétences interculturelles plus développé dans leur formation professionnelle (ce sur le quoi le MIE avait entamé une réflexion au moment de notre recherche de terrain). Les besoins de formation que nos résultats font apparaître portent donc sur des aspects théoriques fondamentaux, mais aussi sur des procédés méthodologiques et des techniques professionnelles concrètes qu'ils pour-

raient mettre en œuvre. Ils sont à la fois conceptuels et didactiques, mais aussi identitaires, les sujets interrogés semblant mal à l'aise dans leur réflexion sur leur propre identité et sur leur prise en compte de celles des élèves.

Parmi les recommandations que nous avons pu formuler sur la base de nos résultats de recherche et pouvant contribuer à renforcer les actions entreprises par le MIE quant à la formation interculturelle des enseignants, on peut rappeler l'importance d'insérer de manière active les différents acteurs du système éducatif dans toutes les étapes de la réflexion menée et la nécessité de prendre en compte les divergences dans les conceptions préétablies qu'ont les enseignants quant aux notions de culture et d'interculturalité afin de pouvoir travailler efficacement à une nouvelle conceptualisation qui pourrait être acceptée par tous. Il conviendrait également d'informer les enseignants sur les fondements culturels de certaines disparités sociales et économiques entre Mauriciens ; de les sensibiliser aux difficultés scolaires que peut entraîner la diversité culturelle des apprenants. Enfin, il serait opportun de développer chez eux une réflexion quant à l'articulation entre leur identité culturelle et religieuse personnelle et leur identité professionnelle et de les éclairer sur le contexte social, juridique et politique de la diversité culturelle, notamment pour leur démontrer que la différenciation culturelle ne constitue pas une « discrimination » ou une « injustice ».

En effet, au-delà de ces réflexions, tout l'enjeu consiste encore actuellement, d'une part, à démontrer aux Mauriciens que l'interculturalité n'impliquerait pas l'annihilation de leurs particularités culturelles et, d'autre part, à réduire l'insécurité identitaire qu'une telle perspective peut engendrer. Commencer à relever ce défi avec les enseignants, durant leur formation, afin qu'ils puissent progressivement contribuer à répandre une représentation plus positive et optimiste de l'interculturalité, nous paraît être une perspective peut-être encore non suffisante, mais absolument nécessaire.

6. Références

- Arnesen, A.-L., Hadjitheodoulou-Loizidou, P., Allan, J., Trasberg, K., Chavdarova-Kostova, S., Furch, E., Vallianatos, A., Dumont, B. et Qirazi, V. (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Cadre de compétences pédagogiques*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Boolell, S. (2008). Les complexes communautaires dans l'infra-histoire. Une étude du paysage mauricien. Dans Y.-S. Live et J.-F. Hamon (éds). *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés, IV(4-5) Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice* (p. 97-104).
- Carpooran, A. (2003). *Ile Maurice: des langues et des lois*. Paris : L'Harmattan.
- Carpooran, A. (2008). L'ethnicité à Maurice : le dit, le non-dit, et l'inter(-)dit. Dans Y.-S. Live et J.-F. Hamon (éds). *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés, IV(4-5) Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice* (p. 27-48).
- Central Intelligence Agency. (2015). Mauritius. *The World Factbook*, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mp.html>

- Chan Low, L. J. (2008). Une perspective historique du processus de construction identitaire à l'île Maurice. Dans Y.-S. Live et J.-F. Hamon (éds). *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés, IV(4-5) Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice* (p. 13-26).
- Hanoomanjee, E. (2008). Ethnicity and Social Policy in Multiracial Mauritius. Dans Y.-S. Live et J.-F. Hamon (éds). *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés, IV(4-5) Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice* (p. 105-118).
- Harmon, J. (2011). Le système éducatif de l'île Maurice. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 57*. Éditeur : Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Mahadeo, S. K. (2005). L'enseignant est trop conservateur : il a peur du changement. *L'Express, 11*.
- Mahadeo, S. K. (2008). Should Interethnic Encounters Be Based on Culture or Citizenship? Implications for The Politics of Language. Dans Y.-S. Live et J.-F. Hamon (éds). *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés, IV(4-5) Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice* (p. 67-73).
- Martial, D. (2002). *Identité et politique culturelle à l'île Maurice. Regards sur une société plurielle*. Paris : L'Harmattan.
- Ministry of Education & Human Resources. (2001). *Mieux comprendre les réformes de l'éducation*. http://www.gov.mu/portal/site/education/menutitem.89cfa5ce8e544604631e691048a521ca/?content_id=3d6b800e57af7010VgnVCM100000ca6a12acRCRD
- Ministry of Education & Human Resources. (2006). *Towards a Quality Curriculum. Strategy for Reform*. Phoenix: MEHR.
- Ministry of Education & Human Resources. (2006). *National Curriculum Framework*. Phoenix: MEHR.
- Ministry of Education & Human Resources. (2009). *Education & Human Resources Strategy Plan 2008-2020*. Phoenix: MEHR.
- Ouellet, F. (2002). Quelle formation interculturelle en éducation ? Dans P.R. Dasen et C. Perregaux (éds). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 243-260). Bruxelles : De Boeck Université.
- Programme des Nations Unies pour le Développement. (2014). *Rapport mondial sur le développement humain 2014. Pérenniser le progrès humain : réduire les vulnérabilités et renforcer la résilience*. New-York: Programme des Nations Unies pour le Développement.
- Prosper, J.-G. (2006). *L'île Maurice doit-elle vendre son âme? Initiation à l'envol*. Paris : L'Harmattan.
- Subramanian, A. (2001). *L'île Maurice, Étude de cas*. Finances & Développement, La mondialisation et l'Afrique, 38-4, 22-25, Washington D.C. : Fonds Monétaire International.
- Widmer, I. (2005). *La Réunion et Maurice, Parcours de deux îles australes des origines au XXe siècle*. Paris : Editions de l'Institut National d'Études Démographiques.

5. 12

Le développement de l'éducation à la citoyenneté et au dialogue interculturel en contexte scolaire belge francophone: les enjeux de la formation des enseignants des cours dits « philosophiques »

Dimitri **CAUCHIE**, Université de Mons - Belgique
Marielle **BRUYNINCKX**, Université de Mons - Belgique
Pascal **TONELLI**, Université de Mons - Belgique

Résumé

Les récents attentats à Paris ont attisé, en Belgique comme ailleurs, de vives controverses quant au rôle de l'école dans le développement de l'éducation au « vivre ensemble » des élèves dont le pluralisme culturel et religieux doit être considéré et respecté. Les cours dits « philosophiques » organisés en Belgique francophone s'adressent actuellement à des publics scolaires distincts, les parents étant libres de choisir celui auquel ils inscrivent leur enfant. Issu des débats récurrents sur leur place dans les curriculums, un projet de réforme récent prévoit l'implémentation progressive d'un enseignement partiel, commun à tous les élèves, développant des compétences selon trois axes prioritaires: la citoyenneté, le dialogue interculturel et le questionnement philosophique. Au cours d'une recherche exploratoire, nous avons recueilli et analysé, sur les bases de la théorie structurale des représentations sociales d'Abrieu (2003), les conceptions et les opinions de 150 professeurs, d'une des cinq confessions officiellement reconnues ou de morale non confessionnelle, exerçant dans l'enseignement obligatoire. Nos résultats montrent des divergences parfois importantes dans leur manière d'envisager les modalités d'un enseignement philosophique commun. La compréhension des fondements de ces représentations et la prise en considération de leurs implications permettraient de contribuer à l'efficacité des futures formations des professeurs responsables des cours réformés dits « philosophiques ».

Introduction

L'organisation actuelle du système scolaire belge francophone est le résultat de processus historiques et sociaux complexes. En effet, « historiquement, la Belgique s'est structurée autour de clivages » de différents ordres (Mabille, 2003, p.94): idéologiques et philosophiques (Église/État), socio-économiques (possédants/travailleurs), culturels et linguistiques (Flamands/Wallons) (Beckers, 2008, Wynants et Paret, 1998). Le champ de l'enseignement n'a pas échappé à ces tensions traversant une société « pilarisée » dans laquelle s'opposent les camps libéral, socialiste et catholique, organisés autour d'un parti politique, d'un syndicat et d'une mutuelle, chacun défendant ses intérêts en s'alliant tantôt avec l'un, tantôt avec l'autre (Torrekens, 2005).

En matière d'instruction publique, l'histoire de la Belgique est marquée par deux conflits politiques et sociaux majeurs (les « guerres scolaires » de 1879-1884 et de 1950-1959) qui seront réglés en 1959 par l'adoption de la loi dite du « Pacte scolaire ». Celle-ci est toujours en vigueur aujourd'hui et reste garante de l'organisation des systèmes scolaires néerlandophone et francophone¹¹⁹ dans lesquels coexistent, notamment selon des critères confessionnels, plusieurs « réseaux » d'enseignement.

Le compromis que représente le « Pacte » est inégalement perçu. Ainsi, les partisans de la laïcité ont été contraints d'abandonner l'espoir d'une école publique sans religion (Sägesser, 2012). Du point de vue catholique, il représente une « victoire importante, mais [pas] totale » (Tyssens, 1997, p.185), l'État conservant une part de contrôle sur l'enseignement libre. Selon Wynants et Paret, le Pacte « à certains égards, renforce le cloisonnement de la société belge ». On assiste, en effet, à une concentration des croyants dans les établissements libres et à une mise en exergue des spécificités de l'enseignement libre qui se veut « investi d'une mission religieuse » (1998, p.43). Si la séparation de l'État et de l'Église est effective, une laïcité non confessionnelle est reconnue en parallèle et au même titre que des religions reconnues par la Constitution.

Près de 60 ans après le « Pacte », les débats sur la place des religions dans l'institution scolaire publique ne se sont pas amoindris. Et les attentats de janvier 2015 à Paris¹²⁰ ont attisé, en Belgique comme ailleurs, de nombreux débats quant au rôle de l'école dans le développement de l'éducation au « vivre ensemble » et à la citoyenneté. Reconnaisant le pluralisme culturel et religieux des élèves, l'école belge francophone organise des cours dits « philosophiques » (religions ou morale non confessionnelle) et les dispense à l'attention de publics scolaires distincts, entravant ainsi, pour certains, le dialogue interculturel ou interconvictionnel. Au cours d'une recherche exploratoire, nous avons recueilli et analysé, sur les bases de la théorie structurale des représentations sociales d'Abrie (2003), les conceptions et les opinions de 150 professeurs de ces cours. Nous en présentons les principaux résultats après avoir décrit le contexte

119 Y compris après la communautarisation des compétences politiques liées à l'enseignement en 1988 dans le processus de fédéralisation de l'État belge.

120 En France, entre le 7 et le 9 janvier, plusieurs attaques terroristes islamistes ont visé la rédaction du journal satirique *Charlie Hebdo*, des policiers en fonction et des clients d'un commerce *cashier*. Dix-sept victimes ont été tuées.

organisationnel et pédagogique de l'enseignement des religions et de la morale non confessionnelle en Communauté française de Belgique.

L'enseignement scolaire des religions et de la morale non confessionnelle en Belgique francophone

Chaque école, aujourd'hui, peut se définir selon trois critères: (1) son « pouvoir organisateur » (PO) peut être une autorité publique (enseignement dit « officiel ») ou privée (enseignement dit « libre »), (2) être l'État lui-même (aujourd'hui, les Communautés dont la Communauté française, appelée Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB) ou une autorité publique « subsidiée » (Provinces et Communes, notamment) et, (3) enfin, il peut avoir un caractère « confessionnel » ou non. Le « Pacte scolaire » régit la question des subventions publiques aux établissements, « officiels » comme « libres » (Beckers, 2008 ; Delgrange, 2008 ; Draelants *et al.*, 2011).

La Constitution belge garantissait déjà aux parents le libre choix du cours philosophique auquel ils souhaitent inscrire leurs enfants. Depuis le « Pacte scolaire », les écoles du réseau officiel (FWB et PO officiels subventionnés) sont tenues de proposer, dans l'enseignement primaire et secondaire, l'ensemble des cours légalement organisables (morale non confessionnelle, religions catholique, protestante, israélite, islamique ou orthodoxe) dont le suivi par les élèves, à raison de deux heures de cours hebdomadaires, était considéré comme obligatoire. Les écoles du réseau libre dépendant d'un pouvoir organisateur confessionnel n'organisent que l'enseignement lié à leur confession intrinsèque (Delgrange, 2008 ; Sägesser, 2012).

Bien que les Communautés conservent toute liberté dans le choix de leur interlocuteur pour l'organisation de ces cours, « *les chefs du culte* »¹²¹ fixent le programme d'enseignement et proposent au ministre les enseignants qui assureront les « cours de religion » (Sägesser, 2012). Le cours de « morale non confessionnelle » n'est pas organisé par un organe représentatif. Les enseignants sont désignés directement par les PO. Bien que les programmes d'enseignement soient très inspirés par l'esprit de libre examen et par les principes de laïcité, le terme « laïc » n'apparaît pas dans leur désignation et le Conseil Central laïque n'y joue aucun rôle (Gérard, 2007 ; Sägesser, 2012).

Dans les écoles officielles, les titulaires des cours philosophiques doivent, dans l'exercice de leurs fonctions, s'abstenir de « dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles ». Ce principe de « *neutralité* » a été institué par l'adoption de deux décrets¹²². Il impose à tout enseignant du réseau officiel un devoir de réserve dans ses attitudes et ses comportements face au pluralisme convictionnel du public scolaire,

121 Organes représentatifs des différents courants religieux reconnus par l'État belge (diocèses catholiques, Conseil administratif du culte protestant et évangélique, Comité central du culte anglican, Exécutif des musulmans de Belgique, Consistoire central israélite de Belgique, Métropolitaine Archevêque du patriarcat œcuménique de Constantinople, ...).

122 Le premier « définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté » (1994), le second « organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné » (2003).

le respect de la liberté de conscience des élèves, tout en promouvant les droits humains fondamentaux. Un décret de 2006¹²³ précise en outre que les professeurs de religion ne peuvent « *exposer les élèves à de la propagande politique, religieuse ou philosophique* » (art.8) ni « se livrer à aucune activité qui est en opposition avec la Constitution et les lois du peuple belge, qui poursuit la destruction de l'indépendance du pays ou qui met en danger la défense nationale ou l'exécution des engagements de la Belgique en vue d'assurer sa sécurité. Ils ne peuvent adhérer ni prêter leur concours à un mouvement, groupement, organisation ou association ayant une activité de même nature » (art.12).

Comme on peut le constater, la délicatesse des débats entourant la place des religions dans l'enseignement public a poussé le législateur à prendre des mesures qui peuvent paraître prudentes et parfois ambiguës. La « meilleure » manière d'appréhender la « pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain » et de gérer pédagogiquement la diversité des religions ne fait pas l'unanimité: « avec la question de leur enseignement à l'école arrivent les questions d'intégration, de respect de la culture de l'autre[...] et la laïcité de répondre massivement que l'école doit donner des outils pour comprendre intellectuellement les différentes religions, sans les promouvoir d'une manière ou d'une autre, les enseigner pouvant en être une » (FAPEO, 2008, p.4).

L'actualité récente reste marquée par des controverses intenses au sujet de l'organisation des cours philosophiques, la principale critique émise dénonçant le fait que les élèves sont séparés lors de ces enseignements, ce qui ne favorise pas l'apprentissage des principes du « vivre ensemble ». Au plan politique, diverses propositions ont été émises, discutées, temporairement abandonnées, réactivées, etc. Parmi elles, les plus notoires consistaient en la suppression complète des cours de philosophie ; en la création d'un cours additionnel de philosophie et/ou d'histoire des religions, commun à tous les élèves du dernier cycle de l'enseignement secondaire de toutes les écoles ; en leur substitution, pour une partie du volume horaire, par l'organisation d'activités communes et transversales, etc. En 2005, la FWB a ainsi créé le Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques (CCSCP) pour promouvoir les échanges entre ces cours.

En 2012, la ministre de l'Enseignement Obligatoire défendait un projet dont l'objectif était de créer, dès l'enseignement fondamental, un « *tronc commun* » à chacun des cours de religion ou de morale (qui resteraient distincts) afin de développer la pensée rationnelle, logique et argumentative autour de trois grands axes: le questionnement philosophique, le dialogue interconvictionnel et l'éducation à une citoyenneté active. Les autorités des cultes reconnus et de la morale non confessionnelle ont été chargées de préparer un programme et de définir des compétences communes. Seuls les représentants des cultes sont parvenus en 2013 à s'accorder sur un référentiel pédagogique commun pour leurs enseignements.

C'est dans le contexte sociopolitique de ce projet de « tronc commun » que cette recherche a été menée, dans l'objectif de mieux comprendre les opinions et les représentations des enseignants concernés.

123 Décret « relatif aux statuts des maîtres de religion et professeurs de religion ».

Le Gouvernement communautaire, mis en place en 2014, prévoyait, dans son accord de majorité, la création d'un « cours de citoyenneté et d'introduction à la philosophie » dont les modalités d'organisation restaient à confirmer, qui pourrait représenter une heure de cours hebdomadaire en lieu et place d'une heure des cours durant toute la scolarité obligatoire. Le projet de « tronc commun » n'était donc pas maintenu tel que prévu précédemment. Par ailleurs, à la suite d'un recours introduit par un parent d'élève auprès du Conseil d'État, un arrêt de la Cour constitutionnelle - la plus haute instance juridique belge - rendu en mars 2015 a confirmé le caractère illégal du refus de dispense de suivre un cours philosophique, remettant en cause le caractère obligatoire de ces enseignements. L'organisation scolaire s'en trouvera donc nécessairement modifiée, peut-être dès la rentrée scolaire 2015, et les élèves dont les parents signifieraient le choix de ne pas suivre un cours de religion ou de morale devront obligatoirement participer à des activités d'« encadrement pédagogique alternatif » qui viseront « le développement par l'élève de prestations personnelles visant à l'éveiller à la citoyenneté et au questionnement philosophique ». L'accord prévoit également que « les professeurs de cours philosophiques pourront assumer [...], dans le cadre de leurs pertes éventuelles d'heures, les fonctions d'encadrement pédagogique alternatif »¹²⁴.

Quel que soit l'avenir des cours philosophiques dans l'enseignement belge francophone, la question du rôle de leurs enseignants, à l'égard des enjeux liés au développement de l'éducation à la citoyenneté et du dialogue interculturel, reste donc majeure.

Recherche: présentation des aspects méthodologiques

Objectifs et questions de recherche

La recherche que nous avons menée est de type exploratoire. Face au peu de littérature concernant son objet, elle s'est inscrite dans un paradigme descriptif avec pour objectif de mieux cerner les représentations sociales (RS) qu'ont les enseignants des cours philosophiques et de quelques concepts essentiels articulés à deux axes principaux sur lesquels se basaient les questions de recherche suivantes.

Quelle est la RS de l'« éducation à la citoyenneté » des professeurs des cours philosophiques confessionnels et non confessionnels? Les professeurs de morale non confessionnelle et les professeurs de religions partagent-ils la même RS du « citoyen »?

Quelle est la RS du « dialogue interculturel » chez ces enseignants? Les professeurs de morale non confessionnelle et les professeurs de religions partagent-ils la même? Quelle est leur RS de la « neutralité »?

124 accord du gouvernement sur le mécanisme de dispense pour les cours de religion et de morale non confessionnelle dans l'enseignement officiel et dans l'enseignement libre non confessionnel.

Instrumentation et recueil de données

Pour répondre à ces questions, les données ont été recueillies grâce à un questionnaire d'enquête. Il a été diffusé en ligne afin de toucher le plus grand nombre de répondants potentiels, de faciliter son administration et la gestion des réponses obtenues. Le questionnaire était constitué de trois parties: la première a permis un recueil de données anamnestiques sur les sujets (questions fermées), la deuxième était destinée à faire émerger les contenus des représentations sociales que nous ciblions (les méthodes de questionnement et d'analyses sont expliquées plus loin), la troisième visait le recueil des opinions des sujets quant à une réforme éventuelle de leurs cours (questions fermées à choix multiples).

Population visée et échantillon

La population visée est celle des professeurs des cours philosophiques (PCP) confessionnels (religions) et non confessionnels (morale) de l'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Les répondants potentiels ont été invités à participer à la recherche par différents canaux: via les inspecteurs de la FWB de ces différents cours, les secrétariats de nombreuses écoles, les représentants de cultes officiellement reconnus, les Centres d'Action Laïque¹²⁵ et au moyen d'une annonce diffusée sur le portail pédagogique de l'asbl « Enseignons.be ».

L'échantillon de sujets comporte au total 150 des enseignants visés. Ils relèvent de tous les réseaux d'enseignement (73 du réseau officiel de la Communauté (48,7%), 51 du réseau officiel subventionné (34,0%) et 26 du réseau libre confessionnel (17,3%)) et travaillent aux niveaux primaire et secondaire. 102 sujets sont de sexe féminin (68,0%) et 48 sont de sexe masculin (32,0%). 130 sujets disposent d'une formation d'enseignant (86,7%). Parmi les 20 autres (13,3%), 4 ont un certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) et 16 (10,7%) n'ont aucune formation pédagogique.

Parmi les répondants, on trouve 59 professeurs de morale non confessionnelle (39,3%) et 91 professeurs d'une des cinq religions officiellement enseignées (60,7%) qui sont toutes représentées dans cette étude: 63 sujets enseignent la religion catholique (42,0%), 15 la protestante (10,0%), 5 l'islamique (3,3%), 5 l'orthodoxe (3,3%) et 3 l'israélite (2,0%). 20 sujets ne disposent pas du titre requis pour enseigner le cours philosophique dont ils ont la charge (13,3%, dont 12 professeurs de morale et 8 professeurs de religion catholique).

Méthodologie de traitement et d'analyse des données

Il existe différentes méthodes pour appréhender les représentations sociales (RS). Le contexte de notre recherche exploratoire nous a conduits à faire le choix de la méthode dite « d'évocation hiérarchisée » proposée par Abric (2003) pour appréhender le contenu de la représentation et pour en dégager ensuite la structure. Cette procédure est constituée de deux tâches.

125 Avec lesquels les professeurs de morale non confessionnelle ont fréquemment des contacts privilégiés.

Au cours de la première, le sujet est amené à produire librement des termes ou des expressions lui venant à l'esprit sur un sujet évocateur (l'objet sur lequel porte la représentation). Contrairement à d'autres chercheurs et à d'autres approches, Abric estime que leur ordre d'apparition n'est pas forcément représentatif de l'importance que le sujet leur accorde, qu'il est aléatoire. Pour connaître ce degré d'importance, il faut demander au sujet, au cours de la seconde tâche, d'attribuer un rang aux items produits (ce qui détermine une sorte de coefficient de représentativité).

Pour chaque item, on obtient donc deux indices: sa « fréquence d'apparition » dans l'ensemble du corpus de données (exprimée en pourcents) et son « rang » (l'importance accordée par les sujets) obtenu en moyennant l'ensemble des coefficients qui lui ont été attribués par chaque sujet. Nous avons choisi de ne retenir pour analyse, conformément à ce qui est pratiqué dans différents travaux équivalents, que les items présentant une fréquence d'apparition supérieure ou égale à 10%. Sur ceux-ci, comme le propose Abric (2003), une fréquence moyenne a été calculée pour distinguer les termes à fréquence élevée de ceux à fréquence faible. Ensuite, le calcul du rang moyen de représentativité a permis de déterminer la limite entre ceux à grande importance et ceux à faible importance.

Ces deux données quantitatives sont alors croisées et permettent ainsi d'identifier, outre son contenu, la structure de la représentation que l'on peut représenter par un tableau à quatre cases.

		Importance	
		Grande	Faible
Fréquence	Élevée	Case 1 Noyau central (NC)	Case 2 1 ^{ère} Périphérie (P1)
	Faible	Case 3 Éléments contrastés (ZC)	Case 4 2 ^{ème} Périphérie (P2)

Figure 1: structure schématique d'une représentation sociale (Abric, 2003)

- Le « noyau central » (case 1) regroupe les items les plus fréquemment produits et qui sont considérés comme les plus importants. Ce qui s'y trouve est attaché à la mémoire et à l'histoire du groupe, résistant au changement et peu influencé par le contexte de l'instant d'activation de la représentation.
- La « zone dite contrastée » (case 3) contient les items à faible fréquence d'apparition, mais de grande importance pour ceux qui les produisent. Il s'agit d'une zone qui peut être révélatrice de certains sous-groupes (dont l'un privilégierait ces éléments dans une propension assez forte).
- Les « première » et « deuxième périphéries » (cases 2 et 4) comportent des items jouant des rôles plus ou moins importants ; la première périphérie (P1) joue un rôle de premier plan dans la représentation: ses éléments constitutifs étant plus malléables, acceptant les contradictions et les changements. Elle sert de tampon protecteur au NC.

Présentation des principaux résultats: les représentations sociales des enseignants des cours philosophiques

Nous présentons ici les données relatives aux représentations sociales des PCP quant à quatre concepts: celles de « citoyen », d'« éducation à la citoyenneté », de « dialogue interculturel » et de « neutralité » de l'enseignement. Pour chaque thématique, nous comparons les RS des professeurs de morale non confessionnelle (PM) et des professeurs de religions (PR). Les points de convergence et de divergence sont mis en évidence¹²⁶.

Les RS du « citoyen »

La première analyse de ce corpus montre que les PCP, considérés globalement, se représentent essentiellement la notion de « citoyen » par trois concepts: la « responsabilité », la « démocratie » et le « respect » constituent en effet le noyau central (NC) de leur RS.

	Échantillon global PCP (23.16 ; 2.8)	Sous-échantillon PM (23.24 ; 2.8)	Sous-échantillon PR (26.2 ; 2.7)
NC	Responsabilité (45.8 ; 2.2) Démocratie (40.3 ; 2.8) Respect (27.8 ; 2.3)	Démocratie (50.8 ; 2.4) Responsabilité (44.0 ; 2.2) Liberté (28.8 ; 2.7)	Responsabilité (44.9 ; 2.2) Droits et devoirs (44.9 ; 2.8) Respect (32.6 ; 2.1) Vivre ensemble (22.5 ; 2.5)
P1	Droits et devoirs (61.8 ; 3.0)	Droits et devoirs (84.7 ; 3.2)	Démocratie (32.6 ; 3.1)
ZC	Engagement (18.8 ; 2.7) Vivre ensemble (18.8 ; 2.4) Justice, égalité (13.9 ; 2.8) Humain (11.8 ; 2.6) Pays (10.4 ; 2.3)	Respect (18.6 ; 2.6) <i>Humain*</i> (16.9 ; 2.4) <i>Civisme*</i> (11.9 ; 1.7) Vivre ensemble (11.9 ; 1.9) Justice, égalité (10.1 ; 2.7)	Engagement (19.1 ; 2.6) Solidarité (20.22 ; 2.8) Justice, égalité (15.7 ; 2.8) <i>Pays*</i> (13.5 ; 2.2)
P2	Participation (18.8 ; 3.2) Liberté (18.5 ; 2.9) Solidarité (17.4 ; 3.4) Lois communes (10.4 ; 3.3) Politique (10.4 ; 3.6)	Participation (20.3 ; 3.6) Engagement (16.9 ; 2.8) <i>Éducation/Apprentissage*</i> (13.5 ; 3.4) Solidarité (11.9 ; 3.6)	Participation (19.1 ; 2.9) <i>Lois communes*</i> (13.5 ; 3.3) <i>Politique*</i> (13.5 ; 4) Liberté (13.1 ; 3.2)

Figure 2: contenus et structures des RS du « citoyen » par évocation hiérarchisée pour l'ensemble des PCP, pour les PM et pour les PR

L'analyse comparative des RS des sous-échantillons (PM vs PR) révèle davantage de contrastes que de similitudes. En effet, des trois notions constituant le NC de la RS commune, une seule figure dans les NC de chaque groupe: celle de « responsabilité ». Cette idée est présente dans les deux noyaux, avec des fréquences d'apparition sensiblement équivalentes (44.0 et 44.9) et des rangs d'importance similaires (2.2). La notion de « démocratie » apparaît dans le NC commun par la place importante qu'elle occupe

126 Les éléments du NC de la RS de l'ensemble des PCP que l'on retrouve dans les RS de chaque sous-échantillon sont présentés en gras (et soulignés quand ils se retrouvent dans tous les NC). Les éléments spécifiques à la RS d'un groupe sont présentés en italiques et assortis d'un astérisque.

dans le NC des PM (elle est en P1 chez le PR), alors que celle de « respect » y figure par l'importance qu'elle prend dans le NC des PR (elle figure en ZC chez les PM). Chez les PM, la notion de « liberté » complète leur NC (elle n'est qu'en P2 chez les PR) alors que ce sont celles de « droits et devoirs » (en P1 chez les PM) et de « vivre ensemble » (en ZC chez les PM) qui complètent celui des PR.

Cette « responsabilité » du citoyen, communément reconnue, ne s'exercerait donc pas dans les mêmes cadres pour les enseignants des deux catégories. Ainsi, la représentation que se font les PM semble davantage centrée sur l'individu: on retrouve chez eux l'idée de citoyenneté démocratique entraînant des responsabilités et assortie d'une liberté de pensée, d'expression. Chez les PR, ce sont les relations communautaires qui semblent prédominer: la prise en compte et le respect de l'autre dans la perspective du « vivre ensemble » apparaissent plus présents et pourraient être conçus comme plus contraignants. La notion de liberté y est absente, à l'inverse des droits à exercer/respecter et des devoirs à assumer.

Enfin, quelques éléments spécifiques à un groupe semblent conférer une couleur particulière aux deux représentations: les PM se distinguent par les termes « humain », « civisme » et « éducation/apprentissage » ; les PR par l'évocation des termes « lois communes », « pays » et « politique » donnant ainsi à la représentation une connotation qui serait plus axée sur l'exercice « juridique » de la citoyenneté.

On peut s'interroger sur l'absence relative de l'« éducation » dans les représentations des enseignants liées au concept de « citoyen ». Les analyses suivantes, relatives aux RS de l'« éducation à la citoyenneté », en tant que telle, montrent pourtant que les PCP accordent une importance manifeste à ce rôle éducatif.

Les RS de l'« éducation à la citoyenneté »

L'analyse du corpus global montre que les PCP se représentent essentiellement, au niveau du NC, la notion d'« éducation à la citoyenneté » par trois concepts: le « respect », la « responsabilité », et son caractère « nécessaire, indispensable ».

	Échantillon global PCP (16.1 ; 2.7)	Sous-échantillon PM (20.8 ; 2.6)	Sous-échantillon PR (18.5 ; 2.6)
NC	Respect (36.3 ; 2.5) Responsabilité (24.0 ; 2.6) Nécessaire, indispensable (20.5 ; 2.5)	Respect (35.5 ; 2.4) Responsabilité (29.3 ; 2.6) Nécessaire, indispensable (27.5 ; 2.6)	Respect (38.4 ; 2.5) Responsabilité (20.9 ; 2.6)
P1	Droits et devoirs (19.9 ; 3.2)	Cours de morale* (20.7 ; 3.2) Droits et devoirs (22.4 ; 3.2)	Droits et devoirs (19.8 ; 3.1)
ZC	Démocratie (15.1 ; 2.2) Tolérance (12.3 ; 2.5) Rôle des parents, de la famille (11.6 ; 2.5) Vivre ensemble (11 ; 2.1) Valeurs (10 ; 2.6)	Démocratie (20.7 ; 1.8) Tolérance* (18.6 ; 2.6) Ouverture* (13.6 ; 2.4) Valeurs* (10.2 ; 1.8)	Nécessaire, indispensable (16.3 ; 2.5) <i>Apprentissage des règles de vie*</i> (16.3 ; 2.7) <i>Rôle des parents, de la famille*</i> (15.1 ; 2.2) <i>Vivre ensemble*</i> (12.8 ; 2.3)
P2	École (12.3 ; 3.1) Apprentissage des règles de vie (11 ; 3.0) Cours de morale (10.3 ; 3.3)	Solidarité* (10.2 ; 3.3)	École* (15.1 ; 2.9) Démocratie (11.6 ; 2.8)

Figure 3: contenus et structures des RS de l'« éducation à la citoyenneté » par évocation hiérarchisée pour l'ensemble des PCP, pour les PM et pour les PR

Les deux premiers concepts apparaissent dans les NC propres aux enseignants des deux groupes. Le caractère « nécessaire, indispensable » de l'éducation à la citoyenneté figure dans le NC des PM, mais pas dans celui des PR (chez qui il est en ZC). L'idée conjointe de « droits et devoirs » revient en P1 chez tous les sujets. Aucune autre notion additionnelle n'est ici particulière au NC d'un groupe ou de l'autre. A priori, ces deux RS semblent donc plutôt identiques.

Toutefois, les contenus plus larges des RS montrent une diversité de représentations plus vaste. Chaque groupe y intègre en effet des éléments qui lui sont propres: « tolérance », « ouverture », « valeurs », « solidarité » (en ZC ou P2) et « cours de morale » (en P1) pour les PM ; « apprentissage des règles de vie », « rôle des parents, de la famille », « vivre ensemble » (en ZC) et « école » (en P2) pour les PR. Les conceptions générales des uns et des autres sont donc sans doute moins homogènes qu'il n'y paraît de prime abord. Une part des PM considéreraient ainsi que cette éducation à la citoyenneté relève de leur propre cours philosophique (ce qui peut s'expliquer par le fait que leurs programmes pédagogiques accordent une place centrale à cette éducation). Ceci marque une différence relativement sensible par rapport au groupe des PR qui estimerait plutôt que ce rôle éducatif revient à la fois à l'école (au sens large, pas uniquement à leur seul cours de religion) et aux familles.

Les RS du « dialogue interculturel »

L'analyse des RS du « dialogue interculturel » montre que les PCP intègrent à leur NC commun la « tolérance », le « respect », l'« ouverture » et l'action de « dialoguer et communiquer ».

	Echantillon global PCP (17.2 ; 2.7)	Sous-échantillon PM (16.9 ; 2.7)	Sous-échantillon PR (17.2 ; 2.7)
NC	Tolérance (31.9 ; 2.1) Respect (29.9 ; 2.5) Ouverture (25.7 ; 2.3) Dialoguer et communiquer (20.8 ; 2.5)	Tolérance (37.3 ; 1.8) Échange (33.9 ; 2.6) Ouverture (30.5 ; 2.4) Respect (22.0 ; 2.7)	Respect (34.5 ; 2.4) Tolérance (27.6 ; 2.4) Ouverture (21.8 ; 2.2) Dialoguer et communiquer (21.8 ; 2.4) Nécessaire et important (17.2 ; 2.6) Enrichissement (17.2 ; 2.7)
P1	Échange (23.6 ; 2.8) Partage (19.4 ; 3.3)	Partage (20.3 ; 3.3) Dialoguer et communiquer (18.6 ; 2.8)	Partage (18.4 ; 3.3) Échange (16.1 ; 3.1) Découverte (16.1 ; 3.6) (Re)Connaissance de l'autre (14.9 ; 2.8) Culture (12.6 ; 3.3)
ZC	Enrichissement (16.7 ; 2.7) Nécessaire et important (16.0 ; 2.6) Religions (13.9 ; 2.7) (Re)Connaissance de l'autre (13.2 ; 2.4) Écoute (10.4 ; 2.6)	Enrichissement (15.3 ; 2.6) Nécessaire et important (13.6 ; 2.5) (Re)Connaissance de l'autre (10.2 ; 1.3)	Religions (16.1 ; 2.6) Écoute (10.3 ; 2.1) Rencontre (10.3 ; 1.9)
P2	Culture (12.5 ; 3.1) Différence (12.5 ; 3.0) Découverte (12.5 ; 3.7)	Différence (13.6 ; 3.0) Difficultés* (13.6 ; 4.3) Culture (11.8 ; 2.9) Religions (10.2 ; 3.0) Écoute (10.2 ; 3.3) Diversité* (10.2 ; 3.0)	Différence (11.5 ; 3)

Figure 4: contenus et structures des RS du « dialogue interculturel » par évocation hiérarchisée pour l'ensemble des PCP, pour les PM et pour les PR

Ces trois premières composantes du NC commun se retrouvent dans le NC de chaque groupe. Seul le fait de « dialoguer et communiquer » intègre le NC des PR seulement, et pas celui des PM (chez qui il apparaît en P1). Les premiers complètent leur NC avec l'idée de « nécessité importante » et celle d'« enrichissement » (toutes deux en ZC chez les PM) alors que les seconds intègrent au leur le principe d'« échange » (en P1 chez les PR).

Malgré des points de convergence manifestes, et ce, bien que les uns et les autres accordent une importance relativement variable aux éléments évoqués, les RS du « dialogue interculturel » des PCP semblent donc présenter des structures particulières: en comparaison aux précédentes analyses, on trouve ici davantage d'items spécifiques au sein des NC de chaque groupe, mais, en revanche, moins de singularité dans les contenus généraux des RS (aucun élément n'est émis spécifiquement par les PR, les PM ajoutant au corpus les notions de « diversité », mais aussi de « difficultés »). Ces RS sont donc globalement moins diversifiées, mais les NC, eux, le sont plus que pour les conceptions liées à la citoyenneté.

On peut enfin relever que les concepts de « culture » et de « religion » ne prédominent pas dans les RS analysées: tous deux figurent en P2 chez les PM alors que le premier apparaît en P1 et le second en ZC chez les PR. Il nous semble dès lors que l'on peut conclure de cette analyse que les PCP, indifféremment de leur groupe d'appartenance, se focalisent davantage sur le processus dialogique que sur les caractéristiques spécifiques, culturelles ou religieuses des individus concernés. Ils s'inscrivent d'ailleurs dans la manière dont le Conseil de l'Europe le définit (2010, p.23) : « processus d'échanges de vues ouverts et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques dans un esprit de compréhension et de respect mutuel ».

Les RS de la « neutralité » de l'enseignement

Les analyses des RS de la notion de « neutralité » de l'enseignement montrent d'importantes similitudes dans les conceptions des PM et des PR. Tous intègrent à leur NC, en ordre égal et dans des propensions équivalentes, les trois éléments qui constituent exactement la RS globale des PCP: « respect », « objectivité » et « État ».

	Echantillon global PCP (18.4 ; 2.9)	Sous-échantillon PM (17.7 ; 2.9)	Sous-échantillon PR (18.9 ; 2.9)
NC	Respect (28.8 ; 2.3) Objectivité (22.7 ; 2.6) État (20.3 ; 2.8)	Respect (28.4 ; 2.2) Objectivité (23.9 ; 2.6) État (22.1 ; 2.7)	Respect (29.1 ; 2.3) Objectivité (21.9 ; 2.6) État (19.2 ; 2.9)
P1	Enseignement (24.8 ; 3.3)	Enseignement (27.5 ; 3.1) Cours de morale (24.3 ; 3.3)	Enseignement (23.1 ; 3.4) Ne pas prendre position (22.4 ; 3.1)
ZC	Impossible (11.0 ; 2.6)	<i>Hypocrisie</i> ^a (10.2 ; 2.4) Impossible (10.2 ; 2.4)	Impossible (11.6 ; 2.8)
P2	Ne pas prendre position (18.0 ; 3.4) Cours de morale (17.8 ; 3.5) Tolérance (12.8 ; 3.7) Difficile à atteindre (10.2 ; 3.5)	Tolérance (16.8 ; 3.2) Ne pas prendre position (11.3 ; 3.9) <i>Ouverture à la différence</i> ^a (10.2 ; 3.5) <i>Liberté</i> ^a (10.2 ; 3.6)	<i>Difficile à atteindre</i> ^a (15.7 ; 3.2) Cours de morale (13.6 ; 3.6) Tolérance (10.2 ; 4.1)

Figure 5: contenus et structures des RS de la « neutralité » de l'enseignement par évocation hiérarchisée pour les PM et pour les PR

Seuls quelques items les distinguent dans les zones périphériques. En P1, les PM semblent attribuer cette caractéristique à leur propre enseignement (une représentation que l'on retrouve d'ailleurs aussi chez les PR, en P2). Les PR mettent davantage en exergue (en P1) la « non-prise de position » inhérente à ce principe de neutralité tel que consacré par la législation scolaire (ce que l'on trouve également en P2 chez les PM). En ZC (zone potentiellement révélatrice de sous-groupes distincts), on trouve de part et d'autre l'idée d'« impossibilité », témoignant probablement de la mise en évidence, par une part des sujets dans chaque groupe, de la difficulté à tenir une telle posture dans l'exercice de la profession enseignante. Les PM ajoutent la notion d'« hypocrisie », dénonçant peut-être par là une attitude que certains d'entre eux au moins se sentent en obligation d'appliquer sans adhérer personnellement à l'ensemble des principes éthiques sous-jacents (on peut supposer que des partisans d'un enseignement d'une morale davantage laïque s'expriment de la sorte). Hormis ces nuances mineures en termes de structure de la RS, il s'agit donc de celle, dans nos analyses, qui se trouve être la plus partagée par les PCP.

Conclusions et perspectives: l'importance de penser ensemble la paix scolaire

Notre recherche sur les conceptions des enseignants des cours philosophiques met en évidence, selon les représentations sociales des sujets que nous avons interrogés, des ambiguïtés qu'il importe de prendre en considération dans la perspective d'un développement de l'éducation à la citoyenneté et au dialogue interculturel en milieu scolaire, tel qu'envisagé en Communauté française de Belgique. Si ces missions pédagogiques étaient confiées aux actuels professeurs de morale non confessionnelle et de religion, ils pourraient ne pas les envisager dans des finalités similaires.

En effet, si nos analyses de leurs RS respectives de l'« éducation à la citoyenneté » montrent que les contenus les plus stables sont généralement communément partagés, celles de ce qu'est, selon eux, un « citoyen » apparaissent nettement plus contrastées. En termes de formation de ces enseignants, il importerait donc de porter une attention toute particulière aux concepts sous-jacents liés à ce qu'est la citoyenneté en tant que telle, au-delà d'intentions pédagogiques partagées.

Les RS du « dialogue interculturel » présentent des convergences fortes, mais aussi, bien qu'il ne s'agisse alors pas des contenus les plus stables, de nombreuses singularités. On l'a montré, les enseignants interrogés mettent principalement en exergue le processus dialogique. Ils s'attardent en revanche nettement moins aux caractéristiques culturelles ou religieuses des élèves qui pourraient être impliqués dans cette rencontre interconvictionnelle. Ce qui peut sembler une attitude de prudence pourrait s'expliquer par la mise en œuvre des principes de « neutralité » de l'enseignement, dont ils partagent une RS quasiment identique, alors même que, paradoxalement, ces enseignements ne sont pas directement soumis à tous les prescrits légaux en la matière. A nouveau, si ces sujets devaient être formés pour assurer des enseignements sur ces thématiques, il importerait que chacun soit au clair avec les enjeux de ce type de dialogue, les composantes qu'il recouvre et ses finalités au-delà de la seule distanciation culturelle respectueuse.

Enfin, rappelons que nous avons montré que les professeurs de morale non confessionnelle se représentaient l'éducation à la citoyenneté comme étant « nécessaire et indispensable », alors que les professeurs de religions estimaient, eux, que le dialogue interculturel était « nécessaire et important ». On pourrait voir dans ce contraste un mécanisme de défense par rapport à leurs cours respectifs, remis en cause pour le moment. Il pourrait aussi être révélateur de sensibilités plus profondément différentes qui leur feraient envisager les modalités d'un enseignement philosophique commun dans des perspectives assez divergentes.

Interrogés en fin d'enquête à propos de l'avenir des cours philosophiques, une majorité relative de participants (69, soit 46 %) était d'ailleurs d'avis que les cours actuels devaient être maintenus, mais de manière réformée (51.65 % des PM ; 37.29 % des PR). Les PM se déclarent majoritairement favorables à leur remplacement par un cours commun de philosophie (24 ; 40.68 %), ce que seulement 8 PR préconisent (8.79 %). Très peu de sujets (3 PM et 2 PR) approuvent l'idée d'un maintien des cours, mais dont le suivi par les élèves serait optionnel¹²⁷. Et quasiment aucun ne se montre favorable à leur suppression totale (1 PM seulement). Parmi ceux privilégiant le *statu quo* (42, soit 28 %), on trouve plus de PR (33 ; 36.26 %) que de PM (9 ; 15.25 %).

Face au changement, la majorité de ces enseignants estiment avoir de bonnes connaissances des autres religions et courants de pensées pour assurer cette mission pédagogique nouvelle (77, soit 51.3 %). À l'inverse, très peu d'entre eux (5, soit 3.33 %) déclarent ne pas se sentir du tout prêts et formés pour ce faire. D'ailleurs, globalement, un peu moins de la moitié des enseignants (73, soit 48.3%) reconnaît qu'une formation leur serait nécessaire s'ils devaient assurer un travail d'ouverture aux autres religions ou courants philosophiques. Les opinions des uns et des autres apparaissent donc sensiblement différentes sur cette question et laissent transparaître les clivages qui ont animé les deux « guerres scolaires ». Aujourd'hui, dans notre échantillon, moins d'un tiers des enseignants concernés considèrent toutefois le *statu quo* comme la meilleure alternative.

Au-delà des enjeux pour l'évolution du contexte scolaire belge francophone, nos résultats reflètent des tensions et des ambiguïtés que l'on retrouve dans de nombreux autres contextes sociaux dans lesquels la mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté a pris des formes diverses.

« Des États tels que la France ont depuis plus d'un siècle [...] inscrit la citoyenneté comme une discipline scolaire au moins au primaire [...]. L'Angleterre en a fait une matière du National Curriculum [...] ou encore le canton de Vaud en Suisse [...] Dans d'autres cas, l'éducation à la citoyenneté est incluse dans un ensemble plus vaste comme les Social Studies en Suède » (Audigier, 2007, p.30). En Communauté française de Belgique, en fonction de l'offre de cours dits « philosophiques » proposés actuellement par les écoles, une « éducation à la philosophie et à la citoyenneté » sera organisée à partir de septembre

127 Pour rappel, depuis l'enquête, le caractère obligatoire des cours de morale non confessionnelle et de religion a été remis en cause à la suite à un arrêt de la Cour constitutionnelle.

2016 sous la forme d'un cours spécifique à l'horaire des élèves, ou dans le cadre des cours généraux existants¹²⁸.

Multiple, complexe, située dans des contextes historiques particuliers et à la croisée d'appartenances socioculturelles diverses, la notion de citoyenneté reste difficile à conceptualiser et, dès lors, à exercer dans l'espace politique et social (Audigier, 2007 ; Feyfant, 2010 ; Maurer, 2008). *A fortiori*, la définition d'une éducation à la citoyenneté, de ses « contours », de ses « lignes de force », de ses objectifs et de ses contenus est une tâche peu aisée (Audigier, 2007, p.25) et continue de faire l'objet d'un large débat même « si personne ne semble contester aujourd'hui [sa] légitimité et [son] importance » (Maurer, 2008, p.2).

Deux grandes orientations – potentiellement en tension – des finalités qu'elle devrait avoir peuvent être dégagées. Elle devrait être, d'une part, une éducation au « vivre ensemble » (avec notamment un objectif de « pacification de l'espace scolaire » (Feyfant, 2010, p.1)) et, d'autre part, une éducation politique et juridique. Selon Audigier, les discours mettraient le plus souvent en évidence la première, en insistant et en faisant une priorité de « la normalisation des comportements » et de « l'apprentissage des règles du «vivre ensemble» », ce qui laisserait « de côté une grande partie de ce qui fait la citoyenneté », et ne rencontrerait pas les « ambitions généreuses qui affirment la formation d'un individu libre et responsable, critique et participant à la vie publique » (2007, pp.25-30). Par ailleurs, Feyfant rappelle que « la citoyenneté n'est pas une science exacte et [que] les contenus prescrits font l'objet d'interprétations, souvent liées à la volonté de faire «simple» ou plus «efficace» », mais aussi que « la plupart des chercheurs ayant travaillé sur l'idée de citoyenneté et ses modalités d'éducation émettent quelques réserves sur un usage inadapté, au mieux inopérant, de la notion de citoyenneté » (2010, pp.9-12).

Face aux discours, aux déclarations d'intentions, à la diversité des interprétations individuelles et collectives des concepts en jeu, il convient donc d'être particulièrement attentif aux représentations que les enseignants – en Belgique ou ailleurs – ont de cette éducation, de ses fondements, de ses objectifs, notamment pour éviter l'écueil de sa réduction à une forme de « civisme normatif ». Nos résultats mettent en évidence que les enseignants interrogés dépassent cette seule « normalisation collective » des comportements des élèves ; les notions de « respect », de « responsabilité », de « droits et devoirs » étant au cœur de leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté, celles de « vivre ensemble » et d'« apprentissage des règles de vie » l'étant de manière moins importante, ou du moins variable selon les catégories d'enseignants.

Pour Feyfant, des « préoccupations de paix scolaire » peuvent également entraver la portée des « discours altruistes visant à une citoyenneté démocratique, critique et globalisante » (2010, p.8). Dans le contexte belge, ce type de préoccupations fait partie inhérente de l'histoire de l'éducation scolaire. On peut d'ailleurs observer que les enseignants interrogés évoquent peu la notion de « valeurs » dans

128 Le « Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté » a été voté le 22 octobre 2015 (Moniteur Belge, 09-12-2015).

leurs représentations de la citoyenneté, ce que l'on peut sans doute associer à la « neutralité » de l'enseignement à laquelle ils sont confrontés, et associent les idées de « respect » et d'« objectivité ». Alors qu'Audigier avance qu'« il serait utile de travailler aussi bien sur les contradictions entre les valeurs et les arbitrages nécessaires que sur les distances qui existent entre ces valeurs, qui sont des constructions conceptuelles et éthiques, et la vie sociale » (2007, p.33), il se pourrait que cette dimension de l'éducation à la citoyenneté, le rapport à ses valeurs personnelles et à celles des autres, reste l'une des plus difficiles à travailler par les enseignants.

Si les actuels enseignants des cours dits « philosophiques » sont amenés à prendre en charge, en Belgique francophone, une éducation à la citoyenneté en s'adressant à un public scolaire diversifié en termes d'appartenances culturelles et convictionnelles, la compréhension des fondements des représentations que nous avons analysées et la prise en considération de leurs implications seraient essentielles pour contribuer à l'efficacité d'une formation dans laquelle ils seraient probablement amenés à s'engager.

Références

- Abric, J. (2003). *Méthodes d'étude des Représentations Sociales*. Ramonville Saint Agne: ERES.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34.
- Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique: Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles: De Boeck.
- Conseil de l'Europe. (2010). *Charte européenne de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Delgrange, X. (2008). La neutralité dans l'enseignement: repères historiques et juridiques. Dans B. Wiame (éd.), *Enseignant et neutre ? Les obligations en communauté française de Belgique* (p. 23-51). Bruxelles: De Boeck.
- Draelants, H., Dupriez, V. et Maroy, C. (dir.) (2011). Le système scolaire [numéro thématique]. *Dossiers du CRISP*, 76. Bruxelles: Centre de recherche et d'information socio-politiques.
- FAPEO. (2008). *École et religion: liaison dangereuse ? Les Analyses de la FAPEO*. Bruxelles: Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel.
- Feyfant, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté. *Dossier d'actualité de la VST*, 57, 1-15.
- Gérard, C. (2007). *Cours de morale et de religion ? Cours de philosophie ? Cours de citoyenneté ?* Liège: Centre d'action laïque de la Province de Liège.
- Mabille, X. (2003). *La Belgique depuis la Seconde Guerre mondiale*. Bruxelles: Centre de recherche et d'information socio-politiques.
- Maurer, C. (2008). *L'éducation à la citoyenneté*. Fondation Education et Développement : http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/fed_GN_Pg_educationCitoyennete.pdf.

- Sägesser, C. (2012). Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2140-2141, 5-59. doi: 10.3917/cris.2140.0005
- Torrekens, C. (2005). Le pluralisme religieux en Belgique. *Diversité canadienne*, 4(3), 56-58.
- Tyssens, J. (1997). *Guerre et paix scolaire 1950-1958*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Wynants, P. et Paret, M. (1998). École et clivages aux XIXe et XXe siècles. Dans D. Grootaers (éd.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (p. 13-85). Bruxelles: CRISP.

THÈME 6

Développement durable

6.1

Le développement durable, son éducation et ses valeurs : quelles représentations des étudiants selon les filières ?

Raphaël **CHALMEAU**, Université Toulouse 2 Jean-Jaurès - France
Marie-Pierre **JULIEN**, Université Toulouse 2 Jean-Jaurès - France
Christine **VERGNOLLE-MAINAR**, ESPE Toulouse Midi Pyrénées - France
Jean-Yves **LÉNA**, ESPE Toulouse Midi Pyrénées - France

Résumé

Nous analysons les représentations du développement durable (DD), de son éducation (EDD) et de ses valeurs chez des étudiants qui se destinent aux métiers de l'éducation et de l'enseignement (Master 1, ESPE de Toulouse, France) dans des filières disciplinaires «piliers» du DD (SES, SVT, HG) et dans des filières polyvalentes (DOC, CPE, PE).

Les principaux résultats font ressortir une définition du DD très environnementaliste qui est cependant plus complète (fondée sur 3 piliers) pour les filières disciplinaires. Les représentations de l'EDD montrent une convergence autour d'une visée comportementaliste et des divergences selon les filières. Enfin, si la valeur commune est le respect, les valeurs sont plus diversifiées pour les filières polyvalentes que pour les filières disciplinaires.

Ces résultats sont discutés en relation avec les curriculums prescrits de ces étudiants selon leur filière d'origine et illustrent une partie de la complexité du DD et de son éducation.

1. Introduction et cadre théorique

Les représentations du développement durable (DD) sont diverses et s'enrichissent au fur et à mesure des sommets internationaux (Diemer, 2013) puis des circulaires lorsqu'il s'agit de mettre en oeuvre une éducation au développement durable dans le système scolaire français (2004, 2007, 2011 et 2015)¹. En effet, la vision du DD est passée d'une représentation fondée sur trois piliers (environnemental, social et économique : sommet de la Terre de Rio, 1992) à un DD articulé autour de cinq dimensions (ajout de la culture et de la gouvernance : sommet de la Terre de Johannesburg, 2002). Ces dernières dimensions

viennent récemment d'être intégrées à la dernière circulaire de généralisation de l'éducation au développement durable en France (MEN, 2015)¹.

Les savoirs scolaires se construisent en référence à des savoirs savants et à des savoirs sociaux (ou naturels). Cette relation aux savoirs (Chevallard, 1991) est examinée dans un système de *représentations-connaissances* (Legardez, 2004) dans lequel nous pouvons repérer des éléments de savoirs scolaires et des éléments d'une représentation sociale. La théorie des représentations sociales (Abric, 1994, 2003 ; Jodelet, 1997) considère que toute représentation est structurée autour d'un noyau central, stable et identitaire, et d'éléments périphériques qui constituent une « interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Abric, 1994, p. 25). Les réponses des sujets peuvent être analysées au regard de cette théorie qui permet de distinguer des éléments structurants dans le noyau central des éléments susceptibles de témoigner d'évolution ou de changements entre groupes de cultures différentes (Jeziorski et Legardez, 2013).

Le DD est un objet complexe portant des problématiques qui sont appréhendées par des échelles spatio-temporelles variées et variables (local-global ; présent, futur proche, futur lointain). De plus, l'éducation au développement durable (EDD) articule des pédagogies de projet, inter, pluri ou transdisciplinaires (Diemer, 2014), et favorise l'implication et l'action des élèves dans une démarche citoyenne, voire éco-citoyenne (Pellaud, 2011). Enfin, cette éducation est ancrée dans des valeurs fortes, telles que le respect de soi, des autres (générations futures) et de l'environnement ; la responsabilité ; la solidarité, pour citer les plus fréquentes (Chalmeau, Julien & Léna, 2016).

Les principales études récentes sur les représentations sociales de l'EDD et du DD (Legardez et al. 2013 ; Jeziorski et Legardez, 2013 ; Barthes, Jeziorski et Legardez, 2014) montrent que les représentations des étudiants sont fortement ancrées dans une dimension environnementale et font référence à une vision utilitariste (les « petits gestes »). D'autre part, les études qui visent à comparer des étudiants de différents pays ou des enseignants de différentes filières font émerger des différences au niveau des éléments périphériques des représentations sociales. Ces dernières peuvent être liées à la dimension culturelle et/ou à l'identité professionnelle.

2. Contexte de l'étude en France : questions de recherche et hypothèses

Dix ans après la première circulaire française de généralisation de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) publiée en 2004¹, nous souhaitons savoir quelles sont les représentations du DD, de son éducation et de ses valeurs chez des étudiants de diverses filières de Master des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF première année, soit 4^e année après le Baccalauréat).

Ces étudiants se destinent aux métiers de l'éducation et de l'enseignement dans six filières différentes :

- Trois filières « disciplinaires », piliers du DD : sciences économiques et sociales (SES), histoire-géographie (HG) et sciences de la vie et de la Terre (SVT). Dans ces filières, les étudiants proviennent en grande majorité d'une licence de ces disciplines.
- Trois filières « polyvalentes » : professeur documentaliste (DOC), conseiller principal d'éducation (CPE) et professeur des écoles (PE). Dans ces filières, les étudiants sont issus de licence très variées à forte dimension pluridisciplinaire.

En comparant des filières disciplinaires à des filières polyvalentes, nous faisons l'hypothèse que les filières disciplinaires seront plus à même de définir le DD que les filières polyvalentes puisqu'elles en constituent un des piliers historique. En revanche, pour la dimension éducative, nous postulons que les filières polyvalentes auront une vision plus complète de cette éducation que les filières plus centrées sur leur discipline. Enfin, les valeurs sous-jacentes devraient montrer peu de différences dans la mesure où toutes ces filières partagent une culture commune au sein du système éducatif français.

3. Méthode et population

Un questionnaire identique est soumis à 141 étudiants inscrits en master, première année, de ces six filières en début d'année universitaire (entre octobre et décembre 2014). Il comporte les trois questions suivantes :

- Qu'est-ce que, pour vous, le développement durable ?
- Qu'est-ce que, pour vous, l'éducation au développement durable ?
- Quelles valeurs fondent l'éducation au développement durable ?

Filières	SES	SVT	HG	DOC	CPE	PE
DD	16	25	19	22	35	24
EDD	16	25	19	20	34	21
Valeurs	15	21	18	21	27	17
	Filières disciplinaires N = 60			Filières polyvalentes N = 81		

Tableau 1 : Effectif par filière et par question

4. Résultats

4.1. Représentations du développement durable selon les filières

Les réponses à la question du DD sont catégorisées selon qu'elles font référence aux piliers environnemental, économique et/ou social.

%	Filières disciplinaires			Filières polyvalentes		
	SES	SVT	HG	DOC	CPE	PE
1 pilier	13	28	16	73	50	50
2 piliers	50	68	42	23	29	46
3 piliers	37	4	42	4	21	4

Tableau 2 : Pourcentage d'étudiants selon chaque filière définissant le DD autour d'un, deux ou trois piliers

Ce premier résultat montre que les filières disciplinaires témoignent d'une vision plus complète du DD que les filières polyvalentes. En effet, la majorité des étudiants de ces filières utilise deux (voire trois pour les HG) piliers pour définir le DD, contrairement aux étudiants des filières polyvalentes qui en majorité définissent le DD autour d'un seul pilier (Tableau 2).

Lorsque le DD est défini par un seul pilier, il ressort une prédominance du pilier environnemental par rapport aux piliers économiques et sociaux (Tableau 3), notamment pour les filières polyvalentes.

% d'étudiants selon le pilier	Filières disciplinaires			Filières polyvalentes		
	SES	SVT	HG	DOC	CPE	PE
environnemental	6	16	0	68	41	42
économique	6	12	11	0	9	8
social	0	0	5	5	0	0

Tableau 3 : Pourcentage d'étudiants dans chaque filière définissant le DD autour d'un seul pilier : environnemental, économique ou social

La même tendance se retrouve pour les étudiants qui définissent le DD en faisant référence à deux piliers (Tableau 4), qu'ils soient de filières disciplinaires ou polyvalentes. Les étudiants se réfèrent en majorité aux piliers environnemental et économique.

% d'étudiants selon les deux piliers évoqués	Filières disciplinaires			Filières polyvalentes		
	SES	SVT	HG	DOC	CPE	PE
environnemental & économique	50	60	26	14	29	42
environnemental & social	0	8	11	4	0	8
économique & social	0	4	5	4	0	0

Tableau 4 : Pourcentage d'étudiants dans chaque filière définissant le DD autour de deux piliers

Que les étudiants définissent le DD autour d'un seul pilier ou même de deux piliers, l'environnement est prédominant alors que le pilier social est le moins cité, quelle que soit la filière considérée.

D'autre part, les étudiants qui proposent une définition autour de trois piliers sont plus nombreux en HG et en SES parmi les filières « socles » du DD, et chez les CPE pour les filières polyvalentes (Tableau 2).

4.2. Représentation de l'éducation au développement durable selon les filières

En étudiant le contenu des réponses quant à l'EDD, le premier verbe utilisé peut témoigner de la posture par rapport à cette éducation. Nous avons distingué trois catégories qui révèlent des tensions entre la mission éducative et la mission de transmission (Lange, 2008 ; Pommier, 2010) : *éduquer, faire prendre conscience* d'un côté, puis *apprendre, transmettre, enseigner, inculquer* de l'autre. Entre ces deux pôles, nous pouvons situer *sensibiliser* et *informer*.

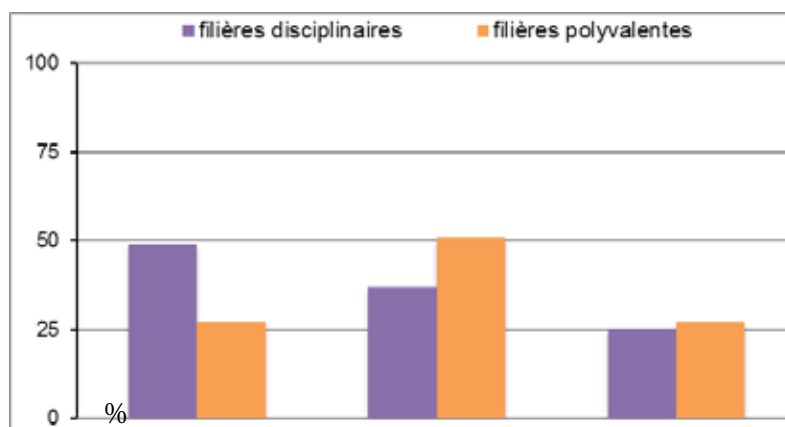


Figure 1 : Pourcentage de sujets par catégories de verbes utilisés dans leur définition de l'EDD

Des différences apparaissent entre les filières : la dimension de sensibilisation est davantage présente pour les filières polyvalentes et celle de la transmission est, au contraire, plus fréquente pour les filières disciplinaires (Figure 1).

Qu'il s'agisse pour les étudiants d'apprendre, de sensibiliser ou d'éduquer, la figure suivante présente les catégories citées par plus de 10% des sujets. *L'environnement (l'écologie ou la nature)* est présent dans une définition sur deux et les *élèves (enfants ou jeunes)* sont la cible principale de cette EDD. Si peu de différences sont visibles entre les filières concernant ces catégories ainsi que celles de la *préservation*, des *gestes*, ou encore du *respect* et de *l'esprit critique*, d'autres catégories montrent des différences marquées (Figure 2). En effet, *ressources, richesses* ou *énergies* sont trois fois plus citées par les filières disciplinaires (44,0% des SES, 28,0% des SVT et 58,0% des HG) à l'inverse de *tri* et *recyclage* beaucoup plus présents dans les définitions des filières polyvalentes (24,0% des PE et 15,0% des CPE et des DOC).

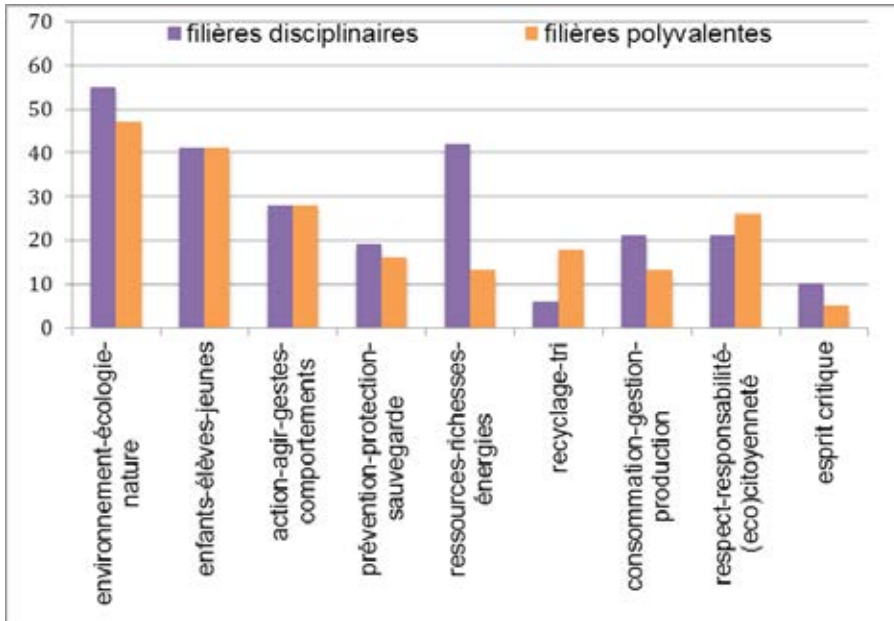


Figure 2 : Pourcentage de sujets par catégories de mots utilisés dans leur définition de l'EDD

En guise de synthèse de ces premiers résultats, les représentations des étudiants montrent quelques différences entre les filières et sont majoritairement biocentrées. Nous notons également que des valeurs sont citées en moyenne par près d'un étudiant sur quatre dans leur définition de l'EDD. Il s'agit principalement de *respect*, de *citoyenneté* ou de *responsabilité*. La question suivante « centrée sur les valeurs » nous permet d'affiner ces premières données.

4.3. Représentation des valeurs de l'éducation au développement durable

Une première donnée quantitative montre que les étudiants, quelle que soit la filière, parviennent à citer entre deux et trois valeurs (Tableau 5) et que 15,0% d'entre eux n'ont pas répondu à cette question (Tableau 1). Il n'y a pas de différence significative entre les filières sur le nombre de valeurs (Kruskal Wallis, $N=123$, $H=9.21$, NS).

	Filières disciplinaires			Filières polyvalentes		
	SES	SVT	HG	DOC	CPE	PE
Moyenne	2,6	2,6	3,3	2,5	2,7	2,3
écart type	1,06	0,97	1,28	1,00	0,91	0,77

Tableau 5. Nombre moyen de valeurs citées par les étudiants

Lorsque nous examinons le contenu des réponses des étudiants, le nuage de mots ci-dessous (Wordle) montre clairement une prédominance du respect par rapport à tous les autres mots (Figure 3).



Figure 3. Mots cités par l'ensemble des filières pour désigner les valeurs (Wordle : la taille des mots est proportionnelle à leur fréquence)

Pour aller plus loin que cette analyse descriptive globale, nous utilisons la théorie des représentations sociales qui permet de distinguer un noyau central (case 1) des éléments périphériques (cases 2 et 3). Cette analyse est fondée sur l'utilisation conjointe de la fréquence et du rang d'apparition des mots dans les réponses des sujets (Abric, 1994 ; Vergès, 2001 : Tableau 6).

	Rang < rang intermédiaire	Rang > rang intermédiaire
Fréquence > fréquence intermédiaire	CASE 1 : Noyau central Zone stable de la représentation sociale de l'objet étudié.	CASE 2 : Eléments périphériques Zone potentielle de changement Représentation sujette aux changements
Fréquence < fréquence intermédiaire	CASE 3 : Eléments périphériques Zone potentielle de changement Représentation sujette aux changements	CASE 4 : Zone périphérique Participe peu à la définition de l'objet étudié

Tableau 6. Analyse des représentations sociales à partir d'une évocation.

Un mot avec une fréquence forte (supérieure à la fréquence moyenne) et avec un rang faible (cité dans les premiers) constituera le noyau central. A l'inverse, un mot avec une fréquence faible (cases 3 et 4) et/ou avec un rang élevé (cité dans les derniers, cases 2 et 4) appartiendra aux éléments périphériques.

Le *respect* est une valeur commune aux noyaux centraux des étudiants de toutes les filières. En revanche, le noyau central des filières polyvalentes s'articule également autour de *citoyenneté*, *environnement* et *écologie* ; il est donc plus riche que celui des filières disciplinaires. D'autres valeurs communes à l'EDD, telles que *responsabilité*, *solidarité* ou *partage* figurent dans les éléments périphériques des étudiants.

	Rang < 3	Rang > 3
Fréquence > 20	CASE 1 : Noyau central	CASE 2 : Eléments périphériques
	Respect (44 – 2.9)	Environnement (24 – 5.1)
	Respect (74 – 1.7) Ecologie (20 – 2.2) Citoyenneté (26 – 2.7) Environnement (32 – 2.8)	Responsabilité (23 – 4.5)
10 < Fréquence < 20	CASE 3 : Eléments périphériques	CASE 4 : Zone périphérique
	Partage (19 – 1.9) Solidarité (15 – 2.3) Responsabilité (13 – 2.1)	Préservation (13 – 3.6) Economie (17 – 6.6)
	Partage (12 – 2.6)	Economie (11 – 3.4) Planète (11 – 4.6)

Tableau 7. Rang et fréquence (en %) des mots utilisés pour désigner les valeurs de l'EDD par les filières disciplinaires (en violet) et par les filières polyvalentes (en orange). La fréquence seuil est fixée à 20 et le rang intermédiaire à 3.

La différence majeure entre ces deux groupes de filières réside dans l'absence de la *citoyenneté* pour les filières disciplinaires, y compris dans les éléments périphériques, alors qu'elle figure dans le noyau central des filières polyvalentes.

5. Discussion

La représentation du DD est centrée sur l'environnement, quelle que soit la filière considérée, renforçant cette vision biocentrée, et ce, malgré l'évolution du concept de DD au cours des sommets internationaux. En effet, le DD est défini dans un premier temps autour de trois piliers (économique, social et environnemental : sommet de la Terre de Rio, 1992) puis, dans un second temps, (sommet de la Terre de Johannesburg, 2002) les dimensions de culture et de gouvernance sont ajoutées (Diemer, 2013).

La traduction de cette évolution dans les curriculums prescrits du système éducatif français se retrouve dans la première circulaire (MEN, 2004¹) avec un DD construit autour de trois piliers, et, dans la dernière circulaire (MEN, 2015¹), la culture et la gouvernance viennent compléter cette définition. Cette prédominance de l'environnement dans les représentations se retrouve dans d'autres études françaises et internationales (Summers, Corney et Childs, 2004 ; Boyer et Pommier, 2005 ; Fortin-Debart et Girault, 2006-2007 ; Lange, 2008 ; Plazy, 2013 ; Jeziorski et Legardez, 2013). Les curriculums prescrits reflèteraient cette suprématie de l'environnement par rapport aux autres dimensions du DD et pourraient en partie expliquer les représentations des enseignants (programmes des enseignants en SVT et HG : Vergnolle Mainar et Julien, 2014 ; programmes des professeurs des écoles : Chalmeau, Julien et Léna, soumis).

D'autre part, les définitions de l'EDD témoignent d'une tension entre la dimension éducative et la dimension transmissive, révélant les postures des étudiants par rapport à cette éducation. Ce sont les filières disciplinaires, représentant les trois piliers « socles » du DD, qui caractérisent majoritairement cette EDD par *apprendre* et par *enseigner*, donnant une importance plus soutenue aux savoirs à enseigner. Cette tension entre le pôle *enseigner* et le pôle *éduquer* a déjà été soulignée (Pommier, 2010). Plutôt que d'opposer ces deux postures, on peut considérer qu'un même enseignant peut les endosser avec une certaine complémentarité selon le moment et l'intention pédagogique dans son projet éducatif (Pellaud, 2011).

Lange (2008) a proposé un modèle pour distinguer diverses postures enseignantes par rapport à cette éducation. Il les identifie selon un gradient vertical - la professionnalité - qui différencie les enseignants entre le pôle enseigner et le pôle éduquer, et un gradient horizontal - le curriculum - qui distingue les enseignants centrés sur les contenus ou sur les dispositifs pédagogiques (Figure 4). Nous pourrions situer les étudiants des filières disciplinaires autour des cadrans 1 et 2 alors que les étudiants des filières polyvalentes seraient davantage autour des cadrans 3 et 4.

Figure 2. Proposition de grille d'analyse des postures d'enseignants vis-à-vis de l'ÉDD

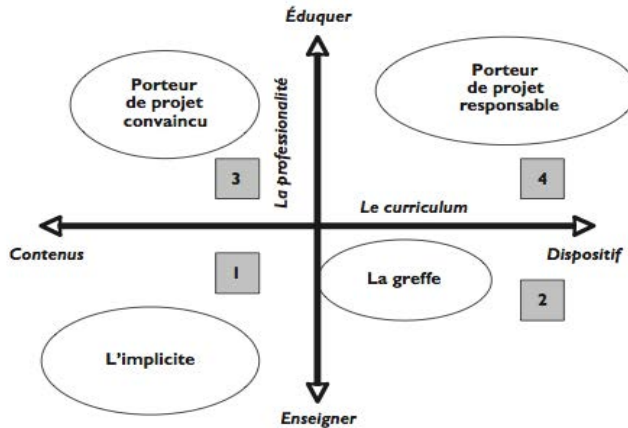


Figure 4 : Les postures enseignantes par rapport à l'ÉDD (Lange, 2008)

L'ensemble des filières propose une visée comportementaliste à cette ÉDD à travers des actions autour de la gestion, de la protection ou de la sauvegarde de l'environnement. Si cette représentation «utilitariste» de l'ÉDD est incontournable à une « éducation à... », elle ne peut se réduire à l'acquisition de « petits gestes » (Pellaud, 2011 ; Fabre, 2014). De nombreux auteurs insistent sur le fait de pouvoir dépasser cette vision prescriptive pour en faire une éducation au choix en s'appuyant sur l'exercice d'une réflexion critique (Giordan et Souchon, 2008 ; Coquidé, Lange et Pincemin, 2009 ; Kergreis, 2009 ; Simonneaux, 2010). Dans notre étude, certains étudiants, même si la proportion paraît faible (entre 5,0% et 10,0% : cf. Figure 2), perçoivent déjà cet enjeu majeur en mentionnant l'esprit critique dans leur définition de l'ÉDD.

Du point de vue de l'analyse des valeurs par la théorie des représentations sociales, celle-ci permet d'identifier un noyau central commun à toutes les filières autour du respect. Tout comme l'environnement prédomine dans les éléments de définition du DD et de l'ÉDD, le respect est de loin la valeur majoritaire, le plus souvent associé à l'environnement. D'autre part, la citoyenneté distingue les deux groupes de filières, celle-ci étant une dimension éducative plus globale qui apparaît partagée par les filières polyvalentes (dans le noyau central) alors qu'elle est absente des représentations des filières disciplinaires, y compris dans les éléments périphériques. Enfin, des valeurs souvent impliquées en ÉDD, comme la responsabilité, la solidarité et le partage, se retrouvent dans les éléments périphériques (Pellaud, Giordan et Eastes, 2007). D'autres valeurs, pourtant en jeu dans cette éducation, telles que la justice, l'équité, la coopération ou l'éthique, ne sont pas citées, ou très peu. Nous pouvons faire un rapprochement entre la dimension sociale, qui est la moins présente pour définir le DD, et, de même pour les valeurs, le respect (de l'environnement), qui ne laisse que peu de place aux valeurs sociales.

6. Conclusion

Comme pour d'autres études sur les représentations sociales du DD, nous pouvons souscrire à l'hypothèse d'une représentation sociale « emboîtée » dans celle de l'environnement (Vergès, 2001 ; Legardez et al., 2013). La vision du DD est plus complète pour les filières disciplinaires « piliers » du DD et reflète une définition académique du DD. Des différences sur l'éducation et sur les valeurs sont visibles entre filières : les filières disciplinaires sont centrées davantage sur la transmission et les filières polyvalentes sont articulées sur l'éducation et sur la citoyenneté. Ces différences peuvent être reliées aux curriculums respectifs, prescrits aux filières (Vergnolle Mainar et Julien, 2014 ; Chalmeau, Julien et Léna, 2016).

Du point de vue de la formation des (futurs) enseignants, établir un diagnostique en relevant les représentations pour les mettre à jour et en discuter constitue un détour réflexif pertinent. Il permet, en effet, d'identifier les dimensions à renforcer (pilier social, culture et gouvernance, valeurs fantômes, dispositifs pédagogiques variés, etc.) pour répondre notamment aux enjeux de construction d'un esprit critique et d'une citoyenneté active. Cet objectif nécessite des dispositifs de formation des étudiants et des enseignants, les circulaires n'étant pas suffisantes pour engager un changement de posture de l'enseignant, pour lui permettre d'agir en tant que passeur vers une citoyenneté active et critique (Lange, 2014).

Bibliographie

- ABRIC J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ABRIC J.-C. (2003). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- BARTHES A., JEZIORSKI A. & LEGARDEZ A. (2014). Représentations sociales du développement durable d'étudiants français, allemands et polonais en Master Etudes européennes. In A. Diemer & C. Marquat, *Education au développement durable, enjeux et controverses*, Louvain-la-neuve : De Boeck, p. 273-288.
- BOYER R. & POMMIER M. (2005). *La généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable vue par les enseignants du secondaire*. Lyon : Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), 67 p. En ligne : <<http://acces.inrp.fr/ac...0a108b70ad1b9f4cabd0b5f>> (consulté le 10 novembre 2014).
- CHALMEAU R., JULIEN M.-P. & LENA J.-Y. (2016). Les valeurs dans les représentations de l'éducation au développement durable chez des étudiants et des professeurs des écoles. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, sous presse.
- CHEVALLARD Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Pensée sauvage.
- COQUIDE M., LANGE J.-M., & PINCEMIN J.-M. (2009). *Éducation à l'environnement en France : éléments de situation et questions curriculaires* [En ligne], consulté le 10 novembre 2014.
- http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/60/82/PDF/FranceEEDD07_09.pdf
- DIEMER A. (2013). L'éducation au développement durable : une affaire de représentations ? *Revue Francophone du Développement Durable*, 1, 30-58.

- DIEMER A. (2014). L'ÉDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique. In A. Diemer & C. Marquat, *Éducation au développement durable, enjeux et controverses*, Louvain-la-neuve : De Boeck, p. 99-118.
- FABRE M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence, *Éducation et socialisation* [En ligne], 36 | 2014, consulté le 5 juin 2015.
<http://edso.revues.org/875>.
- FORTIN-DEBART C. & GIRAULTY. (2006 - 2007). Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire : Recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire. *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 6, p. 97-117.
- GIORDAN A. & SOUCHON C. (2008). *Une éducation pour l'environnement : Vers un développement durable*. Collection Pédagogie et Formation, Paris : Delagrave.
- JEZIORSKI A. & LEGARDEZ A. (2013). Spécificités disciplinaires de l'éducation au développement durable dans les représentations des futurs enseignants des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales. *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 11, p. 175-193.
- JODELET D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France, p. 357-378.
- KERGUIS S. (2009). Les valeurs et les actes : une perspective transdisciplinaire pour l'éducation à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 8, p. 91-108.
- LANGE J.-M. (2008). L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster*, 46, p. 123-154.
- LANGE J.-M. (2014). Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. In Fabre, M., Hagège, H. et Reynaud, C. « Les éductions à ... et le développement de la pensée critique », *Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE*, 36.
- LEGARDEZ A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 647-665.
- LEGARDEZ A., JEZIORSKI A., BARTHES A., LEBATTEUX N., FAUGUET J.-L., FLORO M. & LUDWIG-LEGARDEZ A. (2013). Etudier les représentations sociales sur des questions liées à l'ÉDD pour en repérer des obstacles et des appuis dans la formation de formateurs. Actes du Colloque International du Rifeff, Hanoi, p 530-541.
- PELLAUD F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Editions Quae.
- PELLAUD F, GIORDAN A. & EASTES E. (2007). Vers de nouveaux paradigmes scolaires, *Chemin de Traverse*, 5, Editions les Amis de CIRCEE.
- PLAZY F. (2013). L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation dans et hors de l'école. In J.-M. Lange (sous la direction de), *Penser l'éducation*, Hors série, actes du Colloque international, p. 381-398.
- POMMIER M. (2010). L'engagement des enseignants dans l'éducation au développement durable : une « mise à l'épreuve » de l'identité professionnelle? Colloque International *Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques*, Digne-les-Bains, octobre 2010, France, pp. 353-370.

- SIMONNEAUX J. (2010). Pour aller au-delà des «petits gestes». Dossier L'éducation au développement durable : comment faire ? *Cahiers pédagogiques*, 478, p. 13-15.
- SUMMERS M., CORNEY G. & CHILDS A. (2004). 'Student teachers' conceptions of sustainable development: the starting-points of geographers and scientists'. *Educational Research*, 46: 2, p. 163-182.
- VERGÈS P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.
- VERGNOLLE MAINAR C. & JULIEN M.-P. (2014). Disciplines scolaires et forme curriculaire de l'éducation au développement durable : quelle contribution des SVT et de la géographie ? Actes du Colloque international *Les « éducations à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?* Rouen, 17-19 novembre 2014. 13 p.

Notes

1. La première circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale sur la généralisation de l'EDD date de 2004, suivie par celles de 2007 et 2011. L'EDD sera progressivement intégrée dans les programmes scolaires de l'école, du collège et du lycée entre 2005 et 2012. La dernière circulaire de 2015 abroge les précédentes et organise le déploiement de l'EDD pour la période 2015-2018.
2. MEN (2004). Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (ÉEDD)*, circulaire n°2004110 du 872004.
3. MEN (2007). Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (ÉDD)*, circulaire n°2007 du 29-03-2007.
4. MEN (2011). Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, *Troisième phase de généralisation*, circulaire n°2011-186 du 24-10-2011.
5. MEN (2015). Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, *Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018*, circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015.

6.2 Transition socio-écologique, développement « désirable » : quel impact pour l'éducation et la formation ?

Jean-Luc **FAUGUET**, ESPE ; Université Aix-Marseille - France

I. Introduction

On mesure mal les bouleversements que le changement climatique entraîne. Il ne s'agit pas seulement de s'habiller plus légèrement, mais de se préparer, bien entendu, à une révolution en matière d'énergie, mais aussi en matière de transports, d'habitation, de santé, de consommation, de travail, et, enfin, d'éducation.

L'état et le fonctionnement de l'économie mondiale de ce début de siècle, les balbutiements des conférences internationales sur le climat, tout plaide pour le désespoir et le découragement.

Nous allons donc citer avec un esprit très positif la phrase d'Edgar Morin « Il faut distinguer pour les décennies à venir le prévisible, le probable et l'incertain, en tenant compte que très souvent l'inattendu arrive » (Morin, 1979).

La thématique « Développement durable » a fait son entrée dans les préoccupations du RIFEFF au colloque d'Hanoï et a d'emblée connu un grand succès, preuve, s'il en est, que les établissements de formation de formateurs sont confrontés aux savoirs de ce domaine et, surtout, à l'éducation au développement durable, enjeu de société et volet des curriculums scolaires dans la plupart des pays maintenant (Karsenti et al, 2014).

Du développement durable à la transition socio-écologique

« Le développement durable est un développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des **générations futures** à répondre aux leurs.

Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de **besoins**, et plus particulièrement les besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des **limitations** que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement

à répondre aux besoins actuels et à venir, selon Mme Gro Harlem Brundtland dans son rapport « Notre avenir à tous » (1987).

Le développement durable, c'est décider ensemble, démocratiquement, de la vie collective à tous les échelons. Souvenons-nous que le terme « écologie » provient de *oikos*, la maison. Merci une nouvelle fois à la Grèce de nous rappeler l'essentiel, qu'il s'agit de bâtir la maison commune. Le développement durable, c'est prévenir et réduire les inégalités environnementales, sociales et territoriales.

Le développement durable demeure un objectif pour la planète. La transition socio-écologique est une dynamique qui s'impose à nous comme urgence. Elle suppose des changements individuels et collectifs qui s'inscrivent dans des dynamiques territoriales à tous les niveaux. Pour avancer dans cette transition, nous nous appuyons sur le concept d'Intelligence Territoriale.

« L'intelligence territoriale ambitionne d'être la science pluridisciplinaire dont l'objet est le développement durable des territoires dans la société de la connaissance, et dont la communauté territoriale est le sujet. Son objectif est d'impulser, à l'échelle d'un territoire, une dynamique de développement durable fondée sur la combinaison des objectifs économiques, sociaux, environnementaux et culturels ; sur l'interaction entre la connaissance et l'action ; sur le partage de l'information ; sur la concertation dans l'élaboration des projets et sur la coopération dans la conduite et l'évaluation des actions. Elle rassemble et produit des connaissances pluridisciplinaires utiles à la compréhension des dynamiques et des systèmes territoriaux, d'une part ; elle souhaite être un instrument pour les acteurs du développement durable des territoires, de l'autre. » Jean-Jacques Girardot après l'expérience du PCRDT « CAENTI », du réseau ENTI (European Network for Territorial Intelligence), puis, aujourd'hui, d'INTI (International Network of Territorial Intelligence)¹²⁹.

Son objectif est d'impulser, à l'échelle d'un territoire, une dynamique de développement durable fondée sur la combinaison des objectifs économiques, sociaux, environnementaux et culturels ; sur l'interaction entre la connaissance et l'action ; sur le partage de l'information ; sur la concertation dans l'élaboration des projets ; enfin, sur la coopération dans la conduite et sur l'évaluation des actions. Elle rassemble et produit des connaissances pluridisciplinaires utiles à la compréhension des dynamiques et des systèmes territoriaux, elle souhaite être un instrument pour les acteurs du développement durable des territoires, elle constitue une démarche.

L'éducation au développement durable, approche qui mobilise aujourd'hui toutes les institutions de formation de formateurs dans le monde, est une démarche très ambitieuse, à la hauteur des enjeux gigantesques qui sont devant nous. Il s'agit de penser le monde dans sa complexité, de saisir toutes les interactions entre la société, la culture, l'économie, l'environnement ; d'envisager ce monde de manière viable, durable et vivable. Il y a bien entendu urgence au vu des terribles inégalités que le mode de production, d'une part, et les modes d'organisation des sociétés, d'autre part, produisent.

129 <http://www.territorial-intelligence.eu/portail/site/index.php/eng> ; <http://inti.hypotheses.org/>

L'éducation au développement durable oblige les établissements scolaires à gommer les murs et les frontières qui isolent l'éducation formelle de son territoire, c'est travailler avec les partenaires de l'école et tous les acteurs sociaux, avec les « villes éducatrices » et les projets éducatifs territoriaux.

II. Du développement durable au développement désirable

Le développement durable est une question socialement vive

Il s'agit de profondément changer de vision du monde, de consommer autrement et de partager les richesses. Le débat entre croissance et décroissance, s'il demeure vif, est renouvelé par le changement climatique. Dans cette perspective, Jean Gadrey (2010) propose de penser la société « post-croissance ».

Il ne s'agit donc pas de décroître (bien que, dans certains domaines, le débat puisse exister quand on songe aux véhicules automobiles, à la pêche industrielle, etc), ce qui renverrait à une écologie peu attractive, mais de penser une société désirable.

Ainsi, il faudrait parler de développement désirable, plutôt que de durable, voire de soutenable. Il s'agit ni plus ni moins de l'objectif de mieux vivre. Cette recherche du bonheur fait de moins en moins sourire : la Commission Européenne finance des projets qui cherchent à caractériser le bien-être en même temps que la transition socio-écologique.

Les indicateurs de ce bien-être sont maintenant connus : espérance de vie, santé, éducation, satisfaction du quotidien, logement agréable, services publics de qualité, etc.

La recherche d'une nouvelle société devient, à travers le développement durable, une nécessité crédible et désirable. Sont désirables, par exemple, les services aux personnes âgées et à l'enfance, les services publics de qualité, les habitations intelligentes, les produits sans obsolescence programmée, une école obligatoire qui mènerait à la réussite de toutes et de tous, etc.

Le développement durable est un développement territorial

Le DD impose le « territoire (Theys, 2002). Tout part de là et y revient. Il ne s'agit pas d'un repli, comme nous l'avons connu quelquefois dans la problématique des « savoirs locaux », qui menacent toujours d'enfermer les habitants dans leur village, à l'écart des mouvements du Monde, mais de flux, de dynamiques. Nous sommes très loin de la recherche de « racines » ou d'une « identité » enracinée dans un terroir. Edouard Glissant nous a appris à nous méfier de la racine unique mortifère pour y préférer la notion de rhizome. Nous sommes dans le « Tout-Monde » (Glissant, 1996, 1997).

Le concept de territorialité n'est pas encore stabilisé et la déterritorialisation supposée des élites semble le mettre régulièrement à mal. Les mobilités internationales sont recherchées, les frontières sont haïssables et, pourtant, le territoire demeure sans doute le lieu le plus propice à la transition socio-écologique (Fauguet, 2008).

Il n'y a qu'à penser aux ségrégations spatiales dans les villes, aux scolarisations différenciées sur un territoire, pour sentir que c'est là qu'il faut agir en priorité.

À l'échelle locale, les problèmes sont appréhendés de manière pluridisciplinaire et transversale. Le social, l'économique et l'écologique, ces trois dimensions du DD, sont plus aisément mobilisables ensemble.

Surtout, l'échelle locale permet la mobilisation des acteurs sociaux. À l'Unesco et à la Commission Européenne, les avancées démocratiques n'existent pas. C'est la raison pour laquelle se multiplient les expériences d'observatoires locaux dans lesquels les associations, les parents d'élèves et les enseignants sont légitimes. À Marseille, l'*Observatoire des Quartiers Sud de Marseille* permet de concentrer les dynamiques locales pour proposer une éducation crédible, parce que multiple et complexe, parce que ces quartiers du Sud, riches « en moyenne », renferment des ghettos de riches et de pauvres, où les dynamiques de repli, de défense et d'entre soi déjouent toutes les politiques nationales de cohésion sociale¹³⁰

Pour autant, il ne faut rien généraliser : les problèmes sont à la fois locaux et globaux, et le local, s'il permet de mettre en mouvement les acteurs, multiplie aussi les expériences dans lesquelles on ne « se parle pas ».

Ainsi, est-ce que la démocratie de proximité débouche automatiquement sur la démocratie nationale, continentale ou mondiale? Est-ce que les transports publics gratuits à Aubagne, près de Marseille, débouchent sur le transport par avion gratuit? Est-ce que la recherche du bien-être dans un territoire donné porte en germe la recherche du bien-être partout?

La tendance est plutôt à refuser localement les incinérateurs pour les déplacer dans un autre territoire. Dans le territoire de la métropole marseillaise, les municipalités des villes riches, comme Aix-en-Provence, sont rétives à payer pour le développement de Marseille, mais leurs habitants viennent se soigner dans les hôpitaux marseillais et profitent du stade Vélodrome pour les matchs de football de l'Olympique de Marseille.

Quoi qu'il en soit, les initiatives locales (« observatoires », « plateformes »¹³¹, etc.) permettent de prendre en compte à la fois les facteurs écologiques et les facteurs sociaux. En effet, l'écologie est souvent affaire d'experts qui laissent de côté les variables sociales. Ainsi, la tendance, aujourd'hui, c'est la *smartville*, l'écoquartier, sensés offrir aux habitants un quartier écologique et connecté.

Or, ces avancées écologiques laissent la plupart du temps les pauvres dans leurs quartiers, pas du tout *smarts*. Les autoroutes, les bretelles, les voies rapides, les bruits et les ascenseurs en panne sont plutôt pour ces derniers. L'écologie demeure encore souvent un luxe des classes aisées et fortement scolarisées.

130 « Observatoire des Quartiers Sud de Marseille ». (<https://oqsm.hypotheses.org>)

131 « Plateforme Créativité et Territoire » (www.creativite.hypotheses.org)

Révolution de la Gouvernance

Le développement désirable, c'est aussi et, surtout, des espaces de décisions et des pilotages de territoires nouveaux, où les responsabilités sont mises à plat.

La gouvernance vient toujours après les trois piliers : écologique, social et économique. En réalité, elle est un de ses piliers, et pas le moindre. Le DD a besoin d'une gouvernance durable – cela semble être une lapalissade –, une gouvernance qui répond aux besoins des acteurs locaux sans compromettre les futurs besoins des générations futures.

Mais que sont les besoins communs de voisins qui ne sont proches que physiquement? Après tout, on est plus « proche » d'amis ou de collègues habitant un autre continent que de la plupart de nos voisins, comme Jean-Claude Chamboredon l'analysait déjà dans « Proximité spatiale et distance sociale » en 1970.

Il faut tout d'abord qu'il y ait une connaissance partagée du territoire. Or, celui-ci a une histoire et des règles institutionnelles le traversent. Ces repères doivent être partagés pour que le pilotage soit l'affaire de tous. Ces repères permettent aussi les apprentissages, car ils construisent des structures de cognition et de comportement que requièrent les outils pratiques et intellectuels (Hodgson, 1997). C'est d'ailleurs cette lecture du territoire qui continue à nous faire penser qu'elle est une des raisons pour lesquelles les territoires ruraux français permettent une bonne scolarité chez les enfants ruraux (Alpe & Fauguet, 2008).

L'appropriation du territoire suppose un travail commun entre experts, acteurs sociaux, chercheurs, élus, associations et monde économique. L'intelligence territoriale est un outil au service de cet enjeu de connaissance et de gouvernance. Dans cette configuration, les décisions des politiques s'appuient sur des connaissances complexes et partagées.

III. Quelle éducation, quelle formation ?

Enjeux

Au vu de ce que requiert la participation à la gouvernance des territoires locaux pour une transition socio-écologique, les citoyens ne peuvent plus uniquement déléguer leurs responsabilités par le truchement d'un vote.

L'éducation scolaire porte une nouvelle fois des responsabilités écrasantes. Nous ne partons pas de rien : les « éducations à » ont transformé les manières d'apprendre tout comme les « questions vives » (Legardez) traversent le monde de l'éducation depuis de nombreuses années. *A contrario* des savoirs scolaires traditionnels portés par la forme scolaire, les questions vives portent sur des savoirs et des compétences en cours d'élaboration, sujets à controverse.

De surcroît, les manières d'apprendre forcent l'école à s'ouvrir sur la société civile, car elle est productrice de ces nouveaux savoirs et de ces nouvelles compétences.

Lucie Sauvé (2013) a dégagé trois champs de compétences à posséder : compétence critique, compétence éthique et compétence politique.

La compétence critique

Dans le domaine de la transition socio-écologique, les savoirs ne sont pas empilés dans les bibliothèques. Ils se font, s'évaluent, se défont. Comme toute science, certes, néanmoins, nous ne nous adressons pas ici aux chercheurs, mais aux acteurs sociaux. Les élèves doivent « examiner », critiquer au moyen d'une pensée critique.

- Pluralité des regards pour jauger la complexité d'un phénomène ;
- Habilité cognitive (analyse, synthèse, évaluation) ;
- Savoir-être fondé sur des attitudes : scepticisme, curiosité, capacité à se remettre en question (Sauvé, 2013).

La compétence éthique

Il s'agit là d'identifier les valeurs sous-jacentes aux discours et aux pratiques, et de les intégrer dans la vision du monde dans laquelle elles s'inscrivent.

Il s'agit aussi, et la chose est difficile, de clarifier son propre système de valeurs : être capable de saisir les habitus bourdieusiens, les weltanschauung, si lourdes de conséquences sur nos dispositions. L'EDD aborde les valeurs telles que la solidarité, l'équité, la justice sociale, le bien commun.

La compétence politique

Nous sommes bien entendu aussi dans le domaine politique : les territoires sont notre bien commun. Il s'agit ici d'« engagement » dans les affaires de la cité. Tant au niveau des gestes individuels quotidiens qu'au niveau collectif par la participation à une gouvernance territoriale démocratique, participative, évolutive.

Ces compétences politiques se nourrissent de connaissances des courants de pensée (science politique), de la connaissance des acteurs sociaux, de leurs stratégies, de leurs pratiques sociales (science sociologique).

B) Comment éduquer au DD

L'éducation au développement durable ne constitue pas une discipline. Elle demande son intégration dans les processus pédagogiques existants ; elle invite à des actions en partenariat et appelle à des approches variées et à l'innovation pédagogique (Brégeon, Faucheux, Rochet, 2008).

Il s'agit :

- de faire entrer le DD dans toutes les disciplines, à tous les niveaux, du primaire au supérieur ;
- de travailler en co/pluri/interdisciplinarité (temps consacré, projets, TPE) ;
- de bâtir des partenariats avec les acteurs territoriaux pour enrichir les contenus dans des projets concrets sur le territoire (familles, acteurs de la santé, associations, collectivités territoriales, entreprises, services de l'Etat).

C] comment former les enseignants au DD ?

Un accompagnement des enseignants est nécessaire, avec des variations selon les ordres :

- Au niveau du primaire, les sciences et techniques sont à consolider ;
- Au niveau du secondaire, c'est le travail entre les disciplines qu'il faut faire émerger puisqu'il ne s'agit pas d'une nouvelle discipline.

Nous reprendrons ici les travaux de chercheurs qui ont proposé quatre ancrages pour former les enseignants (Girault et a, 2007) :

- un ancrage épistémologique ;
- un ancrage dans la didactique des questions socialement vives ;
- un ancrage curriculaire ;
- un ancrage psychopédagogique.

IV] Quelle école ? Conclusion

On voit bien qu'il s'agit d'une autre école : ouverte, dans le siècle, parmi les hommes et la cité. On retrouve ici de vieux débats, initiés un temps par les pédagogies de Freinet et « institutionnelles » : apprentissage sur le terrain, pas uniquement dans les livres, leurs découpages permettant difficilement d'appréhender la réalité, forcément complexe, multifactorielle, multidisciplinaire. Il est donc question de séjours éducatifs et de sorties, certes, mais par le biais de véritables partenariats territoriaux tout au long de l'année.

C'est donc une remise en cause de la forme scolaire (Vincent, 1995), selon la place occupée par le « terrain » dans les apprentissages, par la co-construction de ces savoirs, de savoirs en situation, par une révolution du temps didactique, du mélange des âges, etc.

Une école territorialisée

L'histoire scolaire est différente selon les pays. Parler d'éducation en France a longtemps consisté à se référer exclusivement à l'État et à l'École. L'École de la République s'est construite dans la méfiance à l'égard du territoire et des familles, perçus comme des symboles de l'obscurantisme et d'attachements « communautaires ».

Or, une école qui pense ses apprentissages dans « l'alentour » s'oblige à lier les différentes éducations, à construire la complémentarité entre éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle, en pensant chaque temps dans sa richesse et dans sa spécificité.

Un enfant d'école primaire en France a 140 jours en classe par an. C'est beaucoup, mais il y a 365 jours dans l'année, et des soirées et des matinées.

Il faut donc avoir à l'esprit les trois acteurs éducatifs au sens large que sont l'école, la famille et la cité. Prendre au sérieux ces trois instances éducatives, c'est prendre en compte la totalité des espaces et des temps de vie de l'enfant : avec la famille, dans des centres de loisirs ou des clubs sportifs, devant les médias ou Internet, avec les pairs, etc.

Nous sommes là dans une logique d'« éducation partagée », mobilisant tous les acteurs autour de l'enfant. Si chacun se construit dans les interactions avec un environnement, la qualité de cet environnement est alors essentielle. Travailler l'éducation, c'est alors travailler avec les responsables des politiques sociales et urbaines et des politiques d'aménagement, avec les urbanistes, les architectes ainsi qu'avec le tissu économique, culturel, associatif dans sa diversité.

« Toute la ville est une source d'éducation. Elle éduque à travers ses institutions éducatrices traditionnelles, ses projets culturels, mais aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communication, son tissu productif et ses entreprises », dit la Charte internationale des villes éducatrices¹³².

Cette démarche appelle une dynamique de mobilisation des acteurs, voire de *participation*. Cela ne va pas de soi. Penser un projet partagé semble indissociable de la reconnaissance d'une légitimité de chacun et de tous à entrer dans un débat public sur l'éducation et de la reconnaissance des savoirs de chacun et de tous.

Repenser le métier d'enseignant et de formateur

Tous les responsables de ces trois lieux d'éducation se retrouvent ainsi à la fois « formés et formateurs ».

De plus, les mutations du monde moderne, les transformations rapides des technologies et l'explosion des savoirs, la nécessité pour chacun de devoir en permanence s'ouvrir à de nouvelles connaissances et compétences obligent à penser en termes d'éducation et de formation tout au long de la vie. Celle-ci prend tout son sens dans le territoire de proximité, dans la mobilisation et dans le développement des ressources naturelles, matérielles et humaines. Elle appelle au décloisonnement des espaces éducatifs et générationnels comme des découpages des apprentissages en fonction des âges, propres à la forme scolaire.

132 http://www.villeseducatrices.fr/ressources/page/Charte_des_villes_educatrices_2004.pdf

La formation tout au long de la vie rend visible l'existence de savoirs multiples. Ceux-ci relèvent de l'expérience individuelle et de la mobilisation de formes d'« intelligences multiples » : celles mobilisées par l'école (intelligence verbale, logico-mathématique) ou par d'autres activités (intelligence corporelle, musicale, visuelle, relationnelle, d'action. etc.) Ces savoirs naissent aussi plus collectivement dans des champs professionnels, culturels et géographiques diversifiés.

La prise en compte de ces savoirs multiples et de leur dialogue constitue un enrichissement personnel et collectif, une ouverture, la chance d'un désenclavement des savoirs, de métissages, de recomposition, et ils deviennent de ce fait vecteurs de lien social.

Ainsi, la « ville éducatrice » implique une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans être exclusive *au service du développement et de la créativité du territoire*. Les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation en France travaillent avec les associations d'éducation non formelle, prennent en compte la multiplicité des lieux et des formes de savoirs, et donnent une très large place à l'éducation au développement durable. Le métier d'enseignant en est ainsi, petit à petit, profondément modifié.

Bibliographie

- Alpe, Y., Fauquet, J.-L., (2008) *Sociologie de l'école rurale*, Paris, L'Harmattan
- Alpe, Y., Barthes, A., Champollion, P., Fauquet ; J.-L., Jeziorski, A., Legardez, A., (2010) Theoretical reflexions about education for sustainable developemnt concept : cultural and territorial dimmensions as social innovations, ENTI, Strasbourg
- Brégeon, J., Faucheux, S., Rochet, C. (2008) Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable. Paris
- Champollion, P., Fauquet, J.-L., Floro, M., Lebatteux, N. & May-Carle, T. (2013). Education au développement durable et territoires . *Penser l'éducation*, n° hors série. J-M Lange (dir.), Actes du colloque international « l'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'école, Université de Rouen, pp. 559-576.
- Fauquet, J.-L., (2008) *Métisser le local et le global pour territorialiser réellement les écoles*, Réfractations, pp. 99-107
- Jean Gadrey - *Adieu à la croissance. Bien vivre dans un monde solidaire*, Paris, Les petits matins / Alternatives économiques 2010, 192 pages
- Girault, Y., Lange J.-M., Fortin-Debart, C., Delalande Simonneaux, L., Lebaoume, J. (2007) La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : problèmes didactiques. *Education relative à l'environnement*, Vol. 6
- Glissant, E. (1995) *Introduction à une poétique du divers*. (1995) Paris: Gallimard
- Glissant, E. (1997) *Traité du Tout-Monde. (Poétique IV)* Paris: Gallimard
- Hodgson, 1997, cité par Talbot

- Hodgson G., 1997, «The ubiquity of habits and rules», *Cambridge Journal of Economics*, vol. 21, n°6, pp. 663-684.
- Karsenti, T., Depover, C., Fauguet, J.-L., Garry, R.-P., Komis, V., Moukkadam, D., Ngoy Bitambile, B. F., Petrovici, C.; Quang Thuan, N., Russbach, L. (2014). *La francophonie en question*. RIFEFF, Montréal (Canada).
- Lemaire, M., Chamboredon, J.-C. (1970) Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement, *Revue française de sociologie*, Volume 11, pp. 3-33
- Morin, E (1979) *Le paradigme perdu*, p.152, Paris : Points Essais
- Sauvé, L. (2013) Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer, *Education relative à l'environnement*, Vol. 11
- Talbot, D (2006) La gouvernance locale, une forme de développement local et durable? Une illustration par les pays , *Développement durable et territoires*, Dossier 7
- Sauvé, L (2013) Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer, *Education relative à l'environnement*, Vol. 11
- Theys, J (2002) L'approche territoriale du « développement durable », condition d'une prise en compte de sa dimension sociale », *Développement durable et territoires*. <http://developpementdurable.revues.org/1475>
- Vincent, G. (dir) (1994) — L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

6.3

Gouvernance environnementale participative dans la commune de Djougou au Bénin : entre pratique et utopie. Le cas de la gestion des déchets solides ménagers

Monique Ouassa **KOUARO**, Université d'Abomey-Calavi - Bénin

Résumé

Cette réflexion analyse les défis de la gouvernance environnementale participative notamment dans le domaine de la gestion des Déchets Solides Ménagers (DSM). Elle adopte une démarche méthodologique essentiellement qualitative qui combine pour la collecte des informations l'analyse documentaire, les entretiens individuels approfondis et l'observation directe. Les données empiriques sont dépouillées grâce à la technique de l'analyse de contenu, puis analysées dans la perspective théorique du constructivisme structuraliste de Bourdieu (1987). Il en résulte qu'en dépit de la pluralité des acteurs qui interviennent dans le domaine de l'hygiène et de l'assainissement, la question de la gestion des DSM reste un défi environnemental majeur à Djougou. En effet, au manque de synergie des actions des différents acteurs qui opèrent dans le secteur auquel s'ajoute le laxisme des autorités communales préoccupées par la préservation de leur électorat et, ensemble, constituent les facteurs explicatifs de cette situation. Par ailleurs, la faible participation des ménages (80%) à la pré-collecte des ordures ménagères résulte notamment de l'inexistence d'une culture de gestion durable des DSM. Les communautés locales peinent à adopter des attitudes éco-citoyennes à cause de l'inexistence d'une éducation environnementale au niveau des familles et des établissements scolaires.

Mots clés

participation, éducation environnementale, culture, Djougou.

Abstract

This reflection analyzes the challenges of the participative environmental governance in particular in the field of the management of Domestic Solid Waste (DSW). It adopts an essentially qualitative meth-

odological approach which combines for the collection of the information the documentary analysis, the thorough individual interviews and the direct observation. The empirical data are stripped thanks to the technique of the analysis of contents, and then analyzed in the theoretical perspective of the structural constructivism of Bourdieu (1987). As a result in spite of the plurality of the actors who intervene in the field of the hygiene and of the purification, the question of the management of the DSW remains an environmental major challenge to Djougou. Indeed, lack of synergy of the actions of the various actors who operate in the sector to which is added the laxness of the municipal authorities worried by the conservation of their electorate, constitute the explanatory factors of this situation. Besides, the weak participation of the households (80 %) in the pre-collection of household waste results in particular from the non-existence of a culture of sustainable management of the DSW. The local communities have difficulty in adopting attitudes eco-citizens because of the non-existence of an environmental education at the level of families and the formations.

Keywords

participation, environmental, education, culture, Djougou.

Introduction

La remise en cause du monopole de l'Etat en matière de politiques publiques et son corollaire, la montée en puissance de « nouveaux » acteurs moins institutionnels et plus « proches » des spécificités locales, est un sujet de réflexion récurrent dans les travaux des sciences sociales depuis les années 1990 (Gérard, 2009). La reconnaissance progressive et universelle du fait territorial s'est ainsi imposée au cours de ces trois dernières décennies comme évidence. Les territoires apparaissent désormais comme des systèmes organisés et complexes, dotés de dispositifs de régulation et de cohésion, d'intelligence collective et de capacité d'action (Casteigts, 2009). C'est fort de ce potentiel des collectivités locales que le Bénin, à l'instar des autres pays de l'Afrique de l'Ouest, a mis en œuvre en 2002 son processus de décentralisation. L'émergence de la gouvernance locale semble irréductiblement liée, selon Low et al. (1999), à la réalisation du développement durable et, plus précisément, aux interrogations de nature sociétale au sujet des problèmes environnementaux. Indépendamment de tout système de décision publique, Beuret et Cardoret (2009) soutiennent que des citoyens, des associations, des élus locaux ou des agents de collectivités locales engagent des projets visant à associer à la gestion de biens d'environnement, d'espaces et de territoires des acteurs qui en font des usages concurrents. Pourtant, cette participation des acteurs locaux à la gestion des Déchets Solides Ménagers (DSM) reste mitigée à Djougou. Cette réflexion se propose d'analyser les défis de la gouvernance environnementale participative dans la commune de Djougou, notamment dans le domaine particulier de la gestion des DSM.

1. Matériels et méthodes

Cette recherche adopte une démarche méthodologique mixte à dominante qualitative. Le recours à la méthode qualitative vise la compréhension des facteurs sociaux et culturels qui expliquent la faible participation des communautés locales de Djougou à la gestion optimale des DSM.

L'échantillon qualitatif de la recherche constitué par choix raisonné est composé des autorités locales, des responsables des ONG de pré-collecte des DSM, des responsables de la Direction Départementale de l'Environnement et de la Protection de la Nature (DDEPN) et du Service d'Hygiène et d'Assainissement de Base (SHAB). Au total, 32 personnes retenues, après l'atteinte du seuil de saturation des informations recueillies, ont pris part aux entretiens individuels approfondis pour les données qualitatives. Quant au volet quantitatif, 54 questionnaires ont été administrés.

Les unités de cet échantillon ont été sélectionnées dans les arrondissements urbains de Djougou I, II et III (sur les douze arrondissements que compte la commune), en raison de la prégnance des problèmes de gestion des DSM. Dans ces arrondissements, les quartiers de Taïfa, Madina, Nima, Zongo, Gorobani et Séro Tago ont été sélectionnés comme sites d'investigation de ce travail en raison, notamment, de la récurrence des problèmes de gestion des DSM dans ces milieux et du fait que certains quartiers retenus ci-dessus avaient été ciblés pour la phase d'expérimentation du projet de pré-collecte des DSM à Djougou.

La recherche documentaire, les entretiens semi-structurés, l'observation directe et le questionnaire sont les techniques utilisées pour la collecte des données empiriques. L'analyse de contenu thématique a permis le traitement des informations recueillies. Les données traitées ont été ensuite analysées sur la base du constructivisme structuraliste de Bourdieu (1987).

C'est une théorie qui envisage la réalité sociale et les phénomènes sociaux comme étant « construits », c'est-à-dire créés, objectivés ou institutionnalisés et, par la suite, transformés en tradition. Ce courant a donc l'avantage de permettre la compréhension de l'attitude des acteurs impliqués dans la gestion des DSM à Djougou.

2. Résultats

2.1. *Typologie des acteurs en jeu dans la gestion des DSM à Djougou*

2.1.1. **Acteurs institutionnels: la DDEPN et le SHAB**

La Direction Départementale de l'Environnement et de la Protection de la Nature (DDEPN) assure le suivi environnemental en veillant à la propreté des points de regroupement (PR), au transport des DSM des ménages vers ceux-ci sans déchargement sur les voies, etc. Pourtant, selon un responsable de ladite direction, l'insuffisance de ressources matérielles et financières constitue un obstacle majeur à la mise en œuvre d'une politique de gestion cohérente des DSM à Djougou.

Quant au Service d'Hygiène et d'Assainissement de Base (SHAB), il est chargé d'assurer la sensibilisation, le contrôle et le respect de la réglementation en matière d'hygiène. Toutefois, ce service organise très peu de sensibilisation au profit des ménages alors qu'en revanche, les responsables des ONG de pré-collecte précisent, pour la plupart, bénéficier d'un appui technique et matériel de cette structure.

2.1.2. La Mairie à Djougou: un acteur impuissant en matière de gestion des DSM

La Mairie de Djougou est responsable de la gestion des déchets. A ce titre, elle élabore et met en œuvre le plan de gestion des déchets. A cet effet, un Plan d'Hygiène et d'Assainissement de la Commune (PHAC) a été élaboré en 2011 pour couvrir une période de quatre ans. Aussi mobilise-t-elle les ressources financières réservées au secteur de l'hygiène et de l'assainissement. Selon le Directeur des Services Techniques de la Commune de Djougou, au cours des deux dernières années, la Mairie de Djougou a investi dans ce secteur 51 592 660 FCFA en 2013, 55 248 000 FCFA en 2014, soit une moyenne de 53 420 330 FCFA (soit environ 81 558 €). S'il convient de constater que le budget alloué à l'hygiène et à l'assainissement reste très faible, il est nécessaire de préciser que moins de 2% seulement de ce budget est alloué à la gestion des DSM. En outre, la municipalité prend des mesures pour réglementer les tarifications et pour rendre obligatoire l'abonnement à la pré-collecte. Dans cette dynamique, l'arrêté communal N°047/CD/SG/DST-SHA/SA de mars 2014 portant sur l'abonnement obligatoire à la pré-collecte des ordures ménagères dans la ville de Djougou a été adopté. Cependant, il n'a toujours pas été mis en œuvre pour des raisons de fidélisation de l'électorat politique.

2.1.3. La ville d'Evreux: principal partenaire technique et financier de Djougou en matière de gestion des DSM

La ville française d'Evreux reste le principal partenaire de Djougou en matière de gestion durable des DSM. En effet, dans le cadre de la Coopération Evreux-Djougou mise en œuvre depuis 1989, la mairie bénéficie d'un appui matériel, technique et financier en vue d'un meilleur assainissement du cadre de vie des communautés. Grâce à ce partenariat, la municipalité de Djougou a pu bénéficier de la construction d'une décharge finale à Angara (quartier périphérique de la commune). Il a également permis d'équiper la mairie en matériels roulants afin de faciliter le ramassage des ordures ménagères.



Photo 1 : Matériels roulants offerts par la ville d'Evreux à la mairie de Djougou dans le cadre de la gestion des DSM

Source: *Données de terrain, 2015*

Mais, depuis cinq années, avec, notamment, l'implication des ONG de pré-collecte, ces moyens de transport ne sont plus utilisés parce que leur exploitation entraîne d'importantes charges financières.

Par ailleurs, la mairie de Djougou bénéficie de l'appui de la GIZ (Service allemande d'appui au développement) qui a financé la construction de dix quais, ou encore de l'ONG Bethesda qui intervient dans la formation et l'élaboration de documents stratégiques de gestion des DSM.

2.1.4. Gestion des ONG de pré-collecte des DSM

La pré-collecte est une opération qui consiste à récolter et à transférer des déchets des lieux de production aux points de regroupement (PR) où ils sont pris en charge par le service de collecte. Cette première phase de la collecte des déchets est assurée, dans la commune de Djougou, par trois Organisations Non Gouvernementale (ONG), à savoir, ONG Cœur Sensible, Désovid ONG, Association des Jeunes pour l'Entraide et le Développement du Bénin (AJED) constituées en ONG. Chaque structure privée de pré-collecte dispose de charretiers qui assurent le ramassage au porte-à-porte des déchets en vue de leur acheminement vers les PR. Mais, dans la gestion quotidienne, les PR sont improvisés par les charretiers qui choisissent de déverser parfois les ordures collectées non loin des habitations ou dans la nature à cause de l'éloignement des PR « officiels » des ménages. Dotées de structures organisationnelles précaires, les ONG offrent un service dont la qualité n'est pas appréciable selon les communautés locales. Selon les responsables de ces ONG, la faible portée de leurs actions s'explique par l'insuffisance de ressources humaines, matérielles et financières.

2.1.5. Les ménages: les vrais producteurs des DSM

Les ménages sont les principaux producteurs des DSM qui résultent des activités quotidiennes, qu'ils soient domestiques, commerciales, artisanales, etc. Cependant, sur les 54 personnes auxquelles le questionnaire a été administré, seulement 11 des enquêtés ciblés sont abonnées aux ONG de pré-collecte pourtant

censées aider les ménages à se débarrasser de leurs déchets. Dans ce cas, les ordures ménagères sont entreposées dans des récipients en attendant le passage des charretiers. Selon la taille du ménage, le prix de l'abonnement varie entre 1000 FCFA et 1600 FCFA. Néanmoins, 80% des répondants ne sont pas abonnés aux ONG de pré-collecte des DSM. En conséquence, la majorité de la population de Djougou se défait des déchets en les déversant dans la nature, sur des dépotoirs sauvages ou en procédant à leur incinération ou à leur enfouissement.

2.1.6. Les récupérateurs, recycleurs et maraîchers: des acteurs en aval de la production des DSM

Les récupérateurs et recycleurs procèdent au tri, à la remise à neuf et à la revente des matières résiduelles. Des DSM tels que les sachets de plastiques sont transformés en sacs, en chaises, etc. Les déchets utilisés sont recueillis directement chez les ménages et quelques fois dans les dépotoirs sauvages. Ces agents jouent un rôle important dans la valorisation des déchets. Les maraîchers, eux, transforment les ordures ménagères en compost puis les utilisent pour fertiliser les sols. Contrairement à la croyance selon laquelle les ordures ménagères n'ont aucune utilité, les DSM apparaissent, pour ces acteurs, comme une source potentielle de création d'emplois et de richesse.

2.2. *Une gouvernance environnementale en péril: les déterminants de la faible participation des communautés locales à la gestion durable des DSM à Djougou*

80% des ménages approchés ne sont pas abonnés aux ONG de pré-collecte des ordures. Cette situation requiert de se poser la question suivante: les différentes couches sociales représentatives de la population de Djougou ont-elles été associées à la phase exploratoire de mise en œuvre de ce projet d'assainissement de leur cadre de vie? A cette question, l'analyse des données empiriques recueillies révèle qu'avant le démarrage des activités de pré-collecte des DSM, des réunions de concertation ont été organisées entre la mairie, les partenaires techniques, les associations de développement et les communautés locales. Lors de ces séances, les populations ont été représentées par les chefs d'arrondissements et de quartiers, par les représentants des associations de jeunes et de femmes et par les leaders religieux. Toutefois, des séances de restitution n'ont pas souvent été organisées par les représentants de la communauté au profit du grand public. La participation citoyenne à l'adoption de la mise en œuvre de cette initiative d'assainissement reste alors mitigée.

Par ailleurs, il apparaît que la gratuité qui a accompagné la phase d'expérimentation du projet de pré-collecte des DSM a eu des effets sur la perception de certains ménages de cette initiative. Selon un ménage de Madina, une localité pilote du projet de pré-collecte des DSM:

« Si durant des mois, la mairie ramassait gratuitement nos ordures, pourquoi tient-t-on aujourd'hui qu'on paie forcément avant qu'on ne nous débarrasse de nos déchets? C'est une mauvaise chose et nos autorités actuelles devraient plutôt s'inspirer de l'expérience de leurs prédécesseurs ».

Dans cette optique, 60% des ménages justifient leur refus d'abonnement aux ONG de pré-collecte par le fait que cette responsabilité incombe à la Mairie qui disposerait des ressources nécessaires à l'assainissement du cadre de vie des populations. A titre d'exemple, un participant soutient sans ambage:

« C'est à la mairie de collecter les ordures ménagères. Elle a le matériel roulant pour le faire, mais on ne la voit pas à l'œuvre. Finalement, je me demande à quoi servent nos élus locaux s'ils ne peuvent pas rendre la ville propre ».

Il en résulte donc que la gestion des DSM échoit à la municipalité qui se dérobe de cette responsabilité. Certaines communautés locales s'appuient aussi sur cette considération pour refuser de s'abonner aux structures privées de pré-collecte. D'autres facteurs, en l'occurrence l'insuffisance de ressources financières et l'inefficacité des ONG qui opèrent dans le secteur sont également évoqués par les ménages pour expliquer leur faible adhésion au système de ramassage au porte-à-porte des DSM.

En conséquence, les communautés locales développent des stratégies endogènes pour se débarrasser de leurs déchets. Elles déversent généralement les ordures ménagères sur des dépotoirs sauvages, les incinèrent ou les enfouissent dans le sol. Au delà, il n'existe pas une culture de gestion durable des déchets produits par les activités anthropiques à Djougou. C'est ce qui explique la prolifération des DSM à travers la ville comme l'illustre les photos ci-après:



Photo II: DSM éparpillés derrière une habitation

Source: Données de terrain, 2014



Photo III: DSM déversés dans un caniveau à ciel ouvert

Source: Données de terrain, 2015

Il en découle que la gestion durable des DSM n'est pas ancrée dans les habitudes des communautés locales de Djougou. La faible promotion d'une éducation environnementale dans les programmes de formations scolaires apparaît comme un facteur déterminant de cette situation. En effet, il n'existe pas formellement de cours d'éducation à l'environnement dans les programmes de formations au niveau de l'enseignement maternel et primaire ou encore de l'enseignement secondaire et professionnel. Dans ces conditions, les jeunes n'acquièrent pas, au cours de leur formation élémentaire, les rudiments d'une gestion durable des déchets ménagers. En conséquence, à l'image des aînés, ils grandissent en

développant une culture de mauvaise gestion des DSM. Ce comportement entretient la récurrence de l'insalubrité à Djougou.

3. Discussion

Les communautés locales de Djougou accordent à la mairie une place importante dans la gestion des DSM. Cela est d'autant plus vrai que, dans le cadre de la décentralisation au Bénin, les communes sont investies d'une mission d'organisation de la filière de gestion des déchets urbains depuis l'amont jusqu'à l'aval. En effet, l'article 93 de la loi n°97-029 du 15 janvier 1999, portant sur l'organisation des communes, stipule que la commune a la charge de la collecte et du traitement des déchets solides autres que les déchets industriels. Dès lors, la commune de Djougou apparaît comme un « acteur clé » de la gestion des DSM.

Néanmoins, cette responsabilisation légale de la commune ne signifie pas que l'on escamote la participation des autres acteurs impliqués dans la filière. Or, selon l'avis des communautés locales, cette disposition les exempte de contribuer à la gestion des DSM, et responsabilise au contraire la mairie. Ce point de vue s'oppose néanmoins à la thèse d'Abdoulhalik (2011), qui soutient que le principal reproche fait aux autorités municipales par les populations qu'elles sont censées servir est de faire fi de la participation citoyenne dans la gestion des déchets. Selon l'auteur, les populations souhaitent être considérées comme de vrais acteurs et des parties prenantes dans la recherche de solutions à leurs problèmes quotidiens, comme ceux liés à la gestion de leurs déchets. Dans cette perspective, une gestion efficace des ordures ménagères requiert une synergie des acteurs impliqués dans la filière. Cependant, au premier niveau de collaboration, impliquant ménages et ONG de pré-collecte des DSM, cette coopération reste fébrile. En 2013, le nombre de ménages ayant adhéré à la pré-collecte des déchets ménagers à Djougou était de 957 sur les 6 214 ménages que compte la ville, soit un taux d'abonnement d'environ 15,0%. Entre la mairie et les populations, il est observé un certain laxisme des autorités communales qui peinent à mettre en vigueur l'arrêté communal N°047/CD/SG/DST-SHA/SA de mars 2014. La préservation de l'électorat politique explique cette réticence. Enfin, une analyse des relations qu'entretiennent la mairie avec les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) dans le domaine spécifique de la gestion des DSM (comme le partenariat avec la ville d'Evreux, avec l'ONG Bethesda, avec la GIZ) permet de déduire que les différentes coopérations ne sont pas exploitées efficacement dans le but de provoquer un changement de comportement de la part des communautés. Par conséquent, la ville de Djougou végète dans une insalubrité chronique parce que les communautés locales ne participent pas efficacement à l'enlèvement de ces déchets. La prégnance des calculs d'intérêts chez les élus locaux inhibe parfois l'efficacité des actions à mettre en œuvre pour assainir le cadre de vie des populations. En dépit, par exemple, des efforts louables de la coopération Evreux-Djougou qui date de plus de vingt ans (construction de la décharge finale d'Angara, de la dotation de matériels roulants pour la collecte des DSM, etc.), la ville de Djougou est considérée comme la ville la plus insalubre du Nord-Ouest Bénin.

Dès lors, si la gestion appropriée des déchets urbains dans les pays du Sud fait appel, selon Mouafo (2011), à la coopération entre les acteurs publics et privés, entre les acteurs nationaux et internationaux, il importe de préciser que la gestion durable des déchets nécessite la promotion d'une culture de la gestion des DSM. Ceci passe par une responsabilisation à la gestion des déchets produits et par une conscientisation à la réduction de la quantité des déchets générés au quotidien par les ménages. Amener les communautés locales à appréhender la place qu'elles occupent dans la production des déchets et les effets sanitaires et environnementaux de leurs attitudes impose une meilleure participation de ces acteurs à la gestion des ordures ménagères. L'adoption d'attitude éco-citoyenne pourrait ainsi les encourager à payer aux ONG les redevances mensuelles de pré-collecte des DSM, car, comme le soutiennent Merceron et Yelkouni (2011), la majorité des citoyens n'a pas l'habitude de contribuer financièrement à la gestion de la chose publique. Ce changement de mentalité est susceptible donc de favoriser une culture du paiement ou de la mise en œuvre efficace de la fiscalité locale en matière de DSM.

Conclusion

Cette réflexion analyse les défis de la gouvernance environnementale participative dans le domaine particulier de la gestion des DSM à Djougou. Malgré l'implication de nombreux acteurs dans la gestion des déchets dans cette localité, Djougou reste une ville réputée pour son insalubrité. Pourtant, le manque de synergie dans les efforts des acteurs municipaux, privés, étatiques et de la communauté locale constitue une entrave à la gestion durable des déchets ménagers. Par conséquent, on ne note pas encore un changement des pratiques de gestion chez les communautés locales qui peinent à adopter des comportements éco-citoyens. L'inexistence d'une éducation environnementale ou d'une culture de gestion des DSM amène les communautés locales à poursuivre avec les modes de gestion endogènes éphémères des déchets. Ainsi, si la commune s'est donnée pour défi de promouvoir la bonne gouvernance, il importe de constater que cette gouvernance reste hypothétique dans le domaine de la gestion des Déchets Solides Ménagers. Ce constat fragilise les efforts de gouvernance participative des acteurs en matière de consolidation des efforts de gestion environnementale qui empêche l'atteinte d'un développement durable à Djougou.

Afin de participer de façon efficiente à une gouvernance environnementale efficace, la mairie ne devrait-elle pas organiser ces interventions en accordant plus de pouvoir et de visibilité aux communautés locales afin de les impliquer davantage dans la gestion durable de leur environnement? Cet objectif ne peut-être atteint que si une éducation environnementale est offerte aux citoyens dans les principales institutions de socialisation en priorisant par exemple les écoles de formations, les familles et les médias.

Références bibliographiques

- Abdoulhalik, F. (2011). Panorama de la problématique des déchets ménagers. In Institut de l'Energie et de l'Environnement de la Francophonie (IEPF). *Revue Liaison Energie-Francophonie*, 90, p. 6-8.
- Beuret, J-E et Cardoret, A. (2009). *Une gouvernance territoriale endogène de l'environnement : contours et enjeux*. 3^{èmes} journées de recherches en sciences sociales INRA SFER CIRAD. Montpellier, France.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Minit.
- Casteigts, M. (2009). Optimisation du développement durable et management territorial stratégique: de la gouvernance locale à la transaction sociale. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*. Hors-série 6. Récupéré du site de la revue <http://vertigo.revues.org/index8987.html>.
- Gérard, Y. (2009). Une gouvernance environnementale selon l'Etat ? Le conservatoire du littoral entre intérêt général et principe de proximité. *VertigO. La revue électronique en sciences de l'environnement*, 9(1). Récupéré du site de la revue <http://id.erudit.org/iderudit/039935ar>.
- Low, B., Costanza, R., Ostrom, E., Wilson, J. et Simon, C. (1999). Human-Ecosystem Interactions: A Dynamic Integrated Model. In *Ecological Economics*, 31(2), p. 227-242
- Merceron, T. et Yelkouni, M. (2011). Pratiques culturelles et gestion des déchets. In Institut de l'Energie et de l'Environnement de la Francophonie (IEPF). *Revue Liaison Energie-Francophonie*, 90, p. 11-14.
- Mouafo, V. (2011). Déchets, développement durable et OMD. In Institut de l'Energie et de l'Environnement de la Francophonie (IEPF). *Revue Liaison Energie-Francophonie*, 90, p. 9-10.

6.4

Le concept de développement durable dans la formation en sciences de l'information et de la communication en République Démocratique du Congo

Balthasar Ngoy Fiam **BITAMBILE**, Université de Lubumbashi - République Démocratique du Congo

1. Introduction

Le développement durable est un concept dont la mise en pratique est actuellement très répandue dans les pays développés et qui émerge lentement dans les pays en voie de développement où il est encore l'apanage des institutions d'enseignement et, plus particulièrement, de l'enseignement supérieur et universitaire.

En effet, le concept de développement durable (DD) fait florès (Pache, Bugnard, & Haeberli, 2011) et les médias contribuent à susciter une forte adhésion à ce qui est présenté comme un choix de société très largement reconnu. Ce concept est même si largement partagé qu'il se rapproche de ce que les psychologues sociaux qualifient de *nexus*, du latin: « lien, réseau de causes et d'effets » (Rouquette, 1994), en l'occurrence d'un objet à forte valence affective et à faible valence cognitive. C'est cette affirmation qui justifie notre communication au 6^e Colloque du RIFEFF à Patras, en Grèce, communication. En effet, nous avons exposé les résultats d'une étude que nous avons menée dans deux institutions de formation en Sciences de l'Information et de la Communication de la ville de Lubumbashi, en République Démocratique du Congo, afin de vérifier auprès des étudiants et des enseignants l'affirmation des auteurs précédents. Ce sont les résultats de cette recherche exploratoire dont nous rendons compte dans cet article.

2. Contexte historique du DD

2.1 *L'origine du Concept de DD*

D'après le Rapport de l'Université de Nîmes sur l'origine du développement durable (Université de Nîmes, 2013), le concept même de développement durable fit sa première apparition dans le rapport de Brundtland lors de la commission mondiale sur l'environnement et le développement qui eut lieu

en 1987. Il est défini comme « un développement susceptible de satisfaire les besoins de la génération actuelle sans compromettre la possibilité pour les générations futures de satisfaire les leurs ». Cette définition s'inscrit dans une perspective dynamique mettant l'accent sur un processus de changement. Le deuxième sommet de la Terre, se déroulant à Rio en 1992, fut l'occasion pour 173 chefs d'État de prendre des décisions en matière d'environnement. Cette conférence donna lieu à l'adoption de la convention de Rio et à la mise en place de l'Agenda 21 (programme d'action pour le 21^e siècle orienté vers le développement durable). Ce dernier a pour but de lutter contre la pauvreté et les exclusions sociales, de produire des biens et des services durables, et de protéger l'environnement. De ce fait, le développement durable repose sur trois piliers fondamentaux : l'environnement, l'économie et le social. En réalité, il se situe à l'intersection de ces trois sphères. Depuis quelques années, les craintes des conséquences du changement climatique, la raréfaction des ressources naturelles, les écarts entre les pays développés et ceux en voie de développement tout comme la disparition de la biodiversité sont autant de problématiques actuelles auxquelles il s'avère urgent de répondre.

Selon Philippe Hertig (2011), concept idéologique et principe d'action plus que concept scientifique, le développement durable apparaît comme la résultante de la combinaison de plusieurs champs de réflexions à la fois complémentaires et contradictoires : inquiétudes véhiculées par les organisations de défense de l'environnement dès le tournant des années 1980 à propos des atteintes à l'environnement (pollutions massives, déforestations, menaces à la biodiversité, etc.) ; dénonciation des disparités en terme de richesse ou d'accès aux ressources qui se traduisent par des inégalités croissantes entre Etats ou à l'intérieur des Etats ; remise en cause du modèle productiviste de développement des sociétés industrielles qui s'appuie sur le progrès technique et postule la nécessité de la croissance économique, mais néglige l'impact de ces pratiques de production et de consommation sur les écosystèmes. En outre, Hertig explique que la notion de développement est en elle-même un terme polysémique dont les acceptions peuvent être antagonistes, alors que l'adjectif durable, utilisé en français, est une traduction discutable de l'anglais *sustainable*.

2.2 *Lien entre développement durable et éducation*

Depuis que les Nations Unies ont lancé la décennie pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014), de nombreux pays ont réalisé des efforts pour intégrer l'éducation au développement durable dans leurs systèmes éducatifs. C'est ainsi qu'est né le concept d'éducation au développement durable (EDD) qui fait aujourd'hui l'objet de différentes recherches, de congrès et de colloques à travers le monde, et ce, particulièrement dans les pays Nord alors que dans ceux du Sud, l'EDD n'est qu'à ses débuts et est encore l'apanage des institutions d'enseignement, des gouvernements et des médias qui en parlent sur le plan théorique sans grand souci de la mettre en pratique.

D'après Allain Pache, Pierre-Philippe Bugnard et Philippe Haeberli (2011), l'éducation au développement durable (EDD) correspond donc bien à l'insertion contemporaine, dans l'école, d'un projet politique porté

par le développement durable. Mais, disent ces auteurs, cette éducation est elle-même controversée en ce sens qu'elle divise autant qu'elle relie (Varcher, 2011 cité par A. Pache et al, 2011). En effet, expliquent-ils, elle réunit à la fois les partisans d'une éducation relative à l'environnement, de l'éducation en vue du développement dans une perspective globale, de l'éducation à la santé, mais aussi des didacticiens de diverses disciplines, notamment des sciences sociales.

En analysant les travaux de recherche réalisés et en cours sur le thème de l'éducation au développement durable, ces auteurs circonscrivent deux axes thématiques majeurs de l'EDD : le développement de compétences citoyennes et l'intégration de l'EDD dans les curriculums scolaires.

2.3 *Education au développement durable en RD Congo*

Le concept d'éducation au développement durable est relativement récent en RD Congo. L'EDD se situe encore au niveau de la sensibilisation dans différents ministères en charge de l'enseignement, gouvernements provinciaux, institutions de l'enseignement supérieur et universitaire, et mass-médias

2.4 *Hypothèses*

Compte tenu de l'affirmation d'Allain Pache, Pierre-Philippe Bugnard et Philippe Haerberli (2011) selon laquelle le concept de développement durable est si largement partagé qu'il se rapproche de ce que les psychologues sociaux qualifient de *nexus*, du latin: « lien, réseau de causes et d'effets » (Rouquette, 1994), en l'occurrence d'un objet à forte valence affective et à faible valence cognitive et compte tenu du fait que le concept de développement durable et la notion de l'éducation au développement durable sont encore peu répandus en RD Congo, nous émettons l'hypothèse suivante: le concept de développement durable serait, chez les étudiants des institutions de formation en sciences de l'information et de la communication de la ville de Lubumbashi, un objet d'un grand potentiel affectif et cognitif.

3. **Méthode**

3.1 *Milieu implantation*

Notre recherche s'est déroulée à l'Université de Lubumbashi (UNILU), au Département des Sciences de l'information et de la communication de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, ainsi qu'à l'Université Protestante de Lubumbashi (UPL), au Département des Sciences de l'information et de la communication de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Ces deux institutions d'enseignements sont situées dans la commune de Lubumbashi, ville de Lubumbashi, Province du Katanga.

3.2 Population et échantillon

La population concernée par notre recherche comprend environ 600 étudiants et étudiantes du Département des Sciences de l'Information et de la Communication de l'UNILU et environ 300 étudiants et étudiantes du Département des Sciences de l'Information et de la Communication de l'UPL. Quant à l'échantillon, il est constituée de 40 étudiants et étudiantes de deux institutions ayant répondu à notre questionnaire distribué à plus de 100 étudiants et auquel seulement 40 ont bien voulu répondre. Il s'agit donc d'un échantillon occasionnel.

Voici comment se présente notre échantillon.

Tableau 1. Effectif de l'échantillon réparti entre les deux institutions d'enseignement.

ETABLISSEMENT	GRDUAT	LICENCE	TOTAL
UNILU	12	13	25
UPL	10	5	15
TOTAL	22	18	40

3.3 Instrument de recherche

Notre questionnaire comprend dix questions relatives à la récolte des informations sur l'enseignement du concept de développement durable dans les cours des sciences de l'information et de la communication : la définition du concept de développement durable, la connaissance du concept par les étudiants et par les enseignants, la traduction de la connaissance du concept en comportements observables par les étudiants et par les enseignants, l'attachement affectif des étudiants au concept de DD, la sensibilisation au concept par les médias de la ville de Lubumbashi, l'obligation des étudiants et des enseignants de connaître et d'être attachés affectivement au concept de DD, la correspondance de la situation économique, sociale et environnementale de la ville de Lubumbashi au DD et les propositions d'amélioration de cette situation.

3.4 Signalons que ce questionnaire avait été pré-testé sur une dizaine d'étudiants de l'UNILU avant son application.

4. Résultats

4.1 Présentations

Tableau 2. Réponses à la question N°1 relative à l'enseignement du concept de développement durable dans les cours des sciences de l'information et de la communication.

ÉTABLISSEMENT	OUI	NON	TOTAL
UNILU	11	14	25
UPL	7	8	15
TOTAL	18	22	40

Tableau 3. Réponses à la question N°2 concernant la définition du concept de DD par les étudiants.

ÉTABLISSEMENT	BONNE DEF	MAUVAISE DEF	PAS DE DEF	TOTAL
UNILU	7	12	6	25
UPL	5	10	0	15
TOTAL	12	22	6	40

Tableau 4. Réponses à la question N°3 relative à la connaissance de DD par les étudiants et les enseignants.

ÉTABLISSEMENT	ÉTUDIANTS		ENSEIGNANTS		SANS REPONSES	TOTAL
	OUI	NON	OUI	NON		
UNILU	7	12	8	10	2	39
UPL	4	8	3	5	1	21
TOTAL	11	20	11	15	3	60

Tableau 5. Réponses à la question N°4 relative à la traduction de la connaissance du concept de DD en comportements observables par les étudiants.

ÉTABLISSEMENT	OUI	NON	SANS REPONSES	TOTAL
UNILU	8	15	2	25
UPL	4	10	1	15
TOTAL	12	25	3	40

Tableau 6. Réponses relatives à l'attachement affectif des étudiants au concept de DD.

ÉTABLISSEMENT	ATTACHEMENT AFFECTIF			TOTAL
	fortement	moyennement	faiblement	
UNILU	10	6	9	25
UPL	8	3	4	15
TOTAL	18	9	13	40

Tableau 7. Réponses à la question concernant la sensibilisation au concept du DD par les médias de la ville de Lubumbashi.

ÉTABLISSEMENT	OUI	NON	TOTAL
UNILU	2	23	25
UPL	5	10	15
TOTAL	7	33	40

Tableau 8. Réponses à la question relative à l'importance de la connaissance du concept de DD par les étudiants et les enseignants.

ÉTABLISSEMENT	OUI	NON	TOTAL
UNILU	19	6	25
UPL	11	4	15
TOTAL	30	10	40

Tableau 9. Réponses à la question N°9 concernant la correspondance de la situation économique, sociale et environnementale de la ville de Lubumbashi au concept de DD.

ÉTABLISSEMENT	OUI	NON	TOTAL
UNILU	7	18	25
UPL	3	12	15
TOTAL	10	30	40

Résultats à la question 10. Propositions des étudiants pour l'amélioration de la situation sociale, économique et environnementale de la ville de Lubumbashi pour qu'elle soit favorable au de DD.

Ces propositions sont les suivantes :

- a) Intégration des informations au sujet du DD dans les enseignements à tous les niveaux de l'enseignement national ;
- b) Favoriser l'interdisciplinarité dans la formation ;
- c) La sensibilisation au DD de la population par les autorités politico-administratives et les mass-médias ;
- d) Le changement des mentalités des habitants de Lubumbashi par tous les moyens, surtout en matière d'hygiène et d'environnement.

4.2 *Analyse*

Au Tableau 2, les étapes de la prise de décision statistique pour l'analyse de réponses sont les suivantes :

- Hypothèse nulle (H_0) : pas de différences significatives entre les fréquences observées et les fréquences théoriques.
- Hypothèse alternative (H_1) : Existences de différences significatives entre les fréquences observées, théoriques ou attendues.
- Seuil de signification : $\alpha=0,01$.

RéPONSES	f_o	f_e	f_o-f_e	$(f_o-f_e)^2$	$(f_o-f_e)^2/f_e$
OUI	18	20	-2	4	0,2
NON	22	20	2	4	0,2
TOTAL	40	40			0,4

- Calcul de degré de liberté : $dl = (K-1) = (2-1) = 1$, ceci nous amène au $\chi^2_{tab} = 6,63$
- La décision statistique : $\chi^2_{obs.} = 0,4$, $\chi^2_{tab} = 6,63$. Nous acceptons l'hypothèse nulle et concluons à l'inexistence des différences significatives entre les fréquences observées, attendues ou théoriques. Nous pouvons donc affirmer que les différences observées entre les réponses des étudiants de l'UNILU et de L'UPL qui affirment que le concept de développement durable est enseigné dans les cours de Sciences de l'Information et de la communication et celles de ceux qui nient que ce concept est enseigné ne sont pas significatives et sont donc dues au hasard.

Au Tableau 3, les étapes de la prise de décision statistique pour l'analyse de réponses sont les suivantes :

- Hypothèse nulle (Ho) : Pas de différences significatives.
- Hypothèse alternative (Hi) : Existences de différences significatives.
- Seuil de signification : $\alpha=0,01$.

RÉPONSES	<i>fo</i>	<i>fe</i>	<i>fo-fe</i>	<i>(fo-fe)²</i>	<i>(fo-fe)²/fe</i>
BONNE DEFINITION	12	13,33	-1,33	1,78	0,13
MAUVAISE DEFINITION	22	13,33	8,67	75,11	5,63
PAS DE DEFINITION	6	13,33	-7,33	53,78	4,03
TOTAL	40	40			9,8

- Calcul de degré de liberté : $dl = (K-1) = (3-1) = 2$, ceci nous amène au $\chi^2_{tab} = 9,21$
- La décision statistique : $\chi^2_{obs.} = 9,8$ $\chi^2_{tab} = 9,21$. Nous rejetons l'hypothèse nulle et acceptons donc l'existence de différences significatives entre les fréquences observées et attendues. Nous concluons qu'il existe des différences significatives entre les fréquences des bonnes et des mauvaises définitions du concept de DD. La majorité des étudiants sondés dans les deux établissements ne connaît pas ou ne définit pas bien le concept de développement durable.

Au Tableau 5, les étapes de la prise de décision statistique pour l'analyse de réponses sont les suivantes :

- Hypothèse nulle (Ho) : Pas de différences significatives.
- Hypothèse alternative (Hi) : Existence de différences significatives.
- Seuil de signification : $\alpha=0,01$.

RÉPONSES	<i>fo</i>	<i>fe</i>	<i>fo-fe</i>	<i>(fo-fe)²</i>	<i>(fo-fe)²/fe</i>
OUI	12	13,33	-1,33	1,78	0,13
NON	25	13,33	11,67	136,11	10,21
SANS REPONSE	3	13,33	-10,33	106,78	8,01
TOTAL	40	40			18,35

- Calcul de degré de liberté : $dl = (K-1) = (3-1) = 2$, ceci nous amène au $\chi^2_{tab} = 9,21$
- La décision statistique : $\chi^2_{obs.} = 18,35$ $\chi^2_{tab} = 9,21$. Nous rejetons l'hypothèse nulle et pouvons donc conclure qu'il y a des différences significatives entre les fréquences de réponses des étudiants qui affirment que la connaissance du concept de DD est traduite en comportements observables par les étudiants et celles de la majorité des étudiants des deux établissements qui affirment que la connaissance de ce concept n'est pas traduite en comportements observables.

Au Tableau 6, les étapes de la prise de décision statistique pour l'analyse de réponses sont les suivantes :

- Hypothèse nulle (H_0) : Pas de différences significatives.
- Hypothèse alternative (H_1) : Existence de différences significatives.
- Seuil de signification : $\alpha=0,01$.

RÉPONSES	f_o	f_e	f_o-f_e	$(f_o-f_e)^2$	$(f_o-f_e)^2/f_e$
FORTEMENT	18	13,33	4,67	21,78	1,63
MOYENNEMENT	9	13,33	-4,33	18,78	1,41
FAIBLEMENT	13	13,33	-0,33	0,11	0,01
TOTAL	40	40			3,05

- Calcul de degré de liberté : $dl = (K-1) = (3-1) = 2$, ceci nous amène au $\chi^2_{tab} = 9,21$
- La décision statistique : $\chi^2_{obs} = 3,055$ $\chi^2_{tab} = 9,21$. Nous acceptons l'hypothèse nulle en affirmant qu'il n'existe pas de différences significatives entre les fréquences observées et théoriques ; les différences des fréquences constatées au tableau 6 sont dues au hasard. Concrètement, nous concluons que, sur les 40 étudiants enquêtés, il n'y en a aucun qui soit plus attaché affectivement au concept de DD que d'autres. Nous pouvons seulement dire qu'ils sont affectivement attachés à ce concept.

Au Tableau 7, les étapes de la prise de décision statistique pour l'analyse de réponses sont les suivantes :

- Hypothèse nulle (H_0) : Pas de différences significatives.
- Hypothèse alternative (H_1) : Existence de différences significatives.
- Seuil de signification : $\alpha=0,01$.

RÉPONSES	f_o	f_e	f_o-f_e	$(f_o-f_e)^2$	$(f_o-f_e)^2/f_e$
OUI	7	20	-13	169	8,45
NON	33	20	13	169	8,45
TOTAL	40	40			16,9

- Calcul de degré de liberté : $dl = (K-1) = (2-1) = 1$, ceci nous amène au $\chi^2_{tab} = 6,63$
- La décision statistique : $\chi^2_{obs} = 16,9$ $\chi^2_{tab} = 6,63$. Nous rejetons l'hypothèse nulle et acceptons l'existence de différences significatives entre les fréquences de réponses positives et négatives données par les étudiants de l'UNILU et de l'UPL. Nous concluons que la majorité des étudiants dans les deux établissements observe une sensibilisation insuffisante de la population au concept de développement durable par les mass-médias de la ville de Lubumbashi.

Au Tableau 8, les étapes de la prise de décision statistique pour l'analyse de réponses sont les suivantes :

- Hypothèse nulle (H_0) : Pas de différences significatives.
- Hypothèse alternative (H_1) : Existence de différences significatives.
- Seuil de signification : $\alpha=0,01$.

RÉPONSES	f_o	f_e	f_o-f_e	$(f_o-f_e)^2$	$(f_o-f_e)^2/f_e$
OUI	30	20	10	100	5
NON	10	20	-10	100	5
TOTAL	40	40			10

- Calcul de degré de liberté : $dl = (K-1) = (2-1) = 1$, ceci nous amène au $\chi^2 \text{ tab} = 6,63$
- La décision statistique : $\chi^2 \text{ obs.} = 10 \chi^2 \text{ tab} = 6,63$. Nous rejetons l'hypothèse nulle et acceptons l'hypothèse alternative qui affirme l'existence de différences significatives entre les fréquences observées et théoriques, et pouvons, en conséquence, affirmer que la majorité des étudiants enquêtés (30 étudiants sur 40) estime que les étudiants et les professeurs de l'UNILU et de l'UPL accordent de l'importance au concept de développement durable.

Au Tableau 9, les étapes de la prise de décision statistique pour l'analyse de réponses sont les suivantes :

- Hypothèse nulle (H_0) : Pas de différences significatives.
- Hypothèse alternative (H_1) : Existence de différences significatives.
- Seuil de signification : $\alpha=0,01$.

RÉPONSES	f_o	f_e	f_o-f_e	$(f_o-f_e)^2$	$(f_o-f_e)^2/f_e$
OUI	10	20	-10	100	5
NON	30	20	10	100	5
TOTAL	40	40			10

- Calcul de degré de liberté : $dl = (K-1) = (2-1) = 1$, ceci nous amène au $\chi^2 \text{ tab} = 6,63$
- La décision statistique : $\chi^2 \text{ obs.} = 10 \chi^2 \text{ tab} = 6,63$. Nous rejetons l'hypothèse nulle et acceptons l'hypothèse alternative en affirmant qu'il existe dans ce cas précis des différences significatives entre les fréquences des réponses données par les 40 étudiants à la question de savoir si la situation sociale, économique et environnementale de la ville de Lubumbashi était favorable ou correspondait au concept de développement durable. Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons donc conclure que, selon la majorité des étudiants soumis à notre questionnaire, cette situation n'est pas favorable ou ne correspond pas au concept de développement durable.

5. Discussion

Au regard des résultats obtenus dans notre recherche, consignés dans les tableaux ci-dessus et analysés statistiquement à l'aide du test de signification Chi-carré pour les fréquences brutes, nous pouvons affirmer sans crainte d'être contredits que la majorité des étudiants ayant participé à notre recherche ne peut pas très bien expliquer le concept de développement durable (voir les résultats des tableaux n° 3 et n° 4). Pour la majorité des participants à notre étude, le concept de développement durable est, comme l'affirment Alain Pache, Pierre-Philippe Bugnard et Philippe Haeberli (2011), un objet à faible valence cognitive.

En examinant les résultats du tableau 6 concernant l'attachement affectif des étudiants en sciences de l'information et de la communication au concept de développement durable, nous avons constaté que ces étudiants sont, dans l'ensemble, attachés affectivement à ce concept, mais nous ne pouvons pas, à la lumière des conclusions de l'analyse statistique, affirmer que la majorité des étudiants enquêtés considère le concept de DD comme un objet à forte valence affective, comme cela est stipulé dans l'affirmation des chercheurs précédemment cités. Toutefois, selon les données recueillies et analysées, nous pouvons seulement dire que le concept de DD a, en général, une valence affective chez les étudiants concernés par notre enquête.

Nous pouvons donc partiellement confirmer notre hypothèse de recherche, car nos résultats nous montrent que le concept étudié n'est pas très bien connu des nombreux étudiants de l'UNILU et de l'UPL, mais, tout de même, ils s'y attachent affectivement, peut-être parce qu'ils en ont entendu parler à l'université ou par les mass-médias.

Le concept de DD n'est pas enseigné dans tous les cours dispensés aux départements des Sciences de l'information et de la Communication de deux établissements concernés par notre étude, comme l'ont déclaré certains étudiants. Cette situation explique peut-être la confirmation partielle de notre hypothèse. En effet, il faut signaler que, malgré l'instruction ministérielle n° 14 du ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire relative aux cours transversaux devant enseigner également les notions de développement durable et, plus particulièrement, son aspect environnemental, nous constatons que cette instruction n'est pas mise en pratique dans tous les établissements du niveau supérieur et universitaire de la ville de Lubumbashi, et ce, pour divers motifs.

Nos résultats révèlent également que la connaissance du concept de DD par certains étudiants et enseignants (tableau 4) ne se traduit pas en comportements observables favorables au développement durable à l'université. Nous expliquons cette déplorable situation par le fait qu'en raison du concept lui-même, n'étant pas suffisamment maîtrisé sur le plan cognitif et n'ayant pas encore une forte valence affective dans le milieu universitaire de Lubumbashi, il est difficile pour les étudiants et les enseignants de le traduire en comportements observables favorables au développement durable.

Les étudiants ayant répondu à notre questionnaire avouent que les mass-médias de la ville de Lubumbashi ne sensibilisent pas suffisamment la population à la notion de développement durable et que la situation sociale, économique et environnementale de la ville de Lubumbashi n'est pas propice au développement durable. Cela est une réalité constatée par plusieurs intellectuels et par une bonne partie de la population malgré quelques actions d'éclat du Gouvernement provincial du Katanga et de la mairie de la ville de Lubumbashi.

Nous trouvons pertinentes les propositions faites dans cette recherche par certains étudiants.

6. Conclusion

En guise de conclusion, nous recommandons aux autorités académiques, décanales et départementales chargées de la formation en sciences de l'information et de la communication de l'UNILU et de l'UPL de mettre tout en œuvre pour que le concept de DD soit vulgarisé dans tous les enseignements en vue de sa maîtrise sur le plan cognitif et de son fort attachement affectif, qui fait défaut chez nos enquêtés. Nous recommandons aussi que les mass-médias et que les autorités politico-administratives du pays, de la province et de la ville de Lubumbashi sensibilisent suffisamment la population, autant par la parole que par les actes concrets en faveur de tous les aspects du développement durable.

Bibliographie

- Anonyme. (2015). *Le Numérique, une chance à saisir pour la France. 4 études et 33 propositions pour une France numérique*. Paris: CGI.
- Audran, J. (2007). Le dispositif ne fait pas la situation: heurs et malheurs des formations en ligne. Dans B. Charlier, & D. Peraya, *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 173-188). Bruxelles: De Boeck.
- Audran, J., & Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *Journal of distance education*, 23 (1), 1-18.
- Aumont, B., & Mesnier, P.-M. (2005). *L'acte d'apprendre* (éd. 3ième). (C. R.-a. sociales, Éd.) Paris: L'Harmattan.
- Cerquiglini, B. (2013). *Le livre blanc de l'Agence Universitaire de la Francophonie sur le numérique éducatif dans l'enseignement supérieur*. Paris: AUF.
- Cosnefroy, L. p.
- Faerber, R. (2003, Avril 15, 16 et 17). Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. 199-210. (Actes du colloque EIAH, Éd.) Strasbourg, <http://archive.eiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/>, France.
- Grosjean, S. (2006, Décembre, n° 169). La dynamique de la relation tutorale: du lien social en construction. *Education permanente «Pédagogie et numérique: Contradiction? Convergences?»*, pp. 89-107.

- Hertig, P. (2011). Le développement durable : un projet multidimensionnel, un concept discuté. *Formation et pratiques d'enseignement en question* (13), pp. 19-38.
- Kalenga Numbi, N., & Galekwa, J.-R. (2014). Regards croisés sur le processus d'autoformation des instituteurs du KAtanga par le dispositif Ifadem. Dans T. KARSENTI, *La francophonie en question* (pp. 76-87). Montréal: Rifeff.
- Kalenga Numbi, N., & Ngoy Fiama Bitambila, B. (2012). La formation des formateurs à distance : mise en oeuvre du projet Ifadem en RDC. Dans T. KARSENTI, *La formation des formateurs et des enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance* (pp. 232-239). Montréal: Rifeff.
- Levan, S. K. (2004). *Travail collaboratif sur internet. Concepts, méthodes et pratiques des plateaux de projet*. Vuibert: Paris.
- Loiret, P.-J. (. (2013). *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992-2012*. Paris: AUF - Editions des Archives Contemporaines.
- Maurizio, C. (2004). *La recherche d'information*. Paris: Armand Collin.
- Mélanie, J. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un pontiel à optimiser*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Moiraud, J.-P. (2011). Utilisation des espaces numériques dans les processus d'apprentissage, perturbation du temps et de l'espace. Dans F. Poyet, & C. Develotte, *L'éducation à l'heure du numérique: Etat des lieux et perspectives* (pp. 93-104). France: ENS de Lyon-INRP.
- OCDE. (2001). *Les nouvelles technologies à l'école: apprendre à changer*. Paris: OCDE; Enseignement et compétences.
- Pache, A., Bugnard, P.-P., & Haerberli, P. (2011). Education en vue du développement durable. Ecole et formation des enseignants : enjeux, stratégies et pistes. *Formation et pratiques d'enseignement en question* (13).
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: Le campus virtuel. *Hermès, Le Dispositif: entre usage et concept* (25), pp. 153-167.
- Rey, B. (2003). *Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'université et dans les hautes écoles. rapport final*. Bruxelles: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Rey, B. (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés. Rapport final*. Bruxelles: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique.
- Sauvé, L., & al. (2002). *Etude évaluative des impacts de SAMI-DPS*. Bureau des technologies d'apprentissage.
- Sauvé, L., Nadeau, J.-R., & Leclerc, G. (1993). Le profil d'apprentissage des étudiants inscrits dans un certificat de cycle offert à distance et sur campus: Une étude comparative. *Revue de l'Éducation à Distance*, 8 (2), pp. 19-35.
- Université de Nîmes. (2013, septembre 13). *Histoire et origines. Origine du développement durable*. Récupéré sur Université de Nîmes: https://www.unimes.fr/fr/util/developpement_durable/histoire-et-origines.html

6.5

Une ingénierie éducative innovante pour travailler des compétences en EDD dans le cadre d'un Observatoire Hommes Milieux

Marie-Pierre **JULIEN**, Université Toulouse 2 Jean-Jaurès - France

Raphaël **CHALMEAU**, Université Toulouse 2 Jean-Jaurès - France

Jean-Yves **LÉNA**, ESPE Toulouse Midi Pyrénées - France

Christine **VERGNOLLE-MAINAR**, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées - France

Anne **CALVET**, Rectorat de Toulouse - France

Structure Fédérative de Recherche (SFR) de
l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Toulouse,
Université Jean-Jaurès, Toulouse 2, France

Résumé

Nous présentons un dispositif qui engage des relations entre chercheurs, enseignants et élèves dans un territoire partagé. Un Observatoire Hommes Milieux permet d'appréhender la complexité, l'incertitude, les savoirs en construction et la projection vers le(s) futur(s) possible(s), compétences centrales en éducation au développement durable. Des jeux de rôle ont été proposés à travers la co-construction de séquences pédagogiques par des chercheurs et des enseignants, et des dispositifs pédagogiques variés tels que des sorties, des débats et des rencontres avec des chercheurs et des acteurs du territoire. Les élèves se sont confrontés à une certaine complexité en manipulant des temporalités : observation de co-évolutions hommes-milieux dans le passé et projection dans le futur par exemple. En retour, les acquis de ce travail visaient à développer chez les élèves des capacités à réinvestir hors de l'école ce qu'ils ont vu en classe. C'est un enjeu fort de la contribution des activités scolaires à l'éducation citoyenne.

Introduction

Le travail présenté repose sur la co-construction d'actions en éducation au développement durable (EDD) par des chercheurs spécialistes de ce domaine, des chercheurs disciplinaires et des enseignants. L'objectif de ce dispositif est de faire acquérir aux élèves des compétences leur permettant d'intégrer dans leur réflexion différents types de savoirs afin de mieux se projeter dans les futurs possibles de leur territoire.

Ces trois acteurs impliqués (chercheurs en EDD, chercheurs disciplinaires et enseignants) se retrouvent autour d'un même territoire, ce dernier étant étudié dans le cadre d'un Observatoire Hommes Milieux (OHM) du sud-ouest de la France. Un OHM est un outil interdisciplinaire du département de l'Institut Ecologie Environnement du Centre National de la Recherche Scientifique étudiant les changements du socio-écosystème local marqué par de fortes pressions anthropiques passées et présentes. Les OHM, au nombre de huit actuellement, sont ancrés dans un territoire marqué par un événement modificateur majeur, d'origine anthropique, venant perturber profondément le cadre socio-écologique (Chenorkian, 2014). Les OHM sont ainsi des outils qui répondent aux quatre fonctions d'observation, d'expérimentation, de modélisation et de stockage de données appliquées au contexte spécifique des systèmes complexes. L'OHM sur lequel nous travaillons concerne la vallée du Haut-Videssos dans le massif pyrénéen au sud-ouest de la France. Ce territoire a, en effet, connu de nombreuses mutations dont les plus récentes sont liées à l'exode rural (depuis la fin du XIX^e siècle) et à la fermeture d'une usine de production d'aluminium en 2003. Actuellement, les acteurs du territoire sont à la recherche de nouvelles voies de développement, notamment par la valorisation du caractère « sauvage » de la vallée et, de manière secondaire, d'un pastoralisme renouvelé.

Les activités d'EDD que nous présentons ont été mises en œuvre dans le cadre de plusieurs projets annuels (de 2011 à 2015) de l'équipe EDD de l'OHM en collaboration avec les chercheurs de l'OHM ayant accepté de s'impliquer et des enseignants de classes de cycle 3 (école primaire) et de 6^e (collège) de la commune de Videssos.

Ce dispositif d'ingénierie pédagogique vise à explorer trois enjeux :

- (i) une valorisation de la recherche menée au sein du territoire OHM en présentant certaines de ces recherches dans le cadre d'une sensibilisation à la démarche scientifique et en suscitant les conditions d'un dialogue avec la société civile par l'intermédiaire des élèves ;
- (ii) une recherche spécifique portant sur l'activité d'éducation par l'observation de séances, le traitement de leur enregistrement et l'analyse de productions d'élèves ;
- (iii) un enjeu éducatif autour de l'appropriation par des élèves de compétences propres à l'EDD. Le travail mené vise à tester des leviers afin de mettre en œuvre une EDD prenant appui sur les recherches menées dans le cadre de l'OHM et répondant aux enjeux sociaux contemporains.

Nous situons notre propos dans le cadre de ce troisième enjeu dans lequel nous visons principalement deux finalités éducatives : la construction d'une opinion raisonnée (Lange et Victor, 2006) et la projection dans le futur en tant que citoyen acteur responsable (Vergnolle-Mainar, Julien, Léna et Calvet, 2013 ; Julien, Chalmeau, Vergnolle-Mainar, Léna et Calvet, 2014). Nous présenterons, dans un premier temps, les différentes compétences nous paraissant essentielles à développer dans cette perspective et, dans un second temps, les modalités pédagogiques mobilisées afin de les atteindre.

1. **Compétences travaillées : complexité, incertitude et projection vers le futur**

Nous avons choisi de travailler trois compétences centrales en EDD : la complexité, l'incertitude et la projection vers le futur. Alors que les deux premières sont largement mises en avant et « pratiquées », comme en témoigne la recension bibliographique sur le sujet, la troisième n'est encore que peu explorée. Ces trois compétences renvoient à de nouveaux « modes de pensée » qu'il est nécessaire d'aborder dans le cadre d'une EDD. Comme le décrit Pellaud (2011, p. 69) : l'EDD est un « changement d'esprit, une manière différente d'appréhender, de voir, de comprendre le monde et de se projeter dans l'avenir ».

La complexité

Puisque le développement durable (DD) comporte un caractère multidimensionnel (dimensions environnementale, économique, sociale et culturelle), multi-échelles (d'espaces et de temps) et multi-acteurs, l'éducation à celui-ci ne peut s'affranchir de la construction de compétences pour aborder la complexité. Pour Chamberland et Provost (1996, p.22), penser la complexité, c'est « penser en termes de systèmes, de relation, de processus dynamiques plutôt qu'en termes d'évènements isolés ». Pour analyser et pour mieux comprendre ces systèmes d'interrelations multiples et à plusieurs dimensions, la science, tout d'abord, et, ensuite, les différentes prescriptions en EDD préconisent l'approche systémique. En effet, dès la première circulaire d'introduction d'une EDD (dans le cadre d'une éducation à l'environnement et au développement durable - EEDD) en 2004, cette approche est citée pour appréhender « la complexité du domaine dont les multiples composantes, [interagissent] entre elles ». Une telle approche permet de développer une vision globale du système étudié, dépassant les relations de causalités linéaires, et ne peut se concevoir qu'à travers l'inter ou la transdisciplinarité (Diemer, 2014 ; Clément et Caravita, 2011).

Dans les dispositifs présentés ci-après, notre approche tente d'identifier les différentes composantes du socio-écosystème étudié et de repérer les relations entre ces dernières ; ceci n'étant possible que par l'intermédiaire des chercheurs de différentes disciplines qui visent la production de connaissances sur ce système complexe d'interactions et/ou la facilitation du processus de décision dans ce système. Nous nous appuyons donc essentiellement sur l'analyse de ce système complexe, évolutif et à l'avenir marqué par l'incertitude.

L'incertitude

Comment se construisent les savoirs? Cette dimension didactique est parfois abordée à l'école à travers l'étude de documents historiques notamment en sciences et en histoire-géographie. Elle permet aux élèves de prendre conscience de la construction des savoirs, qu'ils doivent être validés par la communauté scientifique avant de se stabiliser et qu'ils ont une certaine relativité lorsque l'on parcourt l'histoire des sciences. De plus, selon la posture du scientifique (ou du chercheur), le doute cher à Descartes est en

partie intégrée aux démarches d'investigation à l'école. Il s'agit, en effet, de travailler sur la formulation et sur le statut d'hypothèses qui seront mises à l'épreuve des faits, en particulier à l'aide d'une démarche expérimentale. Dans le champ de l'EDD, les savoirs sont non seulement en construction et donc incertains de nature, mais ils sont également l'objet de controverse (Simonneaux et Legardez, 2011) ou, du moins, de discussions et de points de vue différents. Lange (2014, p.12) les qualifie de « savoirs situés aux frontières des domaines académiques existants ».

Les savoirs que les élèves abordent dans notre étude sont ceux du chercheur en train de « faire la science », ce qui est, par conséquent, porteur de questionnements et d'incertitudes. Cette incertitude nous paraît essentielle à appréhender, car elle se situe à la base du doute et de l'esprit critique. « Affronter les incertitudes » constitue d'ailleurs un des sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur proposés par Morin (1999). L'incertitude est non seulement liée aux savoirs en construction, mais est également inhérente à toute approche du futur.

La projection vers le futur

Dès la définition fondatrice du DD, la projection vers un futur (« les générations futures ») est un enjeu qui doit permettre aux générations actuelles de faire des choix éclairés (Brundtland, 1988). L'enjeu est donc de développer l'acquisition de cette compétence pour aider les jeunes à devenir des citoyens impliqués et responsables. Dans le domaine scolaire, pour contribuer à cet objectif de construction d'une compétence de projection vers le futur, les circulaires d'EDD (BOEN, 2004, 2007, 2011, 2015a) proposent quelques balises. La circulaire de 2011 constitue une rupture en affirmant la nécessité de penser autrement le rapport au temps, et, notamment, au futur, en tenant compte à la fois du court terme, mais aussi du moyen et du long terme. Nous voyons également apparaître cette notion dans les nouveaux programmes du cycle 3 (CM-6^e), prévus pour la rentrée 2016, en géographie : « un nouveau rapport au futur, via notamment une sensibilisation à la prospective territoriale, car il est important d'apprendre aux élèves à inscrire leur réflexion dans un temps long et à imaginer des alternatives à ce que l'on pense comme un futur inéluctable » (BOEN, 2015b, p.178).

Cependant, la place accordée au futur et à la prospective, dans le système éducatif, est très limitée, car ils sont trop empreints d'incertitude (Vergnolle-Mainar *et al.*, 2013 ; Julien *et al.*, 2014).

La spécificité de notre dispositif est de conduire les enfants à arpenter le temps. Nous partons, en effet, du constat que penser le futur ne peut s'envisager indépendamment d'une compréhension des dynamiques passées et actuelles. Aussi est-il nécessaire de travailler avec eux l'articulation entre le passé, le présent et le(s) futur(s) en vue d'étayer leur compréhension des changements en cours et de les aider à se projeter dans le(s) futur(s). Partir de situations concrètes et proches d'eux est une condition facilitante pour atteindre cet objectif, surtout pour de jeunes enfants. Le territoire de l'OHM est particulièrement propice au développement de cette question, non seulement car ce territoire a connu et connaît actuellement encore des évolutions marquées sur des temporalités multiples, mais aussi car les chercheurs y

produisent des connaissances. L'enjeu concerne surtout la capacité à comprendre les choix de gestion dans le passé, les confrontations ou conflits liés à ces choix et les bifurcations que ceux-ci ont induits, de façon à mieux comprendre les débats du présent pour le futur et à acquérir ainsi la capacité de s'y situer en tant que citoyen.

2. Les différentes modalités pédagogiques mobilisées

Les approches pédagogiques recommandées, voire prescrites, afin de travailler des compétences en EDD sont nombreuses et variées, mais la très grande majorité peut se résumer autour de maîtres mots tels que l'interdisciplinarité, le partenariat et l'action.

Nous présentons et analysons des dispositifs pédagogiques variés tels que la rencontre entre chercheurs et élèves dans et à l'extérieur de la classe afin de s'intéresser plus particulièrement à la complexité et à l'incertitude ; le recours au dessin, à la manipulation de scénarios et au jeu de rôles pour se projeter vers le futur. Ces modalités pédagogiques sont complémentaires les unes des autres et sont mises en œuvre dans le cadre d'un dispositif éducatif global nourri par une réflexion sur leur articulation et sur leur contribution respective à l'objectif d'EDD poursuivi.

Rencontres avec des chercheurs dans et hors la classe

Ce type de rencontre a été mis en œuvre avec des élèves à plusieurs reprises. Les objectifs sont, dans un premier temps, de découvrir le métier de chercheur, de comprendre la problématique sur laquelle il travaille et de situer cette recherche dans leur territoire. Dans un second temps, il s'agit de percevoir ses différents arguments et points de vue, les méthodes de travail qui lui permettent de les formuler et l'incertitude accompagnant sa réflexion.

Du point de vue didactique, ce dispositif pédagogique est sollicité dans les démarches d'investigation en sciences. Il correspond à la visite d'un « expert » qui vient, par son témoignage, éclairer le questionnement des élèves.

Les sorties dans l'environnement proche constituent une modalité riche et prisée des enseignants. La dernière circulaire sur l'EDD y fait référence, ainsi qu'aux programmes actuels et futurs. Dans ce contexte, l'environnement peut être à la fois un objet d'apprentissage (dès la maternelle) et un outil pour développer des compétences psycho-sociales (autonomie, initiative, travail en équipe). Girault et Sauvé (2008) parlent d'éducation par et dans l'environnement qui repose sur le contact direct et l'interaction entre l'élève et son environnement. Cette approche questionne plus généralement le rapport à la nature et fait référence aux valeurs, notamment à celle du respect. En outre, dans notre étude, ces sorties visent également à rencontrer le chercheur dans son contexte de travail, à découvrir les outils ou les instruments qu'il utilise.

Nous considérons le territoire dans l'acte éducatif à la fois comme milieu d'apprentissage et comme « partie prenante » de l'éducation. Ce positionnement rejoint les orientations récentes développées dans les recherches en EDD, le territoire n'étant en effet plus vu comme un simple cadre de travail, mais comme un levier de la construction d'une implication citoyenne dans les projets le concernant (Barthes et Champollion, 2011-12). Dans cette perspective, la présence de l'OHM en Videssos est un atout important pour permettre aux élèves d'accéder à une meilleure connaissance de leur territoire et de mieux s'y situer en tant que citoyen, dans la mesure où cet observatoire est un acteur du territoire en raison des connaissances qu'il produit sur celui-ci et qu'il livre aux habitants et aux décideurs.

Les savoirs transmis par les chercheurs ne sont cependant pas le seul ancrage dans le territoire mobilisé, des acteurs de celui-ci étant systématiquement invités à témoigner de leur point de vue sur les changements en cours au regard des activités professionnelles qu'ils mènent. Cette participation de différents acteurs du territoire local permet de confronter les points de vue et de considérer le territoire selon plusieurs dimensions. Les élèves peuvent ainsi commencer à se construire une opinion à partir de la confrontation de données et/ou d'arguments d'origine diverses.

Afin d'illustrer ce type de modalité pédagogique, nous nous appuyons sur une expérimentation menée en 2013. Ce projet interdisciplinaire a mobilisé trois enseignants (un professeur des écoles, un de SVT et un de technologie), deux niveaux (CM2-6^e) et trois chercheurs de l'OHM. La thématique choisie était celle de la ressource en eau de la vallée selon l'étude de son cycle et les impacts possibles du changement climatique sur ce dernier. Un premier chercheur a présenté son travail et sa recherche au sujet des relevés de hauteur du manteau neigeux d'une zone de haute montagne (Fig.1.). Il a notamment expliqué aux élèves les incidences possibles de l'évolution de cette hauteur sur le débit de la rivière. Des notions importantes telles que les risques, la prévision et l'incertitude ont été abordées lors de cet échange. La même journée, les élèves sont sortis afin de manipuler et d'expérimenter « à la manière du chercheur ». Ils ont ainsi réalisé des relevés de hauteur de neige en utilisant le matériel prêté par le chercheur (Fig.1.). Plusieurs sondages étaient effectués par plusieurs élèves à chaque point, permettant d'aborder les notions de mesure, de moyenne, de marge d'erreur et donc d'incertitude. Le deuxième chercheur est intervenu directement sur son terrain d'étude au niveau de la rivière (Fig.2.). L'objectif était de montrer l'impact des variations de température et de débit (provoquées par les activités humaines) sur la décomposition de la litière végétale à la base du réseau trophique aquatique. Les deux notions phares de cette intervention étaient l'écosystème et les interactions s'y déroulant. Nous retrouvons là les notions clés de l'analyse systémique. Cette intervention faisait également écho à celle du premier chercheur.

Par l'analyse de productions écrites finales, nous avons pu mettre en évidence la prise en compte effective, par les élèves, des apports de ces différents scientifiques de l'OHM. En effet, la majorité des élèves ont été capables de mettre en relation les savoirs présentés, les lieux de production de ces savoirs et les chercheurs associés. Ils ont également, pour une grande majorité, réussi à saisir la complexité du système en intégrant certaines interactions sur différentes échelles spatio-temporelles (Léna, Julien, Chalmeau, Calvet et Vergnolle-Mainar, sous presse).

Figure 1. Photos lors de l'intervention du premier chercheur (S. Gascoin) : mesures et analyse des hauteurs de neige



Figure 2. Photos lors de l'intervention du deuxième chercheur (E. Chauvet) : débit de la rivière et décomposition de la litière végétale



Dessins et scénarios

L'usage du dessin est un moyen pertinent pour accéder aux émotions et aux opinions des enfants, notamment ceux en apprentissage de l'écriture, et, plus généralement, à leurs représentations initiales (Barraza, 1999). Lors de la première expérimentation que nous avons réalisée, en 2012, sur la thématique large de l'évolution du paysage de la vallée, en collaboration avec une professeure des écoles (CE2-CM1) et deux chercheurs, nous avons utilisé cet outil afin que les élèves expriment leurs représentations du futur de la vallée à la suite du travail mené avec les chercheurs et des acteurs du territoire. Deux types de dessin ont été réalisés : un dessin du paysage selon leurs souhaits ou leurs rêves et un dessin en fonction de ce qu'ils avaient retenu des arguments des chercheurs et/ou des acteurs (Fig.3.).

L'analyse des dessins de la classe entière a montré, d'une part, une faible capacité à penser un futur probable radicalement différent du présent et, d'autre part, une faible créativité dans l'imagination du futur rêvé (Julien *et al.*, 2014).

Figure 3. Dessins du futur rêvé et du futur probable réalisé par le même élève



Dans une expérimentation ultérieure, afin d'amener les élèves à se démarquer de ce déterminisme du présent, nous avons mis en place une activité de construction de scénarios. Cet outil apparaît pertinent pour développer la projection vers les futurs possibles et pour promouvoir des alternatives au présent (Bishop et Strong, 2010 ; Tonn et Conrad, 2007). Ainsi, lors de l'expérimentation sur la ressource en eau, les élèves ont construit un modèle du paysage en se projetant en 2050 et en prenant en compte les conséquences possibles (sous forme d'étiquettes) du changement climatique sur cinq éléments importants de la vallée : la montagne, la forêt, la rivière, les champs et le village (Fig.4.). L'analyse de ces scénarios pour le futur a montré une continuité avec le présent encore importante (~1/3 des élèves), mais également une capacité à se démarquer du présent avec un grand nombre de scénarios proposés dont un tiers sous forme de catastrophisme (Léna *et al.*, sous presse).

Figure 4. Projection du paysage de 2050 de deux élèves



Jeux de rôle

Afin d'aller au-delà de la projection individuelle vers le futur et d'amener l'élève à se confronter à d'autres opinions, il nous a paru intéressant de débattre collectivement de ces futurs possibles. Pour cela, nous avons mis en place un jeu de rôles lors de la troisième expérimentation sur la thématique de la forêt en collaboration avec deux professeures des écoles (CE2-CM1 et CM2) et deux chercheurs. Cet outil, défini par Chamberland et Provost (1996, p.71) comme une « interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements », permet à chaque élève d'explorer plusieurs rôles, et de faire évoluer son point de vue personnel par ces décentrement successifs et par le dialogue avec les autres acteurs du jeu. Il lui permet également de se confronter, au sein du collectif, à la question des choix à faire en tenant compte des différents avis. Ainsi, lors de l'expérimentation, les élèves se sont projetés « dans la peau » d'un des acteurs du territoire autour de questions locales d'aménagement du territoire concernant la forêt.

Conclusion

Lors de ces différentes expérimentations, nous avons pu tester la capacité des élèves à remobiliser, dans la construction de leur opinion sur le futur de leur territoire, d'une part, des savoirs en construction établis sur des systèmes complexes et, d'autre part, les savoirs et les positionnements de certains acteurs du territoire. Ces derniers leur ont permis non seulement une réelle confrontation à une complexité et une incertitude contextualisées, mais aussi une meilleure projection dans le futur.

Un tel dispositif permet ainsi à l'élève d'apprendre à faire des choix, et à agir en conséquence, tout en considérant le futur à long terme de son territoire. Il permet surtout d'articuler deux sphères souvent disjointes : celle des savoirs scientifiques et celle du positionnement citoyen.

Mais se pose ici la question de la transférabilité d'un tel dispositif vers la formation des enseignants. Le contexte territorial est certes favorable à une telle étude par la présence d'un OHM, mais, sur tous les territoires, des connaissances scientifiques sont produites au sujet des dynamiques passées et présentes, savoirs pouvant être mobilisés dans une perspective d'EDD selon des modalités similaires à celles présentées dans ce texte. La question majeure ne porte pas sur ce registre académique, mais sur le positionnement de l'enseignant par rapport à ces productions scientifiques et sur la façon dont il les mobilise dans une perspective d'éducation citoyenne. Contribuer au développement, chez l'élève, de compétences permettant d'aborder la complexité, l'incertitude et, ainsi, le(s) futur(s) possible(s) nécessite avant tout d'accepter une évolution de la relation enseignant-apprenant-savoirs et, donc, de la posture de l'enseignant. Ce dernier n'est plus celui qui sait et qui transmet ses savoirs mais le « régulateur de débats » (Legardez et Simonneaux, 2006) et le « passeur vers une citoyenneté active » (Lange, 2014).

Remerciements

Cette recherche a été financée par le LABEX DRIIHM – OHM VICDESSOS (CNRS – INEE). Nous tenons également à remercier les professeurs de l'école et du collège de Vicdessos (Mmes Piquemal, Gilbert-Grauvoguel et Mrs Chasseuil, Roux et Araud), les chercheurs de l'OHM (Mme Carrée et Mrs Houet, Gascoin, Antoine, Chauvet, Lamothe et Métaillié) ainsi que tous les élèves ayant participé à ces expérimentations.

Bibliographie

- Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment. *Environmental Education Research*, 5(1), 49-66.
- Barthes, A. et Champollion, P. (2011-2012). Education au développement durable et territoires : évolution des problématiques, modifications des logiques éducatives et spécificités des contextes ruraux. *Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 10, 83-102.
- Bishop, P.C. et Strong, K.E. (2010). Why Teach the Future? *Journal of Futures Studies*, 14(4), 99-106.
- BOEN. Le Bulletin officiel de l'éducation nationale. (2004). Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - Circulaire N°2004-110 du 8-7-2004.
- BOEN. Le Bulletin officiel de l'éducation nationale. (2007). Deuxième phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EEDD) - Circulaire n°2007-077 du 29-03-2007.
- BOEN. Le Bulletin officiel de l'éducation nationale. (2011). Troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) - Circulaire N° 2011-186 du 24-10-2011.
- BOEN. Le Bulletin officiel de l'éducation nationale. (2015a). Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 - Circulaire N° 2015-018 du 4-2-2015.
- BOEN. Le Bulletin officiel de l'éducation nationale. (2015b). Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) – N° 11 du 26-11-2015.
- Brundtland, G. (1988). Notre avenir à tous, Commission mondiale de l'environnement et du développement, Edition du Fleuve, Montréal.
- Chamberland, G. et Provost, G. (1996). Jeu, simulation et jeu de rôle. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chenorkian, R. (2014). « Éléments constitutifs des observatoires hommes milieux, origine et évolutions ». Dans R. Chenorkian & R. Samuel (dir.). Les interactions hommes-milieux, Questions et pratiques de la recherche en environnement. Edition Quae.
- Clément, P. et Caravita, S. (2011). Education pour le Développement Durable (EDD) et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire – Rapport d'une étude commandée par l'UNESCO. Paris : UNESCO. Récupéré de www.ensi.org/Publications/Publications-reports/
- Diemer, A. (2014). L'ÉDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique. In A. Diemer et C. Marquat (dir.). Education au développement durable, enjeux et controverses. Louvain-la-neuve : De Boeck.

- Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L' ducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances. *Aster*, 46, 7-30.
- Julien, M.-P., Chalmeau, R., Vergnolle-Mainar, C., Léna J.-Y. et Calvet A. (2014). Concevoir le futur d'un territoire dans une perspective d'éducation au développement durable. *Vertigo*, 14(1). Récupéré de <http://vertigo.revues.org/14690>
- Lange, J.-M. et Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et «  ducation à... la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100.
- Lange, J.-M. (2014).  ducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multir f rentielles d'enjeux. In Fabre, M., Hagège, H. et Reynaud, C. (dir.). Les  ducatons à . . . et le développement de la pensée critique, *Education et socialisation, les cahiers du CERFEE*, 36. Récupéré de <http://edso.revues.org/959>.
- Legardez, A. et Simonneaux, S. (2006). L' cole à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives. Paris: ESF.
- Léna, J.-Y., Julien, M.-P., Chalmeau, R., Calvet, A. et Vergnolle-Mainar, C. (sous presse). Des chercheurs dans la classe pour concevoir l'évolution d'un territoire de proximité. *R DST*.
- Morin E. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : Unesco.
- Simonneaux, L. et Legardez, A. (2011). Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Dijon : Educagri.
- Pellaud, F. (2011). Pour une éducation au développement durable. Versailles : Editions Quae.
- Tonn, B. et Conrad, F. (2007). Thinking about the future: a psychological analysis. *Social behavior and personality*, 35(7), 889-902.
- Vergnolle-Mainar, C., Julien, M.-P., Léna, J.-Y. et Calvet A. (2013). La question de la projection vers le(s) futur(s) possible(s) : quels points d'appui ? *Penser l'éducation*, hors-série décembre 2013, 257-273.

6.6

L'ErE DD comme pilier de l'éducation à la citoyenneté : état de la question et illustration

Geneviève **DURANT**, Haute école Léonard de Vinci
Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon - Belgique

Introduction

L'objet de cette contribution est de tenter de démontrer qu'à travers deux outils d'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable (**ErE DD**), **la carte des composantes** et **le référentiel de compétences** tels qu'arrêtés récemment en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB), il est possible de proposer aux enseignants du fondamental mettant en place des activités de sensibilisation à l'ErE DD une grille d'analyse et des pistes d'activités concrètes touchant à des compétences multiples qui permettent, par l'exploitation systématique des champs possibles de l'ErE DD, d'en faire un véritable pilier de l'éducation à la citoyenneté, et ce, bien au-delà de la simple éducation relative à l'environnement.

A l'heure de la recherche de contenu pour l'éducation au « vivre ensemble » et à l'éducation à la citoyenneté, il semblait utile de montrer en quoi, et comment, les composantes et les compétences de l'ErE DD sont peut être parmi celles qui, dans une visée interdisciplinaire, peuvent développer le mieux la conscience et la pratique citoyenne de l'enfant.

Une proposition concrète de parcours illustrera le propos sur le thème « Les leçons de l'histoire ou comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie », thème qui fit l'objet du discours d'introduction du Programme Intensif européen piloté par l'ENCBW HELDV en partenariat avec des instituts de formation des maîtres durant l'année académique 2014-2015 (1).

1. Les intentions présidant aux pratiques en matière d'ErE DD en FWB

A) Les intentions

Rétroactes

En FWB ont eu lieu en 2010-2011 les Assises de l'ErE DD visant au recensement ainsi qu'à l'évaluation des pratiques en la matière dans l'enseignement obligatoire. A leur suite, un travail d'**identification des portes d'entrée ErE DD** dans les référentiels inter-réseaux et d'**évaluation des pratiques** dans les écoles a été réalisé, permettant aux autorités et à des experts, dont Lucie Sauvé, d'émettre des recommandations. Concernant la première mission (le recensement et l'évaluation des pratiques), une brochure (2) a été éditée. Elle sert désormais largement de référence aux enseignants. Nous allons nous focaliser sur deux **des trois outils** proposés : la carte des composantes de l'environnement et le référentiel de compétences, laissant provisoirement de côté le troisième outil, non moins intéressant, qui permet de clarifier et de structurer les thématiques, les processus et les territoires abordés dans les projets ErE DD.

Outil n°1: La carte des composantes

Pour l'élaborer, les auteurs de la brochure ont préalablement dû s'entendre sur une définition commune du concept d'environnement pour baliser le champ de l'ErE.

Ils l'ont compris largement au-delà du concept d'écologie.

Les auteurs n'ont pas tranché au sujet de la différence entre les concepts d'environnement et de développement durable, chacun y allant un peu de son interprétation pour les distinguer.

Il n'y a rien d'étonnant à ce qu'une démarche d'éducation globale appréhende l'apprenant dans sa globalité et selon les différents modes d'apprentissage.

Historiquement, le concept de DD était la plupart du temps présenté comme articulé par trois piliers en tension dans la mesure où leurs visées peuvent parfois se révéler contradictoires.



Dans l'outil « cartes des composantes », (4) le concept d'environnement est pensé avec plus de complexité dans la mesure où il intègre toute une série de composantes supplémentaires. On y retrouve grosso modo les trois piliers envisagés dans le schéma ci-dessus, mais on y intègre également les aspects culturels, politiques et éthiques.



Cette présentation apporte une dimension très « politique » d'ouverture à la pensée critique, à l'investigation, à la prise de position personnelle, à une réflexion sur les relations collectives, et inscrit la réflexion économique, écologique et sociale dans une approche extrêmement globale et systémique du monde.

Par conséquent, ainsi envisagée, l'ErE pourrait donc très logiquement s'ancre dans l'éducation à la citoyenneté.

Notons que ces perspectives semblent s'inscrire parfaitement dans la définition des cinq objectifs définis déjà en 1977 par l'UNESCO pour une Ere, à savoir :

- 1) La prise de conscience : prendre conscience de l'environnement et de ses problèmes, se sensibiliser à ces questions ;
- 2) Les connaissances : acquérir une expérience et une connaissance fondamentale de l'environnement ;
- 3) L'état d'esprit : acquérir des valeurs, des sentiments d'intérêt et la motivation pour pouvoir participer activement à l'amélioration et à la protection de l'environnement ;
- 4) Les compétences : acquérir des compétences nécessaires à l'identification des solutions et des problèmes ;
- 5) La participation : contribuer activement à la solution des problèmes.

Les six dimensions envisagées dans le schéma 2 s'ancrent en outre parfaitement dans le dispositif du décret missions (1997) (5) et du décret citoyenneté (2007) (6) en FWB.

En effet, dans le titre III du décret citoyenneté (2007) intitulé « mise en place d'activités interdisciplinaires pour une citoyenneté responsable et active », les choses sont ainsi formulées: « par activité interdisciplinaire s'inscrivant dans la perspective d'une éducation responsable et active, il y a lieu d'entendre au sens du présent décret une activité requérant la mise en oeuvre de compétences relevant de deux disciplines différentes et visant à promouvoir la compréhension de l'évolution et du fonctionnement des institutions démocratiques, le travail de mémoire, la responsabilité vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine au niveau local ou à un niveau plus global ».

Quant au décret missions (1997), son article 6 est ainsi libellé : « La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants : 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

Outil n°2: les compétences

Les auteurs ont voulu rendre explicite la légitimité de l'inscription de L'ErE dans le cadre scolaire en montrant qu'elle peut activer de nombreuses compétences. Compétence s'entend ici dans le sens défini par le Décret Missions mentionné plus haut (Art. 5, 1°), c'est-à-dire comme « l'aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

Les deux tableaux ci-dessous regroupent quelques-unes des compétences susceptibles d'être mises en oeuvre lors d'activités d'ErE. Ces compétences ont été rédigées et classifiées de manière à correspondre le mieux possible aux différents référentiels en application dans le système éducatif en FWB.

Le premier tableau vise l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, le second relève des attitudes ou des savoirs-être qui invitent l'élève à devenir acteur.

Tableau 1

- 1 S'approprier des savoirs et des savoir-faire à propos d'une problématique relative à l'environnement.
- 2 Mobiliser des savoirs et des savoir-faire en vue d'aborder une problématique relative à l'environnement.
- 3 Transférer des savoirs et des savoir-faire dans une problématique nouvelle relative à l'environnement.
- 4 Rechercher et traiter de l'information relative à une problématique environnementale.

- 5 Identifier, analyser et comprendre les interrelations et les interdépendances entre les différentes composantes environnementales (écologiques, sociales, économiques, politiques, culturelles et éthiques).
- 6 Construire une vision systémique d'une problématique environnementale.
- 7 Proposer des solutions à une problématique environnementale en tenant compte de leurs conséquences à plus ou moins long terme.
- 8 Valider un projet environnemental ou une production respectueuse de l'environnement.

Tableau 2

- 9 Percevoir l'environnement de façon sensorielle et émotionnelle.
- 10 Construire une relation avec son environnement naturel et se percevoir comme élément de celui-ci.
- 11 Développer un esprit critique quant à l'impact de nos modes de vie sur l'environnement.
- 12 Adopter un comportement conciliant les exigences d'un développement respectueux de l'environnement et des valeurs humaines (équité, solidarité, partage, etc).
- 13 Participer au sein de la société civile (école, commune, etc.) à des projets environnementaux.
- 14 Travailler en équipe sur des problématiques environnementales concrètes.
- 15 Se motiver et motiver les autres à agir dans la perspective d'un développement respectueux de l'environnement.
- 16 Développer et mettre en oeuvre des projets environnementaux en faisant appel à sa créativité.
- 17 Développer les points de vue des autres (écouter, dialoguer, argumenter, etc.) et apprendre à gérer les conflits d'intérêts collectivement, de manière ouverte et constructive.

Il est frappant de constater combien les items du tableau 2 touchent à des compétences aisément identifiables en matière d'éducation à la citoyenneté

B) Les pratiques dans l'enseignement fondamental en FWB

En 2014, un audit (7) réalisé par l'Inspection de l'enseignement dans 155 écoles en FWB a permis d'approfondir diverses questions telles que celles de l'impact de l'ErE DD dans les écoles, les effets chez les élèves et chez les enseignants, et le projet éducatif de l'école : ses leviers, ses limites rencontrées et ses améliorations à consentir.

Sur la base de l'échantillon étudié, l'audit révèle que 85% de nos écoles réalisent une Education à l'Environnement et au Développement Durable. Près de 50 % des établissements visités intègrent l'ErE DD dans leur projet d'établissement. Dans certains cas, elle est au centre de ce projet et constitue le moteur d'actions concrètes et cohérentes. Dans ces établissements, le travail d'équipe, la coordination et l'appel à des opérateurs extérieurs renforcent cette priorité. Dans d'autres cas, bien que mentionnée dans le projet d'établissement, l'ErE DD ne se traduit pas, ou peu, par des actions concrètes. Enfin, l'ErE DD existe dans des écoles sans être pour autant mentionnée dans le projet d'établissement ; parfois, les activités menées en ErE DD conduisent à réorienter le projet d'établissement.

Constats relatifs à l'utilisation de la carte des six composantes de l'environnement dans l'enseignement fondamental

Des activités variées, concrètes, originales et motivantes rassemblent autour d'un projet enseignants et élèves, et, parfois même, l'ensemble de la communauté scolaire autour des économies d'énergie dans l'école, de la gestion des déchets, de la vie du quartier, de la réalisation d'hôtels à insectes, de nichoirs, d'éoliennes, de l'aménagement d'espaces (potager, sentier didactique, espaces de biodiversité, etc.) et de la réalisation d'objets d'art en matériaux recyclés.

Dans 55% des cas, c'est un seul instituteur qui, dans sa classe, aborde les activités relevant de l'ErE, mais celles-ci dépassent souvent le cadre de la classe et touchent même l'ensemble de l'école dans 34% des cas. En outre, 72 % des activités des classes maternelles et primaires impliquent plus d'une discipline, tout en se focalisant prioritairement sur l'éveil scientifique, le français, l'éveil historique et géographique, puis les mathématiques. L'éveil artistique et l'éveil par la technologie sont peu présents.

La vocation citoyenne, quoique présente, reste souvent implicite, l'objectif primordial étant de donner du sens aux apprentissages par la présence du projet et d'activités fonctionnelles.

L'analyse quantitative des données a permis d'évaluer à quelle fréquence et dans quelles proportions chacune des six composantes ont été valorisées lors de la mise en oeuvre des apprentissages liés à l'éducation environnementale.

Écologique	Sociale	Économique	Éthique	Culturelle	Politique
74%	69%	47%	35%	43%	16%

La primauté de la dimension écologique s'explique dans la mesure où les acteurs éducatifs ont tendance à envisager le concept d'environnement dans son sens le plus strict : il est alors assimilé au concept de nature et à son corollaire évident, l'écologie.

La composante politique est la moins mobilisée, ce qui s'expliquerait notamment par l'évolution du développement psychologique et intellectuel de l'enfant de 6 à 12 ans.

Constats relatifs aux compétences.

L'analyse des données quantitatives permet d'identifier les compétences prioritairement mises en oeuvre dans les activités et dans les projets.

C1, C11 et C9 apparaissent comme les plus sollicitées, C3 et C16 sont les moins mobilisées. (cfr tableaux supra).

Le peu de mobilisation de C3 et de C16 peut s'expliquer, d'une part, parce que le transfert de ressources ne peut intervenir qu'après leur acquisition et leur mobilisation, d'autre part, parce que, si la créativité

est présente dans le fondamental, elle n'est pas assez utilisée pour résoudre des problématiques environnementales qui dépassent l'entendement des élèves les plus jeunes.

Tenant compte de ces constats, nous allons tenter de développer des pistes pour une ErE DD qui vise à une éducation citoyenne qui prennent au mieux en compte la richesse des outils proposés (1 et 2), et ce, à travers un parcours concret illustratif.

2. Parcours illustratif

Il serait intéressant de revisiter des activités classiquement entreprises par les enseignants à la lumière des outils relatifs aux précédentes composantes et compétences, mais, aussi, dans une visée citoyenne, à rechercher, au-delà des activités strictement axées sur la nature, des nouveaux horizons au développement durable. Il s'agit, dans notre perspective citoyenne, de pousser les enfants à prendre position, à argumenter, à écouter, à échanger, à décider entre pairs, à confronter leur vision du monde, à chercher la racine de leurs comportements ou de leurs opinions, et ce, sans prosélytisme « écologique », en appréhendant toutes les dimensions sociales et idéologiques qui traitent de ces questions.

Nous repartirons de l'énigme proposée lors de la conférence mentionnée dans notre introduction, qui se réfère aux mystères de l'île de Pâques et à la manière dont les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie, pour tenter de montrer concrètement comment travailler les composantes et les compétences, et particulièrement celles qui sont généralement mises de côté par les enseignants sur le terrain. Le sujet (l'énigme), bien qu'au départ très environnemental (ce qui pourrait lui être reproché !), peut être motivant pour les enfants ne fut-ce que par le mystère qu'il recèle. Le parcours s'adresse plutôt, selon nous, à des enfants du cycle 4 : 10-12 ans

L'activité est basée sur une mise en situation par l'enseignant qui remet aux élèves deux séries de photos et leur demande d'observer, de comparer, de constater, de poser des hypothèses à propos de ces photos.



ÎLE A



ÎLE B



Ces 2 îles (A et B) sont proches l'une de l'autre.

Ensuite, les enfants, seuls ou en groupe, argumentent, présentent leur point de vue, débattent, confrontent et vérifient.

Ils sont ainsi amenés à passer en revue des questions dans tous les registres relevant des différentes composantes.

Apparaissent au passage des liens entre les composantes (ex : valeurs, croyances, religion, rituels), invitant bien entendu au décloisonnement entre ces dernières. Il nous paraît important que l'enseignant puisse faire expliciter ces liens.

Après la phase de questionnement, les enfants pourraient être invités à chercher des informations plus approfondies, seul ou en groupe, pour répondre aux questions qu'ils auraient préalablement sélectionnées ; à en formuler d'autres ; à valider des hypothèses ; à reformuler des hypothèses, voire d'autres questions, et ce, à partir de différentes sources (ex. : Jared Diamond, (8) Nicolas Cauwe, (9) Wikipédia, etc.)

A titre indicatif, voici quelques pistes de questionnements possibles nécessitant, certes, pour les faire émerger, quelques relances dans adressées à l'enseignant, et des recherches documentaires subséquentes à adresser aux enfants. Ces questions seraient très certainement formulées différemment dans la bouche des enfants. A quel type de croyances correspondait l'érection de statues? Y avait-il des rituels religieux autour des statues? De quel type de climat jouissent les îles polynésiennes? Pourquoi à l'île de Pâques n'y a-t-il pas de forêts comme dans les autres îles polynésiennes? Quelles étaient les ressources naturelles des habitants de l'île de Pâques? Y avait-il des échanges commerciaux entre les îles polynésiennes? Du temps de la construction des statues, la société qui vivait sur l'île de Pâques était-elle clanique? Le transport des statues était-il réservé à une classe sociale particulière? Cette société qui semblait assez religieuse mettait-elle des religieux au pouvoir? Les gens du peuple avaient-ils leur mot à dire? Sur quelles valeurs se fondaient essentiellement cette société? Existait-il des mécanismes de solidarité?

Il va ainsi falloir trier, organiser, comparer, distinguer le factuel de l'explicatif ou du commentaire, s'interroger sur la pertinence des sources, développer la pensée critique, douter, échanger, exprimer son point de vue, se confronter au point de vue de l'autre, reformuler, collaborer, négocier, développer des stratégies coopératives, organiser un groupe pour réaliser des tâches et partager les responsabilités, communiquer, écrire, s'exprimer en petit comité, mais aussi prendre la parole en public, etc.

Ainsi, tout en levant le voile sur une part non mystérieuse (puisque'il reste des mystères) de l'histoire de l'île de Pâques et des îles polynésiennes voisines, les enfants pourront mettre en oeuvre une série de compétences transversales et interdisciplinaires, touchant, pour nombre d'entre elles, à l'éducation à la citoyenneté, tout en travaillant d'autres disciplines.

Mais l'essentiel est peut-être la prise de conscience et l'exercice des formes de citoyenneté les plus attendues dans notre société : écoute, dialogue, gestion des opinions différentes, rassemblement des opinions, compromis entre les façons de répondre, exercice du pouvoir partagé, travail sur la fiabilité des sources, etc., le tout sur un thème présenté sans connotation idéologique ou morale, issu de la réalité et de ce qui peut mobiliser les enfants. Le développement durable conduit à toutes les questions de société et de vivre ensemble.

On pourrait aussi songer à des activités plus originales dans leur démarche et dans leur objet en poursuivant sur le thème « et nous qui avons la chance d'être proches de la forêt ». L'enseignant pourrait ainsi proposer des activités « outdoor » qui permettraient de mettre en oeuvre d'autres types de compétences : balade « guidée à l'aveugle » en forêt pour un éveil des sens : (je fais confiance à celui qui me guide, qui me fait toucher les écorces, respirer l'humus, écouter le bruit du vent dans les feuilles, etc.)

Des activités artistiques ou psychomotrices pourraient aussi être envisagées : réaliser un jardin japonais, construire une cabane, jouer à cache-cache, réaliser un parcours Vita, photographier les sous-bois, dessiner les arbres « à la manière de », etc.)

Des activités scientifiques peuvent également être menées : se repérer dans le bois grâce à la carte IGN ; marcher à l'azimut ; découvrir la topographie des lieux ; se familiariser aux différentes essences d'arbres, aux animaux de la forêt ; comprendre le cycle de la nature (photosynthèse etc.)

La thématique « forêt » permet aussi une comparaison entre le cycle de la nature et le cycle d'un objet, soulevant des questions relatives aux ressources naturelles, aux conditions de production, de commercialisation, de consommation, de recyclage, ce qui pose des questions d'ordre social, économique, éthique, etc.

Des activités de transfert peuvent également être proposées. Ainsi, pouvons-nous amener les enfants à s'interroger, à partir de la situation de déforestation de l'île de Pâques, à d'autres types de déforestations. On songe tout de suite à la forêt amazonienne. Sommes-nous confrontés à un phénomène différent? De même nature? Quels en sont les enjeux économiques, culturels, écologiques, sociaux,

éthiques et politiques? Cette transposition dans l'« ici et maintenant » permettrait, au passage, d'entraîner toutes les habiletés exercées à propos des recherches concernant l'île de Pâques (cfr supra). Les enfants pourraient ensuite être amenés à réfléchir à leur implication par rapport à cette problématique et à ce qu'ils pourraient faire, changer, et/ou initier en terme de comportement ou encore en terme de production d'outils pour sensibiliser et pour faire réfléchir, pour avoir un impact sur leur univers proche : le groupe classe, l'école à travers le conseil d'école et/ou la radio d'école, la commune à travers le conseil communal des jeunes, voire le conseil communal des adultes, les familles, etc. L'action ne doit pas nécessairement être complexe et/ou énergivore. On peut, par exemple, imaginer la réalisation d'une simple action de diffusion d'une information (telle que le partenariat de l'Indien Almir Narayamoga Surui avec Google Earth) (10), la signature de pétitions, la création ou l'appropriation d'un jeu de plateau sur la thématique (11).

Pour conclure provisoirement...

Modestement, nous avons cherché à montrer à travers un exemple (mais nous pourrions le faire avec bien d'autres activités) comment l'ErE DD, dans la mesure où elle s'ancre résolument dans une perspective large d'éducation à la citoyenneté, peut être elle-même le support de l'éducation à la citoyenneté

Il serait sans doute intéressant, à partir des activités d'ErE DD initiées par les enseignants de terrain, et tenant compte des portes d'entrée et des compétences habituellement délaissées, (cfr l'audit) de travailler à l'enrichissement de ces activités passées au crible des outils proposés par l'audit. Ainsi, comment enrichir la construction d'un nichoir, l'élaboration d'un sentier didactique ou la réalisation d'un audit énergétique en tenant compte des outils « carte des composantes » (outil 1) et « compétences » (outil 2) qui invitent à ouvrir l'enfant à la citoyenneté par la porte grande ouverte de l'ErE DD?

Ceci dit, bien d'autres questions nous restent qui ouvrent, à leur tour, d'autres champs de réflexion et d'investigation. En voici quelques-unes :

Faut-il exiger que chaque enfant devienne « acteur agissant » à travers l'ErE DD? Comment apprécier la capacité de l'enfant à passer des idées aux actes en prenant des initiatives, en faisant preuve de créativité, de mobilisation, de détermination? Ces questions posent en filigrane celle de la responsabilité et des limites de la tâche de l'enseignant.

Comment rester dans le champ de l'ErE DD sans entrer dans l'endoctrinement ou dans le prosélytisme? Quelles valeurs proposer en pratiquant un enseignement moral, mais pas moralisateur? Ces questions posent en filigrane la question de la neutralité de l'enseignant, une neutralité relative?

Comment évaluer les compétences de l'enfant en matière d'ErE DD dans la mesure où elles font référence à des habiletés sociales et citoyennes, à des savoir-être? Comment identifier des compétences suffisamment précises et étroites pour pouvoir raisonnablement penser qu'au prix d'activités significatives, l'enfant puisse transposer les habiletés acquises dans d'autres situations? Il reste bien des chemins à explorer.

Références bas de page

- (1) Deschamps Michel, psychopédagogue « les leçons de l'histoire ou comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie », conférence introductive au Programme Intensif européen « quels enfants laisserons-nous à la planète », Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon, Haute Ecole Léonard de Vinci (ENCBW HELDV), 17 mars 2014
- (2) Brochure « ErEDD dans le système éducatif en fédération Wallonie-Bruelles ; www.enseignement.be/ere.
- (3) <https://www.google.be/search?q=les+3+piliers+du+d%C3%A9veloppement+durable>
- (4) Schéma issu de la brochure « ErEDD dans le système éducatif en fédération Wallonie-Bruelles ; www.enseignement.be/ere, p 9-11
- (5) Décret Missions définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24-07-1997 (M.B. 23-09-1997)
- (6) Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, 12-01-2007 (M.B. 20-03-2007), modifié le 13-12-07 (M.B. 13-03-08)
- (7) Rapport d'audit de l'Inspection : <http://assises-ere.be/matinee-multiacteurs/index.php>
- (8) Diamond Jared : biologiste de l'évolution, physiologiste, enseigne la géographie à l'Université de Californie. Ses publications ont été saluées par l'ensemble des critiques et il a été récompensé par le prix Pulitzer .Les faits qu'il relate sont basés sur de nombreuses recherches menées notamment dans les différentes îles polynésiennes. Il s'agit d'un travail extrêmement fouillé et largement étayé. L'honnêteté intellectuelle oblige à dire, cependant, que certains éléments factuels, sur lesquels il se base, ont été contestés par quelques scientifiques, certaines conclusions sont parfois discutées. Il n'empêche qu'il propose une interpellation qui ne peut laisser indifférent. Ouvrage de référence : « Collapse: How Societies Choose to Fail or Survive »
- (9) Cauwe Nicolas docteur en Philosophie et Lettres, archéologue et conservateur des collections de Préhistoire nationale et générale ainsi que des collections d'Océanie aux musées royaux d'art et d'histoire, également chargé de cours invité à l'Université catholique de Louvain et donne régulièrement des leçons dans différentes universités étrangères. Il est surtout connu pour ses recherches archéologiques sur l'île de Pâques et les implications de celles-ci sur l'histoire de l'île. Il communique sur les résultats de ses recherches via des publications, des expositions mais aussi de nombreuses conférences.
- (10) <http://www.google.be/intl/fr/earth/outreach/tools/earthengine.html>
- (11) « Les Indiens contre les géants du pétrole », jeu coopératif proposé par l'opérateur « annoncer la couleur ».

Bibliographie et sitographie

Décret Missions définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24-07-1997 (M.B. 23-09-1997)

Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, 12-01-2007 (M.B. 20-03-2007), modifié le 13-12-07 (M.B. 13-03-08)

Diamond Jared : « effondrement : comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie », Gallimard 2006, «Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed», 2005

Deschamps Michel: discours introductif d'un Programme Intensif européen DD, piloté par l'ENCBW HELdV, 2014-2015

Education (l') relative à l'environnement et au développement durable dans le système éducatif en fédération Wallonie-Bruxelles, Fédération Wallonie Bruxelles, administration générale de l'enseignement obligatoire, enseignement.be/ere

Rapport d'audit de l'Inspection de l'enseignement en communauté française, assises-ere.be/matinee-multiacteurs