

CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

29⁽¹⁾

2021

Volume 29 numéro 1

DOSSIER

Faut-il repenser
la formation des
enseignants?



Table des matières

Dossier

Introduction au dossier. Faut-il repenser la formation des enseignants?

MABILON-BONFILS, Béatrice; JAILLET, Alain

La formation initiale et continue des enseignant-e-s à l'interculturel : discontinuités et injonctions paradoxales

MOTTET, Geneviève; SANCHEZ-MAZAS, Margarita

Étude exploratoire d'un changement potentiel de ressenti vis-à-vis des mathématiques de futurs professeurs des écoles en formation initiale

LECORRE, Thomas; GHEDAMSI-LECORRE, Imène

Le mémoire des CPE en master MEEF : un dispositif révélateur des ambitions et des limites de la mise en oeuvre des réformes de la formation des professionnels de l'éducation (1990-2018)

LAPOSTOLLE, Guy

Hors-dossier

L'impact de la rétroaction par les pairs entraînés au moyen d'un blogue pour améliorer l'écriture en français langue seconde (FLS)

LIRA-GONZALES, Maria-Lourdes; NASSAJI, Hossein; CHAO, Kuok Wa

Les attitudes des enseignants à l'égard des devoirs scolaires au Liban

EL-KHATIB, Wassim; SAWLI, Nisrine

Comment la situation de handicap a teinté le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement

MONFETTE, Olivia

Les difficultés de la construction d'un registre explicatif de la formation des chaînes de montagnes par des apprenants confrontés à un texte historique

BOUGHANMI, Youssef

Chroniques

Recherche étudiante

Les tuteurs des CAF : leurs représentations et les dispositifs qu'ils emploient
THOMAS, Valérie

Insertion professionnelle

L'insertion professionnelle au temps de la COVID-19
ROULEAU, Catherine; VIGNEAULT-DESJARDINS, Emie

Intervention éducative

Favoriser l'engagement à l'école en misant sur les relations entre pairs
ROBERT-MAZAYE, Christelle; SALVAS, Marie-Claude; BELLEAU, Élodie

Technologies en éducation

Vers le diagnostic numérique d'un programme d'études
NANA, Alexandre

COVID-19 : COurs avec VIDéo - 19 conseils
THIBAUT, Mathieu

Milieu scolaire

Ouvrir la porte de sa classe à un chercheur : des craintes aux apports
SÉNÉCHAL, Kathleen; TREMBLAY, Isabelle

Recension

El Euch, S., Groleau, A. et Samson, G. (2017). Didactique : bilans et perspectives. Les Presses de l'Université du Québec, Québec
RAJOTTE, Thomas

Paul, M. (2020). La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques (2e éd.). De Boeck Supérieur
GAGNÉ, Andréanne



Béatrice **Mabilon-Bonfils**
Université CY Cergy-Paris (France)

Alain **Jaillet**
Université CY Cergy-Paris (France)

Introduction au dossier

Faut-il repenser la formation des enseignants?

doi: 10.18162/fp.2021.710

La formation des enseignants n'a pas toujours été pensée comme une nécessité. Déjà, Durkheim analysait les réticences intellectuelles à la formation des enseignants : certains, expliquait-il, qui admettent assez volontiers que la pédagogie n'est pas inutile d'une manière générale, nient qu'elle puisse servir à quelque chose dans l'enseignement secondaire. Une préparation pédagogique est nécessaire pour l'instituteur, mais par une grâce d'état, le professeur de lycée n'en a pas besoin, car il a vu par l'exemple de ses maîtres comment on enseigne et la culture très large qu'il reçoit à l'université le met en état de manier avec intelligence cette technique dont il a eu le spectacle pendant sa vie d'écolier et sans qu'il ait besoin d'une autre initiation (Durkheim, 1904-1905). Dans ce contexte, il s'agissait alors de se demander s'il était nécessaire, voire même possible d'apprendre à enseigner. Cet arrière-plan historique a laissé des traces.

De fait, les traces de modalités de formation des maîtres (professeurs d'école, professeurs de lycée et de collège et conseillers principaux d'éducation) se succèdent et font régulièrement l'objet de vives polémiques. Les défauts et limites des systèmes de formation des enseignants en Europe sont soulignés de manière récurrente dans les rapports institutionnels

Malgré leur diversité, les systèmes éducatifs peinent à s'adapter aux évolutions des savoirs et de nos sociétés. L'École est à la croisée d'enjeux individuels (apprendre, se former, se socialiser, obtenir un diplôme...) et d'enjeux politiques (socialiser la jeune génération, intégrer les citoyens). Elle est aujourd'hui confrontée à de nouveaux enjeux : éclatement des socialisations juvéniles, maintien des inégalités sociales, prise de conscience des discriminations ethniques, explosion des technologies numériques, tournant global, remise en question de la forme scolaire, crise de l'institution transmissive tant dans la légitimité des savoirs à transmettre aux élèves que dans les modalités, crise même du transmettant et crise de recrutement.

Cependant, la formation des enseignants a connu moult réformes... mais bien peu de changements effectifs. Certes, la formation des enseignants s'est universitarisée dans les pays européens, mais sur le terrain, elle peine à convaincre les usagers autant que les formateurs.

Quels contenus de formation doit-on privilégier ? Quels savoirs faut-il enseigner ? Quelles sont les tensions liées à la nature des savoirs pertinents dans une telle formation ? Peut-on professionnaliser les enseignants par la recherche ? Quels sont les rapports entre savoirs des praticiens et savoirs issus de la recherche ? Quels sont les savoirs sur l'éducation produits par l'université qui doivent contribuer à la formation ? Quel est le lien entre ces savoirs et ceux produits par la pratique ?

Telles sont les questions au cœur de ce dossier qui comprend trois communications.

Geneviève Mottet et Margarita Sanchez-Mazas, spécialistes en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, analysent une « question vive » : « la formation interculturelle de professeurs » aux prises avec la pluralité des publics scolaires. Leur étude porte sur la formation initiale (FI) et la formation continue (FC) du canton de Genève en Suisse. Les chercheuses montrent les tensions entre des projets divergents de ces deux formations à l'interculturel où coexistent deux sources de formation aux objectifs parfois dissonants : la FI donnée dans le milieu académique et la FC en cours d'emploi dont les formations sont orientées différemment. Leurs résultats questionnent le type de savoirs qui sont dispensés aux enseignants. On peut s'interroger dès lors sur le fait de savoir comment les professionnels font face aux dissonances cognitives potentielles entre la formation par la recherche et la formation de terrain, qu'elle soit d'ailleurs initiale ou continue.

C'est la même question que pose Guy Lapostolle, Professeur des Universités de l'Université de Lorraine à propos d'un dispositif de formation initiale des Conseillers Principaux d'éducation en France : le mémoire. Ce mémoire est justement à l'interface de la formation académique à l'inspe et de la formation de terrain, étant donné qu'il s'appuie sur le stage. Oscillant entre mémoire académique et mémoire professionnel, ce travail de validation du parcours est porté par des injonctions parfois contradictoires entre tuteurs de terrain et formateurs d'inspe. Les résultats confirment ce hiatus entre les normes imposées par la recherche universitaire et les vertus potentiellement formatrices d'un tel dispositif, les stratégies des stagiaires pris dans un système de formation très lourd laissant peu de temps à la réflexivité.

Cette réflexivité peut être travaillée par les modalités didactiques mêmes de la formation, il s'agit là du pari du dispositif de formation initiale de futurs professeurs des écoles en mathématiques. C'est l'objet de l'article de Thomas Lecorre, maître de conférences de CY Paris Université. Est-il possible de changer le ressenti – souvent négatif – des enseignants-débutants envers les mathématiques ? Le dispositif choisit de faire vivre aux stagiaires des émotions et la recherche en examine les effets.

Pour citer cet article

Mabilon-Bonfils, B. et Jaillet, A. (2021). Introduction au dossier - Faut-il repenser la formation des enseignants? *Formation et profession*, 29(1), 1-2. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.710>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.576>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

La formation initiale et continue des enseignant-e-s à l'interculturel : discontinuités et injonctions paradoxales

Geneviève **Mottet**
Université de Genève (Suisse)

Margarita **Sanchez-Mazas**
Université de Genève (Suisse)

The initial and continuous training of teachers in interculturality: discontinuities and paradoxical injunctions

doi: 10.18162/fp.2021.576

Résumé

En s'intéressant au développement de la formation à l'interculturel au moment de l'académisation de la formation des enseignants à la fin des années 1990, cet article prend en compte tant la formation initiale dispensée à l'université que la formation continue (catalogue de formation à choix et perfectionnement obligatoire) portée par l'autorité scolaire cantonale. Nous proposons d'examiner ces deux domaines de formation en retraçant le développement de la formation interculturelle du personnel enseignant, telle qu'elle s'est développée à Genève au cours des trente dernières années. À l'aide de données d'enquête et d'une étude lexicale, nous interrogeons la cohérence d'ensemble de la formation des enseignants à l'interculturel et illustrons les particularités de milieux de formation aux objectifs parfois dissonants.

Mots-clés

Formation initiale des enseignants, formation continue, éducation interculturelle, diversité à l'école, catégorisations culturelles, enjeux éducatifs

Abstract

By focusing on the development of intercultural training during its process of integration within the academic system in the late 1990s, the present article takes into account the basic teachers' education at the university as well as continuing training (catalog of optional courses and mandatory professional development) carried out by the cantonal education authority. We propose to examine these two areas of teachers' education by tracing back the development of intercultural training, as it has evolved in Geneva over the last thirty years. Using survey data and a lexical study, we examine the overall coherence of teachers' training in intercultural education and illustrate the particularities of training environments often pursuing divergent objectives.

Keywords

Basic teachers' education, continuing training, intercultural education, diversity in schools, migrant pupils, cultural categorizations, education issues

Introduction

La question de la formation des enseignants à la diversité ethnoculturelle est en interrelation étroite avec les transformations des contextes politiques et migratoires, celles des mots d'ordre internationaux et celles des investigations et recommandations des chercheurs. Les axes de formation et les thèmes mobilisés peuvent varier dans leur appréhension ou émerger selon les contextes sociohistoriques. En Suisse, la pédagogie interculturelle, après avoir connu une perte d'intérêt, connaît un nouvel essor dans les années 2010, remobilisée dans une visée de pédagogie générale (promotion des compétences interculturelles, pédagogie de la littéracie, du français langue seconde, de la pédagogie inclusive) comme un outil commun d'amélioration des compétences de tous (Mottet, 2017a). De fait, le réinvestissement de la pédagogie interculturelle (dans son sens large) par les politiques éducatives implique des modifications dans la manière de penser la formation des enseignants.

Depuis les attentats de 2015, de nouveaux thèmes liés à ces contextes politiques en forte tension ont également été intégrés à la formation des enseignants, alors qu'on observe de nouvelles formes de problématisation portant sur des élèves issus de la migration et notamment ceux d'origine musulmane (Mabilon-Bonfils, 2015; Mottet, 2017b). L'institution scolaire entend former les professionnels et les élèves sur de nouvelles dimensions de la question migratoire à l'école. Par exemple, l'enseignement des faits religieux, la citoyenneté, ou la formation des enseignants à la détection de la radicalisation deviennent de nouveaux enjeux de formation. En ce sens, Zoïa (2013) rend compte du développement de la question laïque à l'école en France qui s'opérationnalise par de nouveaux enseignements pour les élèves, relevant de l'instruction civique et morale. Cette éducation

apparaît aujourd'hui comme un « remède, une réponse, à des problèmes d'insécurité, d'autorité, de communautarisme... » (p. 75) et est soutenue tant par l'extrême droite que par la gauche. Ces nouveaux objets de formation se développent actuellement en Suisse, comme dans beaucoup de pays, dans une visée qui se veut préventive, sécuritaire et/ou humaniste, invoquant notamment la question religieuse et la laïcité.

À partir du modèle genevois de formation des enseignants de niveau primaire, cet article s'intéresse à la manière dont l'intégration de la diversité culturelle a été pensée dans une haute école comme objet d'enseignement pour les futurs acteurs de terrain. Il cherche à rendre compte dans un premier temps de la constitution de ce nouvel axe de formation dans les années 1990 et du fait qu'il s'est réalisé sur le plan académique dans une certaine proximité avec le terrain. Il propose d'examiner, dans un second temps, le décalage qui se fait voir à la fin des années 2010 concernant le rapport à la diversité culturelle dans la formation entre le milieu académique et le terrain. Les nouveaux professionnels se trouvent-ils face à une continuité entre les objectifs et messages délivrés par leurs formateurs universitaires lors de la formation initiale (FI) qu'ils ont suivie et ceux de l'institution scolaire qu'ils reçoivent une fois engagés, notamment par le biais des formations continues (FC), des directives que celle-ci transmet et des pratiques effectives des enseignants ? Nous proposons ainsi d'examiner le rapport actuellement existant entre ces deux volets de la formation des enseignants dans le domaine de la diversité. Notre intention est de nous interroger sur leur complémentarité, voire leur compatibilité, et de mettre au jour les possibles inconsistances que le manque relatif d'articulation entre ces deux voies de formation pourrait laisser supposer. Dans un troisième temps, le propos visera à examiner des pistes d'action qui pourraient mieux articuler les formations initiales et continues, ainsi que les préoccupations du milieu académique avec celles des politiques éducatives et du terrain. Au fil de cet article, nous nous intéresserons aux différentes réflexions, constats et propositions de chercheurs francophones travaillant sur les enjeux de la formation à la diversité culturelle.

Cadre théorique : la formation des enseignants à la diversité culturelle

Des chercheurs ont montré comment, dès les années 1960, la question des enfants d'immigrés a été problématisée par les politiques éducatives, en même temps qu'elle est devenue un problème social (Hutmacher, 1987; Sayad, 2014; Mottet, 2017a). En Suisse, comme dans d'autres pays occidentaux, c'est avec le passage d'une immigration de travail à une immigration de peuplement dans la première moitié des années 1970 que l'État a été amené à se préoccuper des enfants de travailleurs migrants (Bolzman, Fibbi et Vial, 1996). Un tournant important s'est alors opéré au sein des autorités politiques dans la manière de concevoir la population immigrée non plus comme une force d'appoint, mais comme une population dont il fallait assurer l'intégration et la formation. Les enfants issus de la migration ont été petit à petit constitués en catégorie d'action publique (Mottet et Bolzman, 2009) et une politique éducative (recommandations, lois, structures) a été institutionnalisée à leur égard. Parallèlement, des dispositifs pédagogiques ont également vu le jour et, avec eux, la question de la formation des enseignants (Mottet, 2017a). Alors que ces interrogations ont été l'objet de réflexions de chercheurs depuis les années 1980 (Lorcerie, 1983; Alleman-Ghionda et Lusso-Cesari, 1986; Rey, 1986; Dasen, 1991; Ouellet, 1991; Perregaux, 1994) dans différents pays francophones, tels que la France, la Belgique ou le Québec, ainsi que dans des pays non francophones (Kerzil, 2002), les modalités de formation à promouvoir restent encore actuellement l'objet d'un vaste chantier.

Aujourd'hui, un consensus international semble se dégager quant à la nécessité de développer chez les membres du personnel scolaire des compétences antidiscriminatoires et inclusives (Allan, 2010; Unesco, 2015; Tutiaux-Guillon et Verhoeven, 2018). Potvin et Larochelle-Audet (2016) relèvent que parmi les écrits internationaux consultés, les auteurs des différents courants se rejoignent sur l'importance de développer pour le personnel enseignant une compréhension sociopolitique et historicisée des inégalités sociales et des systèmes d'oppression. Larochelle, Borri-Anadon et Potvin (2016) relèvent que pour ces auteurs, il s'agirait également de faire figurer dans le curriculum de base le développement de connaissances relatives aux multiples réalités et parcours des élèves issus de l'immigration et appartenant à des groupes minorisés, de même que celles permettant de mieux comprendre les réalités de leurs familles. Sanchez-Mazas, Mechi et Buchs (2021) mettent en exergue l'importance de former le corps enseignant à déterminer les effets de contexte et les dynamiques situationnelles dans les attitudes et les comportements autant des enseignants que des élèves, en particulier en contexte scolaire hétérogène. Pour ces auteures, ce type d'analyse gagne en efficacité formative lorsqu'il porte sur des situations concrètes auxquelles les futurs professionnels ont participé ou assisté et qui sont, comme toute situation vécue, imprégnées d'affects et donc propices à toutes sortes de biais. En rupture avec une analyse en termes d'attributs des groupes ou de facteurs de personnalité, cette approche vise à comprendre les enjeux et les dynamiques propres à des situations comparables plutôt que des recettes à appliquer au coup par coup ou alors de manière indistincte. Santerini (2002) ajoute qu'il ne s'agit pas de considérer les seules attitudes et les comportements des individus sur le plan psychosocial, mais le contexte historique, social et civique dans lequel se révèlent les phénomènes collectifs. De plus, l'auteure prend en considération l'importance de développer des formations à l'interculturel non seulement spécifiques, mais également transversales à l'intérieur du cursus scolaire.

Alors que les recherches continuent de montrer que les jeunes issus de la migration, qu'ils soient primo-arrivants ou de migrations plus anciennes, connaissent toujours d'importantes inégalités d'orientation ou de réussite scolaires (Stevens et Dworkin, 2019; Gomensoro et Bolzman, 2016), il demeure très délicat d'aborder de front le problème des discriminations effectives avec les acteurs scolaires. Le numéro « Former contre les discriminations (ethno)culturelles » de la revue *Recherche & Formation*, coordonnée par Tutiaux-Guillon et Verhoeven (2018), met en exergue les difficultés relatives à la conscientisation des phénomènes d'inégalités et de discriminations dans les formations des enseignants, mais également et surtout celle d'amener les professionnels à changer concrètement leurs pratiques. L'article de Borri-Anadon, Collins et Boisvert (2018) rend compte de la difficulté qu'éprouvent les acteurs scolaires à procéder à des adaptations des contenus et des outils didactiques alors même qu'ils savent que certains d'entre eux et certaines de leurs pratiques revêtent un caractère potentiellement discriminatoire. De même, si dans le contexte de formation, et notamment lors de situations d'observations en stages, les étudiants se montrent capables d'identifier les actes et attitudes discriminatoires des professionnels (Jacobs, 2018; Capitanescu Benetti et Mottet, 2020), il n'en demeure pas moins que le passage de la conscientisation à la modification des pratiques reste encore un large chantier pour les formateurs du milieu académique. Différentes pistes sont pourtant travaillées dans le cadre des formations telles que celle proposée par Mechi et Sanchez-Mazas (2018) visant à déplacer l'accent souvent opéré sur l'individu et son appartenance vers la situation éducative et la possibilité de la modifier par le développement d'une flexibilité sociocognitive.

Les recherches actuelles vont en tout cas dans le sens de la promotion dans les formations d'une distanciation relativement aux catégories d'attribution associées aux origines des élèves, les chercheurs relevant le risque de folklorisation et d'essentialisation (Abdallah-Preteuille, 1999; Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016).

Le paradigme dominant qui traverse désormais les instituts universitaires (ou les hautes écoles) est de former un « praticien réflexif » (Schön, 1994) où la capacité à interroger la situation et à s'interroger est privilégiée par rapport à l'application de « recettes préfabriquées », qui risquent de laisser les enseignants démunis face à la complexité des phénomènes en jeu (Troncin, 2011).

À ce sujet, peu de recherches analysent les différences entre formation initiale et continue. Plumelle et Latour (2012) ont bien réalisé une analyse comparative entre formation initiale et continue des enseignants en Allemagne, Angleterre et Finlande, mais sans explorer spécifiquement la question de la formation à l'interculturel. Besençon (2015) a effectué des comparaisons entre les formations initiales et continues en Suisse romande. Il présente les variations des politiques cantonales en relevant le fait que la formation continue est soit dispensée au sein des hautes écoles sous l'égide du milieu académique (hautes écoles), soit sur le terrain sous l'égide de l'institution scolaire. Il observe qu'au-delà des diversités locales, les départements de l'instruction publique des cantons exigent souvent que la mise en œuvre d'une nouvelle réglementation, d'un plan d'études ou d'un moyen d'enseignement soit accompagnée de cours obligatoires de formation continue et constate qu'*a contrario* il est très rare que la participation des professionnels soit formellement requise à des cycles de conférences présentant des comptes rendus de recherche mettant en évidence des connaissances nouvelles.

En ce qui concerne le thème de la diversité culturelle, nous avons relevé peu de recherches qui interrogent les différences entre formation initiale et continue. Nous pouvons nous référer à l'étude d'Alleman-Ghionda, De Goumoëns et Perregaux (1999) (déjà un peu ancienne) qui a évalué dans quelle mesure la dimension de la pluralité culturelle et linguistique était alors intégrée dans les programmes de formation initiale et quelles étaient les offres de formation continue proposées. Les auteures ont alors observé que dans les treize instituts de formation étudiés, la dimension de la pluralité culturelle et linguistique était uniquement associée à la question de la migration, principalement du point de vue des problèmes qui en découlent, et que l'éducation à la pluralité était rarement évoquée. À la suite de cette recherche, Lanfranchi, Perregaux et Thommen (2000) ont proposé dans leur rapport final des recommandations concernant l'officialisation d'un curriculum de formation visant à intégrer véritablement la pédagogie interculturelle dans les programmes de formation. De même, elles recommandent la mise en place de formations continues permettant de prolonger l'acquisition des compétences qui ne peuvent être toutes acquises durant la formation initiale.

Plus récemment, une recherche a également été menée en ce sens au Québec. Potvin *et al.* (2012-2015) ont effectué une étude sur l'enseignement de la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités. Elle visait à cartographier la formation du personnel scolaire sur la diversité et a montré l'expansion significative de ce champ depuis une dizaine d'années, tout en relevant les limites de cette offre de formation, telles qu'un faible ancrage institutionnel, une absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires et des disparités entre régions et programmes (dans Borri-Anadon *et al.*, 2018, p.8). Dans ce rapport, Borri-Anadon *et al.* (2018) réaffirment l'importance de rendre ces formations obligatoires pour l'ensemble du personnel

éducatif en ce qui concerne la formation initiale, mais également la formation continue. Ce qui se fait effectivement dans les formations sur la diversité (ethno)culturelle reste difficile à établir, tant les dispositifs et pratiques se développent différemment selon les régions d'un même pays, selon les établissements, également selon les pratiques des formateurs et les terminologies employées. Si des tendances se dessinent nettement sur le plan de la formation initiale, notamment par le biais des réseaux qui se tissent entre chercheurs des différents pays (Potvin, Dhume, Verhoeven et Ogay, 2018), la globalité des offres de cours et des pratiques de formation réellement effectives reste difficile à appréhender.

Dans cette perspective, nous cherchons à apporter ici une contribution à la compréhension du processus de transformation des formations à la diversité culturelle et à la visibilité de certains enjeux, problèmes et apports existants, à partir du cas circonscrit de la formation des acteurs scolaires dans le canton de Genève.

Une méthodologie plurielle pour appréhender les formations à l'interculturel

Nous nous appuyerons sur une analyse de sources écrites et orales variées qui n'ont pas le même statut empirique selon les thématiques abordées. En premier lieu, concernant le déploiement de la formation initiale à l'interculturel à Genève, nous étayons nos observations sur les données récoltées dans le cadre d'une enquête (Mottet, 2013, 2017a) portant sur les dispositifs promus entre les années 1960 et aujourd'hui dans le canton (ainsi qu'au niveau national) en faveur des élèves d'origine étrangère. Ces sources consistent en une trentaine de documents émanant d'acteurs institutionnels et/ou de chercheurs locaux (du canton de Genève) et d'entretiens compréhensifs approfondis menés auprès de deux d'entre eux. Elles rendent compte des « premiers pas » de la pédagogie interculturelle (création de moyens pédagogiques et formation des acteurs professionnels) dans le contexte d'une académisation de la formation des enseignants au milieu des années 1990.

En second lieu, pour documenter la formation actuelle des enseignants à l'interculturel, les sources analysées proviennent de la recension des enseignements académiques (formation initiale) au sein de la Faculté des sciences de l'éducation (FPSE) et de ceux donnés sous l'égide de l'autorité scolaire cantonale (formation continue) sur ce thème. Nous avons cherché à confronter les intitulés et les descriptifs des programmes de formation initiale (FI) et continue (FC) concernant l'année académique (2017-2018)¹. Une analyse discursive de la fréquence des mots clés figurant dans les catalogues – à savoir, d'une part, le Guide/programme de la Section des sciences de l'éducation (2017-2018) (FI) et d'autre part, le Catalogue de formation de l'enseignement primaire (2017-2018) (FC) – a été réalisée au moyen du logiciel N'Vivo. Concrètement, nous avons extrait une vingtaine de mots clés, ceux les plus fréquemment mobilisés dans les descriptifs de ces cours, puis nous avons calculé leur fréquence en pourcentage et les avons regroupés en thématiques. La question était de savoir, si, en matière des transformations évoquées, les approches formatives privilégiées tendent à converger ou à diverger entre les sphères académique et institutionnelle.

En troisième lieu, selon une approche qui se veut exploratoire, nous effectuons des propositions émanant de la littérature et des expériences professionnelles quant aux modalités, rythmes et temporalités sur le plan de la formation. L'objectif sera alors de réfléchir à une plus grande perméabilité entre les préoccupations des acteurs du terrain ou des responsables des politiques éducatives et celles des acteurs du milieu académique (université ou hautes écoles).

Contexte : la formation des enseignants à la diversité à Genève

Avec la déclaration de Bologne, la Suisse, comme d'autres pays européens, a connu une redéfinition des frontières entre formations professionnelles et formations académiques. Cela s'est traduit par la création des Hautes écoles spécialisées (HES) à la fin des années 1990 et par l'intégration à l'université de certains domaines de formation qui relevaient auparavant de filières professionnelles. Concernant la formation des enseignants du primaire, la plupart des cantons suisses ont opté pour la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP) remplaçant les différentes formations cantonales antérieures, tandis que le canton de Genève a intégré celle-ci à l'université en 1997.

Les premiers pas d'une politique d'intégration (ouverture aux étrangers, promotion de leur participation et lutte contre les discriminations) et l'académisation de la formation des enseignants au milieu des années 1990 ont eu un effet sur les possibilités de déploiement de la formation à l'interculturel, d'autant que la constitution du domaine à l'université a bénéficié au départ de l'engagement d'acteurs de terrain, aussi bien à l'échelle des instances supranationales qu'à l'échelle locale. L'investissement de certains experts genevois, comme Micheline Rey ou Christiane Perregaux, au sein d'organisations telles que l'UNESCO ou le Conseil de l'Europe, a eu des effets sur le développement particulièrement important dans ce canton, tant de la recherche que de la formation des enseignants et des moyens pédagogiques concernant la dimension interculturelle de l'éducation.

Depuis le début de l'académisation de la formation des enseignants primaires, à la fin des années 1990, entre sept et dix cours par an s'inscrivent explicitement au sein de la formation initiale (FI)² dans le cadre de la formation interculturelle et de la prise en compte des élèves d'origine étrangère. En ce qui concerne le catalogue de formation continue (FC)³ pour les enseignants du primaire genevois, quinze offres de cours sur ces thèmes ont été faites pour l'année 2017-2018. En outre, deux cours de perfectionnement obligatoires ont été mis en place par l'autorité scolaire en 2018 sur les thèmes de la prévention de la radicalisation et de l'enseignement du fait religieux. Relevons que si le nombre de cours dans les deux systèmes de formation peut être quantitativement comparable, ce n'est pas le cas pour ce qui est du nombre d'heures allouées par les formations puisque le milieu académique (FI) offre plus d'heures de formation (cours semestriels) que le département de l'instruction publique (formations ponctuelles pour la FC). En outre, le caractère obligatoire ou motivé des formations varie également selon le contexte et les offres de formation.

Naissance et académisation de la formation à l'interculturel

À Genève, la formation à l'interculturel a été institutionnalisée dans la formation des enseignants dans le contexte de son académisation. L'analyse propose ici de mettre en exergue ce développement à partir de discours et pratiques d'experts locaux, investis parallèlement dans le Conseil de l'Europe.

Selon Rey (1996), le groupe d'experts du Conseil de l'Europe, dont elle faisait partie, a réussi à «introduire l'interculturel, susciter une réflexion autour de la notion d'éducation interculturelle, contribuer à sa conceptualisation, à sa diffusion et à sa mise en pratique dans les différents pays d'Europe, dont la Suisse» (p. 44). L'extrait d'entretien de Perregaux, professeure-chercheuse pour la formation interculturelle des enseignants dans le cadre de l'académisation de la formation, rend

compte de la fabrique de l'éducation interculturelle au niveau cantonal, national et international (Mottet, 2017a). Perregaux se réfère aux premières recherches publiées sur la question, ainsi qu'au travail de mobilisation de Rey qui a été enseignante au cycle d'orientation⁴ à Genève puis chargée de cours à l'université et qui a participé à la mise en place des premières formations à l'interculturel en milieu universitaire.

Si vous prenez Genève, si vous prenez la Suisse, avec toute la littérature qui a commencé à paraître sur l'éducation interculturelle. Avec les travaux du Conseil de l'Europe, puis d'autres travaux pour prendre l'aspect plus francophone, il y a eu une littérature qui a commencé à se mettre en place. Ici à Genève, il y a eu Micheline Rey qui a beaucoup travaillé au Conseil de l'Europe et qui a été une personne ayant servi de catalyseur (Entretien, Christiane Perregaux, Professeure honoraire en Sciences de l'éducation).

L'académisation de l'ensemble de la formation primaire s'est faite également sous l'égide de Perregaux, professeure-chercheuse issue du terrain, ayant acquis une expertise à la fois académique et dans les instances supranationales en matière de formation interculturelle. Cette convergence entre implication internationale d'acteurs de terrain, arrimage de la formation à la recherche en éducation et volonté politique des milieux décisionnels cantonaux a contribué à faire de Genève un lieu pionnier dans la réflexion et dans le déploiement de la formation à l'interculturel au cours des années 1990.

C'est dans ce contexte de reconnaissance de l'impératif de former les enseignants à l'interculturalité que le besoin de produire des ressources pédagogiques appropriées s'est fait sentir. Pour Perregaux, l'idée est de « trouver quelque chose à mettre à disposition des enseignants » (Entretien, Christiane Perregaux). De plus, progressivement, les premiers outils pédagogiques et méthodologiques relatifs à l'éducation interculturelle ont commencé à être élaborés dans l'objectif d'ouvrir le regard des enfants à la diversité des langues et de favoriser l'ouverture à l'Autre (Alleman-Ghionda et al., 1999; Candelier 2003; Perregaux et al., 2003).

La formation à l'interculturel s'est déployée en phase avec les priorités de l'autorité scolaire du moment. De fait, le département de l'instruction publique a promu la constitution d'un groupe de travail auquel ont collaboré des chercheurs universitaires et des acteurs institutionnels, sous l'égide de l'autorité cantonale. Comme l'explique une des personnes interviewées, anciennement responsable du Service des élèves non francophones (SENOF) du département de l'instruction publique, son service a travaillé en étroite collaboration avec l'université au moment de l'institutionnalisation de la formation du personnel enseignant dans la section des sciences de l'éducation. Les propos rendent compte de l'émulation qui a été permise dans ce contexte d'innovation, qui a favorisé le développement d'une formation des enseignants à l'interculturel par la collaboration entre les différents acteurs du milieu académique et de l'institution scolaire.

Je faisais partie des commissions de la pédagogie, où l'interculturel avait une place [...] et du groupe de réflexion pour la formation des enseignants à l'université. [...] C'est un virage. Et là, nous avons travaillé avec Christiane Perregaux, Pierre Dasen etc. Dès la première année, il y avait une bonne place accordée à l'interculturel et nous avons dès ce moment-là, travaillé en étroite collaboration avec le service de pédagogie générale et la FAPSE, d'autant que Christiane Perregaux est une maîtresse enfantine que nous connaissions... Donc, il y a eu beaucoup de travail qui a été fait au plan linguistique : ressemblances, différences, parentés dans les langues latines... On a fait un très gros travail (Responsable du SENOF, cité dans Mottet, 2013, p. 231).

Le développement du domaine de l'interculturel à l'université, y compris lorsqu'il s'est élargi au début des années 2000 à l'enseignement secondaire et spécialisé, a bénéficié de la liberté académique qui a laissé aux professeur-e-s une marge considérable dans le développement des contenus, des thèmes de recherche et des méthodes pédagogiques. Il en a résulté des thématisations du domaine évoluant au gré des expertises et intérêts des spécialistes en poste et des exigences changeantes du terrain. Devant l'expansion naissante du champ de l'enseignement à la diversité interculturelle, les offres de formation vont ainsi se diversifier, sur le plan tant de la formation initiale que de la formation continue, à Genève, comme d'autres cantons ou pays francophones. Dans ces contextes de développement d'un tel objet de formation, certaines limites telles que l'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires et des disparités entre régions et programmes (Borri-Anadon *et al.*, 2018) sont à questionner, ainsi qu'un manque de concertation entre des spécialistes, plus nombreux, qui participent d'une étape ou d'une autre de la formation (initiale et continue).

Des projets divergents entre la formation initiale (FI) et la formation continue (FC) à l'interculturel ?

Dans la mesure où la thématique de l'interculturalité est devenue parallèlement l'objet de différentes formations continues pour les enseignants en fonction, nous avons tenté, à la suite de Borri-Anadon *et al.* (2018), de comparer et d'analyser le développement qui s'est déployé corrélativement dans ces deux contextes de formation (FI et FC), dans le contexte circonscrit du canton de Genève.

Alors que, comme nous l'avons vu, une collaboration entre responsables de l'autorité scolaire et chercheurs du milieu académique a été réalisée dans les années 1990, il s'agit à présent de se pencher sur le rapport existant actuellement en matière des formations à l'interculturel entre milieu académique et autorité scolaire. La mise en regard des intitulés et résumés des formations données dans les deux contextes pendant l'année scolaire 2017-2018 nous fournira des indications.

À ce titre, ainsi qu'il ressort du catalogue 2017-2018 de formation continue de l'enseignement primaire (FC) concernant les élèves issus de la migration, peu de propositions de cours émanent de personnes du milieu académique (université, HEP). Les experts sollicités pour dispenser des formations proviennent essentiellement du terrain (enseignant-e-s du primaire ou secondaire, doyens) et présentent souvent une spécialisation professionnelle (psychologue, interprète, infirmière spécialisée). Ce constat rend compte d'une différence d'inscription professionnelle des formateurs selon les contextes de formation et du déploiement probable d'une pluralité d'approches et de terminologies mobilisées (Borri-Anadon *et al.*, 2018). Certainement, la question se pose de savoir pour quelles raisons les formateurs responsables de la formation initiale proposent rarement des formations dans le catalogue pour les enseignants en fonction⁵. Si le manque de sollicitation de la part de l'institution scolaire peut être une raison, d'autres peuvent également s'exercer comme le caractère non obligatoire de cet investissement dans les cahiers des charges des formateurs universitaires, le manque de temps par rapport aux différentes tâches à mener ou encore la moindre reconnaissance de ce travail par rapport à l'attente institutionnelle de recherche et de publications. Une autre hypothèse pourrait être que des formateurs universitaires dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle considéreraient les difficultés relatives à la conscientisation des phénomènes d'inégalités et de discriminations dans les formations des enseignants en fonction

(Tutiaux-Guillon et Verhoeven, 2018). Ils éviteraient ainsi de se trouver face à un terrain qui, selon eux, rechercherait avant tout des recettes toutes faites (Troncin, 2011).

Cependant, au-delà des questions d'expertise des intervenants, il s'agit d'interroger les tendances qui se dessinent selon les contenus de formation à la diversité culturelle proposés à chacun des niveaux sur la base d'une comparaison lexicale des contenus des catalogues (ou guides) de formation (FI et FC). Comme présenté dans la méthodologie, nous avons extrait une vingtaine de mots clés, ceux les plus fréquemment mobilisés dans les descriptifs de ces cours, puis nous avons calculé leur fréquence en pourcentage et les avons regroupés en thématiques (cf. tableau 1). Certaines discordances peuvent être observées entre les programmes de formation initiale en milieu universitaire pour l'année académique 2017-2018 et ceux proposés parallèlement par l'autorité scolaire aux professionnels de terrain en emploi. Des différences apparaissent entre les intitulés et mots clés figurant dans les descriptifs des cours. En ce qui concerne la FI en milieu académique, nous avons recensé dix cours qui s'inscrivent dans notre thématique, et seize pour la FC proposés par le département de l'instruction publique. Nous voyons ci-dessous les termes les plus mobilisés (deuxième colonne) que nous avons regroupés par catégories (première colonne). Les pourcentages rendent compte des fréquences de l'usage de ces termes dans chacune des présentations.

Tableau 1

Fréquence des catégories des mots tirés des catalogues de formation à l'interculturel en formation initiale et continue à Genève en 2017-2018 (exprimées en %)

Catégories	Mots (termes les plus mobilisés)	FC catalogue DIP	FI catalogue université
Apprentissage scolaire (discipline, etc.)	langue, linguistique apprendre, apprentissage formation français disciplines, domaines objectifs enseignement écrit production	33.5	2.2
Outils, pistes	perspectives, pistes, pratiques	17.5	3.8
Diversité	différence, différent, diversité, pluralité hétérogène	8.9	14.2
Culturel, interculturel	cultures, culturel, interculturel	8.6	21.3
Contexte, situation	contexte, situation	8.4	12.6
Catégorie (allophones, suisse, islam)	allophone, élèves migrants, élèves érythréens, arabophones, afghans islam, suisse	6.3	0
Compétence	compétences	1.9	1.6
Difficultés	difficultés	1.7	0
Analyses, dynamiques et enjeux	analyse, analyser, concepts dimensions, enjeux (rapports, relations) dynamiques, mécanismes, processus	0	20.8
Stéréotypes	stéréotypes	0	2.7

La comparaison met en lumière les contrastes dans la fréquence des mots utilisés. On observe en effet que les références aux disciplines scolaires et aux apprentissages sont très présentes dans le catalogue du DIP (FC), alors qu'elles sont quasiment absentes de celui de l'université (FI). Les mots « apprendre », « formation », « français », « disciplines », « objectifs », « écrit », etc. sont ainsi mobilisés à 33,5 % dans le catalogue FC contre 2,2 % dans les descriptifs des cours en formation initiale. De même, l'usage des termes relatifs à des outils ou des pratiques d'action (« perspectives », « pistes », « pratiques ») est beaucoup plus le fait des projets de formation en emploi (FC) que de ceux de la formation initiale (17,5 % contre 3,8 %). Il est également significatif que le terme interculturel soit plus fréquemment mobilisé par le milieu académique (21,3 % contre 8,6 %). Ceci pourrait bien résulter d'une visée de ses formateurs de ne pas cibler des origines spécifiques (Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016), alors que certains formateurs engagés dans le cadre de la formation continue nomment leurs cours en faisant précisément référence aux origines spécifiques des élèves (exemples d'intitulés de cours en formation continue : « scolarisation des élèves érythréens », « scolarisation des élèves arabophones », « scolarisation des élèves afghans », « l'islam et les musulmans en Suisse »). On voit par ailleurs des références aux catégories telles qu'« allophone », « suisse » ou « islam » qui figurent parmi le nombre de mots mobilisés en formation continue et absents en formation initiale universitaire (6,3 % contre 0 %).

Ces observations pourraient refléter des orientations différentes de ces dispositifs de formation. Cette hypothèse pourrait être étayée par le constat d'une autre différence qui s'observe dans l'usage de mots comme « analyser », « concepts », « dimensions » ou « enjeux », « dynamiques », « mécanismes » et « processus » selon les contextes de formation. On observe en ce sens une fréquence de 20,8 % des termes les plus utilisés dans les descriptifs des cours académiques sur ce champ sémantique contre 0 % dans les cours de formation continue.

L'analyse montre néanmoins une certaine convergence en ce qui concerne l'usage de termes comme « compétences » (1,9 % FC et 1,6 % FI), « contextes et situations » (8,4 % FC et 12,6 % FI) ou encore le rapport à la diversité des publics (8,9 % FC et 14,2 % FI).

La figure 1 illustre les différences d'usage des catégories évoquées et donne une image de la manière d'aborder les contenus liés à la question migratoire dans le cadre des projets et des conceptions de formation.

Ainsi, pour ce qui est des perspectives adoptées en FI et FC, une opposition apparaît entre les savoirs conceptuels visant à éclairer les pratiques, tels que les mobilisent la FI, et des approches ciblant les connaissances de groupes spécifiques d'élèves étrangers, telles que les développent plus souvent les FC. Il semble donc que, tandis que les étudiants sont amenés à tenir compte des contextes sociopolitiques, historiques et des enjeux (Potvin et Larochelle-Audet, 2016), ainsi que des mécanismes et dynamiques à l'œuvre dans une situation éducative (Sanchez-Mazas, Mechi et Buchs, 2021), les intervenants recrutés par l'autorité scolaire forment plutôt les professionnels à intervenir auprès d'élèves catégorisés à l'aide de marqueurs d'appartenance.

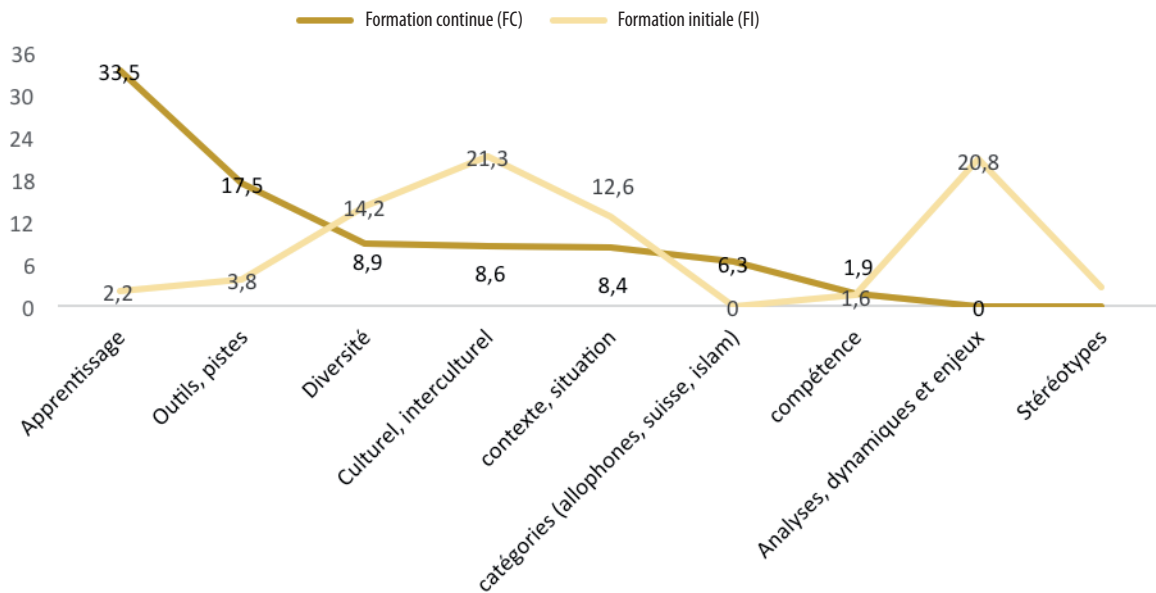


Figure 1

Usage des catégories des mots tirés des catalogues de formation à l'interculturel en formation initiale (FI) et continue (FC) à Genève en 2017-2018 (exprimées en pourcentages)

Cette comparaison entre indicateurs des formations à l'interculturel données en FI et en FC fait émerger un certain nombre de questions, telles que la manière dont s'élabore concrètement le choix des offres de formation. Pour autant, si l'on voit des tendances différentes entre FI et FC, cela ne signifie pas nécessairement que les formateurs de chaque institution n'ont pas collaboré ou échangé sur ces questions au moment de produire leurs dispositifs de formation et qu'ils n'adaptent pas leur offre au contexte de formation et au public présent. Dès lors, certaines limites de la démarche méritent d'être ici mentionnées. Le travail sur les intitulés et descriptifs n'éclaire qu'imparfaitement ce qui se dit et s'enseigne concrètement et pratiquement dans le cadre de la formation et ne rend pas précisément compte de la mobilisation réelle des différentes catégories dans un contexte comme dans l'autre.

Il n'en demeure pas moins que l'ancrage institutionnel semble engager différemment les approches de la formation à l'interculturel et qu'une pensée globale et articulée de formation entre l'université et le terrain gagnerait à être promue. Si, comme nous l'avons vu, cette pensée globale a pu exister au moment des premières formations à l'interculturel, celle-ci pourrait bien s'être progressivement diluée. Les décalages que nous avons relevés ici pourraient d'ailleurs s'accroître dans la période récente, marquée par des inquiétudes croissantes du côté des politiques éducatives, dans le contexte d'une médiatisation du phénomène de radicalisation et des remous autour de l'islam.

En effet, si la question de la scolarisation des élèves affiliés à l'islam apparaît, comme nous l'avons vu, en filigrane dans les objets des FC, l'autorité scolaire a également décidé d'organiser un perfectionnement obligatoire (formation obligatoire dans le cadre de la FC) pour l'ensemble du corps enseignant de tous les degrés de scolarité sur le phénomène de la radicalisation (islamiste, mais également d'extrême droite). L'intention est que « tout le personnel qui côtoie au quotidien les élèves doit mieux reconnaître les signes avant-coureurs de la radicalisation » (*Tribune de Genève* du 30 août 2017)⁶.

Selon la cheffe du DIP, il faut agir au niveau préventif en formant le personnel des écoles à « apprendre à repérer les élèves à risque, en étant attentif à un environnement familial et social fragilisé ou à des pratiques religieuses hyperritualisées » (*Tribune de Genève, op. cit.*).

Cet investissement massif sur la question de la radicalisation (plusieurs modules de formation dans différents ordres d'enseignement) peut être interrogé quant aux effets indésirables qu'il risque d'engendrer, pouvant participer à la mise en altérité des jeunes, notamment de ceux affiliés à la religion musulmane (Asal, 2014; Mabilon-Bonfis, 2015; Frisina, 2017; Mottet, 2017b), ainsi qu'à la stigmatisation et à la suspicion accrues envers certains publics, dans un contexte social où la xénophobie tend à se banaliser en dépit des dispositifs de lutte contre les discriminations.

Par ailleurs, de nouveaux moyens pédagogiques concernant l'enseignement du fait religieux et des batteries de FC obligatoires ont été introduits depuis la rentrée 2018 par le département de l'instruction publique à destination de l'ensemble des enseignants genevois⁷. Alors que le thème de la « laïcité » monte ainsi en puissance, les réponses politiques aux problèmes dénoncés cristallisent la question, notamment autour des pratiques professionnelles et des apprentissages à promouvoir⁸. Le débat qui se déploie ainsi sur l'enseignement du fait religieux dans une école laïque n'est pas sans lien avec la problématisation récente de l'islam dans le contexte scolaire et s'imbrique aux craintes de radicalisation des jeunes, notamment de ceux à risque de déscolarisation.

Faire une cause commune de la formation à la diversité culturelle : besoins et pistes d'action

Comment interpréter le décalage décelé entre FI et FC, notamment selon des approches qui semblent renvoyer d'une part à des situations éducatives problématiques et à la sensibilisation aux stéréotypes et d'autre part à des élèves problématiques en vertu de milieux socioculturels propices aux risques ? De même, quelles pratiques de formation pourrait-on développer afin que les professionnels ne se sentent pas tiraillés entre des normes et des approches pouvant s'avérer discordantes, voire paradoxales (Ogay et Edelmann, 2011) ?

Ces questionnements pourraient motiver le développement de recherches portant de manière approfondie sur les contenus d'enseignement relatifs à la diversité culturelle et leur réception par les professionnels, tout en prenant en compte leurs caractéristiques, expériences et trajectoires et le contexte du terrain dans lequel ils s'inscrivent. Une meilleure connaissance des représentations, résistances et arrangements qui s'opèrent chez les personnes formées (FI et FC) devrait donner des clefs de compréhension pour réfléchir à de nouvelles approches formatives. Il convient à cet égard de prendre en compte l'importance des aspects plus psychosociaux, relatifs aux différents milieux d'insertion des étudiants et des praticiens et des exigences et attentes propres à chacun des milieux. Il s'agirait d'étudier la transition des étudiants vers leur statut de professionnels et les injonctions que l'adaptation à la culture d'établissement, et plus largement, aux normes de la profession, font peser sur leur professionnalisation et leur acceptation par les collègues. Il se peut en effet que, pour ces raisons qui demeurent encore à investiguer, les jeunes enseignants soient amenés à prendre de la distance vis-à-vis des ancrages de la formation initiale, à adopter des perspectives qui en sont, au moins en partie, discordantes, et à adhérer à une certaine défiance formulée par les « praticiens » vis-

à-vis des « académiques » en raison notamment de la réalité du terrain, voire de positions politiques ou idéologiques des enseignants ou des injonctions de l'autorité scolaire. Pour Borri-Anadon, Collins et Boisvert (2018), il est essentiel que les dispositifs de formation prennent davantage en compte les contraintes institutionnelles pour que la responsabilité de l'instauration de pratiques équitables et non discriminatoires ne repose pas que sur les épaules des professionnels.

Il importe également de bien se rendre compte que la formation dans le domaine de la discrimination est d'autant plus complexe que les obstacles tiennent paradoxalement à la prévalence d'une pensée « égalitariste » et d'une norme antidiscriminatoire, qui amènent la plupart des professionnels à se percevoir comme exempts de préjugés (Dhume, 2014). Dépasser les effets d'imperméabilité à une formation abordant la question des discriminations se heurte donc à des résistances de taille, d'autant plus que le préjugé revêt des formes de plus en plus subtiles (Sanchez-Mazas, 2004) et que la discrimination s'exerce souvent de manière indirecte dans les institutions (De Rudder et Vourc'h, 2006).

Devant ces premières observations, il s'avérerait pertinent d'envisager des pistes permettant de mieux articuler la formation théorique et pratique, de mieux dialoguer entre sphère académique et terrain, et par là de rendre plus opérante la formation à l'interculturel. Si celles-ci émergent, il est vrai, de recherches menées généralement par le milieu académique, elles peuvent néanmoins établir des ponts qui permettent de rejoindre les situations et les questionnements du terrain. De même, certains chercheurs encouragent le développement de recherches-actions, collaboratives ou participatives, envisageant des rapports horizontaux entre les formateurs du milieu académique et les professionnels de terrain. Le travail de coopération devrait pouvoir permettre de travailler sur les enjeux du terrain et de promouvoir le dialogue entre des acteurs ayant des connaissances différentes, mais complémentaires de la question de la diversité dans le champ scolaire.

De même, un travail de réflexion, soutenu par des liens institutionnalisés, entre formateurs du milieu académique et ceux du département de l'instruction publique serait particulièrement heuristique pour réfléchir en collaboration autour de la complexité de la formation à l'interculturel, de ses enjeux et des projets d'éducation souhaités. Une problématisation des focales distinctes proposées par les différents formateurs, soit sur le plan de l'approche par les catégories d'élèves soit à partir de situations éducatives complexes, constituerait un axe de réflexion partagée pertinent. Il s'agirait sans doute d'une piste pour réfléchir aux biais qui peuvent accompagner la centration sur des publics définis par leurs caractéristiques culturelles, même si celles-ci sont présentées de manière positive (richesse des langues d'origine, etc.).

De même, les collaborations entre contextes de formations et les réaménagements des modalités de formation classique pourraient être pertinents. Ainsi, Tessier et Le Roy (2009) proposent un modèle de formation à l'interculturel qui va à l'encontre de la logique récurrente d'une formation initiale « longue » suivie par des micro-enseignements de formation continue se succédant au cours de la carrière. Ils imaginent un modèle de « re-formation » construit autour d'un temps long de formation (de six mois) après une pratique professionnelle d'une ou deux années. Leur intention est de « réapprocher » l'interculturalité avec des regards plus « matures ». À défaut de pouvoir tester ce modèle de formation (obstacles institutionnels), les auteurs proposent aux professionnels de terrain des formations d'une semaine entière. Selon les auteurs, cette intensité de formation permettrait ainsi

aux acteurs de terrain de réinvestir les notions enseignées à la lumière de leur connaissance pratique et vécue du terrain, mais dans un temps suffisamment conséquent pour s'immerger et se confronter aux visées de formations académiques. Troncin (2011) met également en évidence la pertinence de construire un maillage cohérent des actions de formation, soit de faire des ponts institutionnalisés entre les différentes formations proposées. Il encourage la construction d'un maillage des actions de formation à la fois horizontalement, entre les divers dispositifs, et verticalement en développant une prise en compte de plus en plus élaborée de diversités de plus en plus complexes.

Ces tentatives de repenser la logique structurelle habituelle et la temporalité des formations à l'interculturel pour promouvoir des pratiques par lesquelles la formation initiale et celle en emploi s'imbriquent de manière innovante nous apparaissent être une piste intéressante à saisir.

Conclusion

Dans cet article, nous avons tout d'abord montré comment la formation à l'interculturel s'est déployée dans le contexte d'une académisation de la formation des enseignants alors que l'intérêt institutionnel porté sur cette question sociale relève d'enjeux politiques, économiques et éthiques du moment. Nous avons ensuite effectué une analyse comparative de deux contextes de formation du corps enseignant sur le rapport aux élèves issus de la migration et interrogé la concordance entre la formation initiale et le perfectionnement professionnel en cours d'emploi. Enfin, nous appuyant sur des propositions d'experts, nous avons tenté de proposer des pistes pour améliorer la cohérence des formations à la diversité et notamment sur le plan de l'articulation entre la formation initiale et continue.

Concernant nos observations des variations entre les formations données dans le milieu académique (FI) et en cours d'emploi (FC), il est apparu que celles-ci ne proposent pas le même type d'outillage. La FI promeut des outils encourageant la prise de distance face aux catégorisations stéréotypées, alors que la formation continue et le perfectionnement obligatoire portent en partie sur les spécificités groupales et le repérage des risques selon l'appartenance des élèves. Relevons bien évidemment que la formation continue des professionnels propose également des pistes de compréhension et d'action prenant en compte les situations d'enseignement. Or, nous pourrions avancer que ces pistes se veulent généralement plus pragmatiques qu'interprétatives des phénomènes et des enjeux en situation, à l'inverse de la formation initiale qui engage volontiers des pistes à partir d'une analyse contextuelle se centrant en priorité sur la compréhension des mécanismes et l'indépendance de la pensée en situation (Camilleri, 1990; Sanchez-Mazas, Changkakoti et Broyon, 2015).

Si notre analyse porte sur des offres de formation concernant l'année académique 2017-2018, il est possible que celles-ci aient depuis lors été quelque peu modifiées, et que des axes aient pu être ajoutés ou supprimés. Pour autant, le questionnement posé a permis de rendre compte d'enjeux, de besoins et de difficultés qui restent bel et bien d'actualité et dont il importe que les différents acteurs, qu'ils soient formateurs, acteurs de terrain ou politiques se préoccupent. Développer des recherches en variant les approches, promouvoir la collaboration et documenter les pratiques et les constats devraient sans doute contribuer à l'amélioration des formations à la diversité, au perfectionnement des pratiques professionnelles et à une plus-value de la scolarité des élèves issus de l'immigration qui, rappelons-le, restent sujets de pratiques discriminatoires.

En outre, l'analyse et la réflexion menées ici à partir d'un contexte circonscrit à un canton suisse contribuent à l'avancement de la réflexion dans le champ de l'interculturel, notamment en ce qui concerne l'analyse de l'articulation existant entre formation initiale et continue qui est encore peu étudiée, alors qu'elle révèle des enjeux et des préoccupations au cœur des politiques éducatives. Nos questionnements et observations rejoignent également les interrogations et analyses de chercheurs travaillant sur d'autres contextes nationaux, notamment en ce qui concerne les pays francophones que sont le Québec, la France et la Belgique.

Notes

- ¹ Nous n'avons pas intégré les cours de formation continue proposés dans le cadre de formations certifiantes comme des CAS (Certificate of Advanced Studies) ou DAS (Diploma of Advanced Studies).
- ² Au niveau du bachelor (ou anciennement de la licence). Voir en annexe «Tableau a)» pour les intitulés de cours de FI.
- ³ Voir en annexe «Tableau b)» pour les intitulés de cours de FC.
- ⁴ Correspond au collège (entre 12 et 15 ans environ).
- ⁵ Ceux-ci sont parfois appelés par les écoles pour donner des formations continues à l'ensemble des enseignants d'un établissement. Nous n'avons pas intégré ces éléments, étant donné que nous n'avions pas accès à ces données et que nous souhaitons comparer les catalogues de formation officiels.
- ⁶ Borden, S.R. (2017, 30 août). Les enseignants vont être formés au phénomène de la radicalisation. *Tribune de Genève*, p. 15).
- ⁷ Cf. Armanios, R. (2018, 26 avril). L'accent mis sur les faits religieux. *Le Courrier*.
- ⁸ Pour la première fois dans le canton de Genève, en 2016, une brochure intitulée: *La laïcité à l'école* a été publiée par le département de l'instruction publique et distribuée à tous les enseignant-e-s (DIP, 2016).

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Allan, J. (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Allemann-Ghionda, C., Perregaux, C. & De Goumoens, C. (1999). *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. PNR 33. Berne et Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Allemann-Ghionda C., Lusso-Cesari V. (1986). *Les échecs scolaires des enfants des travailleurs immigrés en Suisse : causes, mesures en cours d'application, perspectives*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation.
- Asal, H. (2014). Islamophobie : la fabrique d'un nouveau concept. État des lieux de la recherche. *Sociologie*, 1(5), 13-29.
- Besençon, P.-A. (2015). Évolution de l'offre de formation continue destinée aux enseignants de Suisse romande. Dans O. Maulini *et al.* (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (p. 55-67). Paris : De Boeck Supérieur.
- Bolzmann, C., Fibbi, R. et Vial, M. (1996). La population âgée immigrée face à la retraite: problème social et problématique de recherche. Dans H.-R. Wicker *et al.* (dir.), *L'altérité dans la société : migration, ethnicité, État* (p. 123-142). Zurich : Seismo.
- Borri-Anadon, C., Collins, T. et Boisvert, M. (2018). Pratiques d'évaluation en contexte pluriethnique et plurilingue : démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires. *Recherche et formation*, 89, 45-56.

- Borri-Anadon, C., Potvin, M., Longpré, T., Pereira Braga, L. et Orange, V. (2018). *La formation du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif de l'offre de cours de deuxième cycle en éducation*. Canada : Université du Québec à Montréal.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Capitanescu Benetti, A. et Mottet, G. (2020). Dilemmes et bricolages. *Cahiers pédagogiques*, 558, 38-39.
- Dasen, P. (1991). *Vers une école interculturelle, Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*. Genève : Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Section des sciences de l'éducation.
- De Rudder, V. et Vourc'h, F. (2006). Les discriminations racistes dans le monde du travail. Dans D. Fassin et E. Fassin (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française* (p. 175-194). Paris : La Découverte.
- Dhume, F. (2014). Former sur la discrimination à l'école : l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénéigation. Dans M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti et M.-A. Broyon (dir.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (p. 27-46). Paris : L'Harmattan.
- DIP (2016). *La laïcité à l'école*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Frisina, F. (2017). (Faire) désapprendre l'islamophobie. *Hommes et migrations*, 1316, 99-107.
- Gomensoro, A. et Bolzman, C. (2016). Les trajectoires éducatives de la seconde génération. Quel déterminisme des filières du secondaire I et comment certains jeunes le surmontent ? *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 289-308.
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche et formation*, 89, 57-69.
- Hutmacher, W. (1987). Enjeux culturels dans les politiques éducatives : une rétrospective. Dans CERI (dir.), *L'éducation multiculturelle* (p. 356-375). Paris : OCDE.
- Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 2 (14), 120-159.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C. et Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelle. Principaux domaines de formation – Propositions pour un curriculum de formation – Indications bibliographiques*. Berne : CDIP.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44 (2), 172-195.
- Lorcerie, F. (1983). Enfants d'immigrés et école française : à propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle. Dans Larbi Talha (dir.), *Maghrébins en France, émigrés ou immigrés ?* (p. 267-298). Paris : Editions du CNRS.
- Mabilon-Bonfils, M. (2015). L'école après Charlie. *Le sujet dans la cité*, 2(6), 37-47.
- Mechi, A. et Sanchez-Mazas, M. (2018). Face à la discrimination en contexte scolaire : former les enseignants à la flexibilité sociocognitive. *Recherche et formation*, 89, 71-82.
- Mottet, G. (2017a). La « cause » des descendants d'immigrés à l'école saisie par des experts et ministres de l'éducation : une catégorie d'action publique en mutation. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 33(2 et 3), 203-226.
- Mottet G. (2017b). De l'intégration des élèves immigrés à l'intégration des élèves musulmans. Une analyse à partir de deux faits divers hautement médiatisés. *Hommes et migrations*, 1316, 89-97.
- Mottet, G. (2013). *À l'« École de la diversité »*. Enquête sur la fabrique d'une politique éducative. Université de Genève. Thèse de doctorat (manuscrit non publié).
- Mottet G. et Bolzman C. (2009). *L'École et l'élève d'origine étrangère. Genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève : IES éditions.

- Ogay, T. et Edelman, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, F. Dervin et A. Gajardo (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., De Jeannot, D. et De Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : CIIP.
- Perregaux, C. (1994). *ODYSSEA. Accueil et approche interculturelle*. Neuchâtel : COROME.
- Plumelle, B. et Latour, M. (2012). *La formation initiale et continue des enseignants : Allemagne, Angleterre, Finlande*. Sèvres : Centre de ressources et d'ingénieries documentaires.
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 2(46), 30-50.
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 109-127). Montréal : Fides Éducation.
- Rey, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*. Genève : Université de Genève, Cahiers de la section des Sciences de l'éducation.
- Sanchez-Mazas, M. (2004). *Racisme et xénophobie*. Paris : PUF.
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N. et Broyon, M.-A. (2015). *Éducation à la diversité : décalages, impensés, avancées*. Paris : L'Harmattan.
- Sanchez-Mazas, M., Mechi, A. et Buchs, C. (2021). Des valeurs à l'expertise. Apports de la psychologie sociale à une formation des enseignants en contexte de diversité. Dans F. Lorcerie (dir.), *Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Santerini, M. (2002). La formation des enseignants à l'interculturel : modèles et pratiques, *Carrefours de l'éducation*, 2(14), 96-105.
- Sayad, A. (2014) (textes rassemblés par Falaize B., Laacher, S.). *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Le Seuil, coll. Essais critiques.
- Stevens, P. et Dworkin, G. (2019). *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. New York, NY : Palgrave-Mac Millan.
- Tessier, S. et Le Roy, É. (2009). Formation des professionnels à l'interculturalité. Dans S. Tessier (dir.), *Familles et institutions : cultures, identités et imaginaires* (p. 297-310). Paris : ERES.
- Troncin, T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(55), 123-132.
- Tutiaux-Guillon, N. et Verhoeven, M. (2018). Former contre les discriminations (ethno)culturelles. *Recherche et formation*, 89, 9-16.
- Zoia, G. (2013). Morale laïque et identité à l'école. *Le Télémaque*, 1(43), 73-86.

Pour citer cet article

Mottet, G. et Sanchez-Mazas, M. (2021). La formation initiale et continue des enseignant-e-s à l'interculturel : discontinuités et injonctions paradoxales. *Formation et profession*, 29(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.576>

Annexes

Tableau a)

Cours en lien avec l'éducation interculturelle en formation initiale (FI), Université, FPSE, 2017-2018

2017-2018	Dimensions interculturelles et internationales de l'éducation
	Internationalisation des politiques éducatives
	Cultures et pédagogies
	Recherches sur l'éducation de base dans les pays du Sud
	Cultures, diversités, altérité (EAT)
	Dimensions interculturelles et internationales de l'éducation
	Dynamiques et enjeux culturels dans les contextes éducatifs
	Relations interculturelles en éducation
	L'école et l'immigration : comparaisons internationales
	Approches interculturelles et internationales de l'éducation (Séminaire d'intégration au travail scientifique)

Tableau b)

Catalogue de formation pour les enseignants du primaire, Genève. Formation continue (FC) en lien avec les publics issus de la migration, DIP, année 2017-2018

Catégories spécifiques d'élèves issus de la migration	Enfants adoptés : comment prendre en compte la différence sans faire de différence ?
	Scolarisation des élèves érythréens (DIAC)
	Scolarisation des élèves arabophones (DIAC)
	Scolarisation des élèves afghans (DIAC)
Intégration et inclusion	Les défis de l'accueil des élèves migrants
	Inclure les élèves allophones au cycle élémentaire
	Inclure les élèves allophones au cycle moyen
Perspective sociologique	L'islam et les musulmans en Suisse. Éclairages historiques et sociologiques (DIAC)
	Genre et multiculturalisme: convergences, divergences et perspectives
Apprentissage de la langue et didactique	Préparer plus efficacement ses cours de FLE à l'aide de ressources en ligne (DIAC)
	Préparer plus efficacement ses cours de FLE à l'aide de ressources en ligne (DIAC)
	L'enseignement de l'expression écrite en classe d'accueil
	La construction d'une séquence de Français Langue Etrangère (FLE), selon la perspective actionnelle (DIAC)
	La prononciation du français : difficultés et remédiations (DIAC)
	Approche des outils « phonocolor » issus de « silent way » (DIAC)
	Ateliers de raisonnement logique pour les élèves allophones (DIAC)



Étude exploratoire d'un changement potentiel de ressenti vis-à-vis des mathématiques de futurs professeurs des écoles en formation initiale

Thomas **Lecorre**
Université CY Cergy-Paris (France)

Imène **Ghedamsi-Lecorre**
Université de Tunis (Tunisie)

Exploratory study of potential change on the feeling
with mathematics of pre-service elementary teachers

doi:10.18162/fp.2021.581

Résumé

La population des futurs professeurs des écoles en France est composée très majoritairement d'étudiants provenant de filières non scientifiques et leur ressenti vis-à-vis des mathématiques est souvent empreint de réticence, voire de défiance. Cet article étudie l'impact sur cette perception d'un cours de mathématique qui génère une expérience du couple (émotion, rationalité) dans le questionnement personnel et collectif des notions mathématiques en jeu.

Mots-clés

Formation initiale des professeurs d'école, ressenti, rationalité, débat scientifique, mathématiques, émotions.

Abstract

Pre-service elementary school teachers in France are mostly non-scientific students and their feelings with mathematics are often made of reluctance and mistrust.

An experimentation in the first year of mathematic courses was realised with the aim of changing positively these feelings. This article shows the impact of mobilizing student's rationality and emotions about mathematical notions.

Keywords

Pre-service elementary school teachers training, feelings, rationality, scientific debate, mathematics, emotion.

Introduction

De nombreuses études ont depuis longtemps pointé une forme d'anxiété en mathématiques à tous les niveaux de leur apprentissage chez un certain nombre d'élèves et d'étudiants (Adihou, 2011 ; Baruk, 1973 ; Baldighi, Bellinzona et Pesci, 2011). Ce phénomène touche en particulier les professeurs d'école en formation initiale dans nombre de pays (Hannula, 2007). Cette anxiété est considérée comme un handicap majeur pour enseigner les mathématiques (Blanco, 2010). De nombreuses recherches ont été menées pour réduire cette anxiété chez de futurs professeurs d'école durant leur formation initiale (Hannula, 2007 ; Amato, 2004 ; Vinson, 2001). En France, le rapport de Ronzeau et Saint-Girons (2018) à propos de la mission des ESPE¹ souligne que les trois quarts des étudiants inscrits en Master d'enseignement, d'éducation et de formation (MEEF1) proviennent de filières non scientifiques. Il précise que « *[l]a plupart des candidats au Concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) ont donc, en entrant à l'ESPE, une connaissance lointaine de certaines disciplines, en particulier les disciplines scientifiques, voire expriment une certaine réticence à leur égard.* » (p. 23) Dans le cadre spécifique aux mathématiques, le défi énoncé par Villani et Torrossian (2018) de faire de son enseignement une des priorités nationales suppose un effort supplémentaire en ce qui concerne la formation initiale des professeurs. Développer un ressenti beaucoup plus apaisé aux mathématiques que nombre d'étudiants, futurs professeurs d'école, n'ont pas préalablement expérimenté (Smith, 2010) constitue donc un défi majeur d'une telle formation. Nous étudions dans cet article l'impact d'une expérimentation menée auprès d'étudiants de MEEF1 de l'INSPE² de l'académie de Versailles qui vise l'amélioration de leur ressenti envers les mathématiques. Cette expérimentation repose sur une proposition pédagogique fondée sur l'expérience rationnelle et émotionnelle d'une construction collective.

Les mathématiques en formation initiale : enjeux et perspectives

En France, les réformes successives de la formation initiale des professeurs des écoles tentent chacune de répondre à des enjeux éducatifs nationaux forts, en particulier améliorer la qualité des apprentissages³ et réduire les inégalités scolaires⁴. Ces différents enjeux prennent une dimension toute particulière en mathématiques où les besoins sont les plus sensibles⁵. Le rapport Villani et Torossian (2018) place sa priorité précisément au premier degré et préconise une formation initiale adaptée aux futurs professeurs d'école du fait que « 80 % des impétrants sont issus des filières relevant des humanités en licence » (p. 43), autrement dit de filières non scientifiques.

Cette priorité actuelle de l'éducation nationale relève d'un constat qui lui n'est pas neuf. Peix et Tisseron (1997) avaient souligné que :

Une courte enquête réalisée auprès de formateurs de professeurs d'école à l'IUFM, fait apparaître que le niveau en mathématiques de la plupart des étudiants est souvent jugé peu satisfaisant. Plus que les performances, l'idée que les étudiants se font des mathématiques préoccupe les formateurs. Ceux-ci disent avoir couramment observé chez les étudiants de première année un sentiment d'échec ancré depuis parfois longtemps, ou bien la conviction que faire des mathématiques est une activité qui se résume soit à choisir, puis appliquer la bonne formule, soit à effectuer des raisonnements de type déductif, vus comme des exercices de pure forme, dénués de signification, et par là avant tout contraignants (Peix et Tisseron, p. 6).

À l'instar de cette citation, au-delà du niveau critique de connaissances en mathématiques des étudiants futurs professeurs d'école (Southwell, 2005 ; Newton 2012), la littérature internationale a mis en évidence au moins trois déterminants de l'impact d'une formation en mathématiques des futurs professeurs d'école : leur représentation de ce qu'est l'activité mathématique en général, leur représentation de l'apprentissage des mathématiques, et enfin leur expérience des mathématiques en milieu scolaire (Arsenault, 2010 ; Liljedahl et al., 2019). Ces déterminants, souvent corrélés, ont constitué le point d'appui de divers types d'interventions qui ont pour objet la modification d'une (ou de plusieurs) de ces représentations en vue d'une optimisation de leur formation. Par exemple, il existe des « approches thérapeutiques » qui visent d'abord l'anxiété à travers des dispositifs essentiellement réflexifs où l'objet est d'exprimer cette anxiété et ses conditions d'apparition en mathématiques (Hannula, 2007 ; Olson & Stoehr, 2019). Il existe également des dispositifs visant à procurer aux étudiants une expérience nouvelle de l'apprentissage des mathématiques susceptible de modifier leur appréhension de celles-ci, en leur faisant, par exemple, expérimenter le bonheur de la découverte en mathématique (Liljedahl, 2005). Des alternatives de formation de futurs professeurs des écoles, fondées sur le savoir mathématique, visant à améliorer leurs représentations négatives des mathématiques sont également décrites dans Liljedahl et al. (2019). Notre démarche s'inscrit dans cette dernière option, c'est-à-dire dans le choix de l'activité mathématique comme principal facteur de changement du ressenti envers les mathématiques lorsque, lors de la pratique de cette activité, la stimulation de l'émotion est une condition sine qua none au développement rationnel.

La conjecture que nous cherchons à étudier est, par conséquent, la suivante : quand la pratique de l'activité mathématique mobilise effectivement la rationalité personnelle, alors l'expérience du couple (rationalité, émotion) qui accompagne cette pratique est de nature à modifier le ressenti des étudiants futurs professeurs des écoles envers leurs représentations des mathématiques en tant que science, discipline scolaire et objet d'apprentissage.

Éléments didactiques pour l'expérience du couple (rationalité, émotion)

Rationalités et émotions

L'étude de l'exercice de la rationalité repose ici sur le modèle des rationalités épistémiques (Lecorre, 2016). La rationalité est alors appréhendée comme « [...] un système de production et de contrôle de connaissances qui a pour vocation d'assurer la non-contradiction de ces connaissances entre elles ou avec un domaine de réalité. » (Lecorre, 2016, p. 152). Ce modèle repose sur trois types de vérités dont découlent trois rationalités : la vérité pragmatique, c'est vrai parce que ça marche, qui produit la rationalité pragmatique, la vérité empirique, c'est vrai, car ça a été reproduit de nombreuses fois, qui produit la rationalité empirique, et enfin la vérité apodictique, c'est vrai parce que cela découle d'un système d'axiomes, qui produit la rationalité théorique. Chacune de ces rationalités tente d'assurer la non-contradiction à travers trois composantes de l'activité mathématique : le mode d'existence des objets, la logique, et le mode validation. Par exemple, pour la rationalité théorique, le mode d'existence des objets est la définition, tandis que pour la rationalité pragmatique, ce mode d'existence est matériel : cet objet existe, car je peux l'exhiber, le dessiner, le toucher... Lors de la pratique de l'activité mathématique, ce modèle permet de suivre les différentes rationalités à l'œuvre, autrement dit l'émergence du sens, en particulier à travers les différentes composantes mobilisées. Les allers et retours entre rationalités sont dynamisés par des conflits de rationalités qui correspondent à des conflits cognitifs étudiés sous l'angle des rationalités. L'émergence de ces conflits de rationalités ainsi que leur résolution, ou non, s'accompagne d'un changement sur le plan des états émotionnels qui se traduit par un sentiment de surprise, d'agacement, de doute, d'impatience, de soulagement, d'émerveillement, de certitude, et bien d'autres (Damasio, 2005).

Débat scientifique et émotions

La stratégie pédagogique retenue pour l'expérimentation est celle d'un cours interactif mobilisant le « débat scientifique en classe » développé par Legrand (1993) à l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) de Grenoble et portant sur le questionnement des notions fondamentales par des débats collectifs entre étudiants, débats animés par le professeur.

Concrètement, des conjectures à résoudre, soit proposées par le professeur, soit par les étudiants, sont mises au débat. Par exemple, pour la première séance, une conjecture ayant pour double objectif, soit la modélisation mathématique et la logique, a été proposée par le professeur : « Plus la clôture d'un champ de patates est longue, plus on produit de patates sur ce champ ». Lors de l'étude cette conjecture, après de nombreuses controverses, il s'avère que les étudiants conviennent que la conjecture n'est pas résoluble telle quelle (trop de facteurs en jeu : le type de patates, la météo...). Ils proposent alors, par

un acte de modélisation, une nouvelle conjecture : « Plus le périmètre d'une figure est grand, plus son aire est grande ». L'étude de cette conjecture démontre que cela dépend des figures. La spécificité de la logique mathématique est convoquée pour conclure qu'un seul contre-exemple suffit pour invalider une conjecture.

De tels débats sont très animés, car les positions des étudiants sont contradictoires et reflètent la variété des rationalités en jeu. De nombreux conflits de rationalités voient le jour et conduisent les étudiants à l'expression d'émotions fortes : des tensions (mais pourquoi ne pensent-ils pas comme moi ?), de l'agacement (fait-il exprès de continuer de penser cela ?), de doute (et s'il avait raison de penser ainsi ?), d'assurance (je ne suis pas le seul à penser ainsi), de jubilation collective (le professeur reprend à son compte que la qualité de l'agriculteur joue un rôle dans la production de patates), de la surprise (comment peut-il penser ainsi ?), de l'émerveillement (tout devient enfin clair pour moi ou bien j'avais bien raison de penser cela), d'apaisement (quand le conflit de rationalité s'évanouit).

Lors de ces débats, ces émotions (et d'autres) jouent évidemment un rôle important dans la progression et le développement des apprentissages en lien avec les notions mathématiques en jeu (Pekrun, 2014). Mais c'est à un autre niveau que le changement de ressenti s'opère. Il s'inscrit dans une autre durée, à travers des apprentissages métamathématiques sur le long terme. La manière d'aborder un problème change, elle est accompagnée de beaucoup de patience et d'opiniâtreté. La nature même du doute se modifie, il perd sa seule signification d'ignorance et gagne celle de méthode d'investigation. Les formules et théorèmes n'apparaissent plus comme seulement à appliquer dans des cas standards, mais comme des outils très utiles pour dénouer les situations sans eux insolubles. Cette transformation progressive du sujet épistémique (rationnel), cette nouvelle façon du sujet de connaître en mathématique, effets attendus de l'expérience personnelle du couple (rationalité, émotion), sont de nature à constituer les ferments d'un changement positif de ressenti envers les mathématiques.

Hypothèse centrale de transformation du ressenti

Nous fondons les mécanismes de transformation du ressenti sur un postulat psychocognitif : lorsqu'un individu expérimente l'efficacité de sa propre rationalité, il en tire une satisfaction profonde. En effet, lorsqu'un individu s'aperçoit que l'exercice de sa propre rationalité, après une période de tâtonnement, lui permet de bien mieux appréhender une certaine réalité, il prend conscience, avec plaisir, de sa propre capacité à se saisir de la complexité du monde. Puisqu'elles reposent sur la révélation de la jouissance de la pensée propre et de sa puissance, cette satisfaction et cette prise de conscience, quand elles surviennent, sont de nature à modifier le ressenti envers les mathématiques à travers un changement de leurs représentations de l'activité mathématique, de l'apprentissage des mathématiques et des mathématiques en tant que discipline scolaire (Liljedahl, 2005). L'activité mathématique et l'apprentissage des mathématiques, entre autres, peuvent apparaître ainsi beaucoup plus clairement associés à la mobilisation de la rationalité propre et beaucoup moins à l'utilisation de solutions types et de recettes (Brousseau, 1998 ; Lecorre, 2018 ; Liljedahl et al., 2019).

Méthodologie de la recherche

Contexte de l'expérimentation

L'expérimentation concerne les étudiants de première année de MEEF1, année de préparation du CRPE sur un site de l'ESPE de l'académie de Versailles. En général, la formation mathématique à ce niveau du cursus a essentiellement pour objet d'agir sur le niveau de connaissances de la discipline et de sa didactique, conformément au programme et aux épreuves de mathématiques du CRPE. Ici, l'expérimentation complète cet objectif par un autre : celui de modifier positivement le ressenti des étudiants envers les mathématiques.

La formation en mathématique durant la première année du master MEEF1 se déroule, conformément à la maquette de formation, essentiellement selon deux modalités : d'une part, des travaux dirigés (TD) pour des groupes de 20 à 30 étudiants et d'autre part, un cours magistral (CM) pour tous les groupes, soit un effectif d'environ 80 étudiants. Le constat de départ montre que les enseignants, sur tous les sites de l'académie, considèrent globalement le cours magistral comme inefficace au vu de la désertification progressive de l'amphithéâtre au cours de l'année et du désintérêt manifeste des étudiants, l'assiduité aux cours magistraux n'étant pas considérée par les étudiants comme obligatoire, contrairement aux travaux dirigés. C'est ce cours magistral qui est choisi pour l'expérimentation.

Le cours magistral a comporté dix séances (de 1 h 30 à 2 h chacune) et a porté sur les aspects suivants : modélisation du langage et des notions mathématiques, changement de base de numération, transition arithmétique/algèbre, géométrie euclidienne, figures homologues, dialectique grandeur/nombre, passage de la géométrie de dimension 2 à la géométrie de dimension 3, pensée naturelle de la proportionnalité. Ce cours garde le nom de cours magistral seulement pour des raisons de conformité administrative. Cependant, il n'a rien d'un cours magistral, ni sur le fond ni sur la forme (cf II.2). Néanmoins, il continue de réunir tous les étudiants du même niveau dans un amphithéâtre. Ce cours magistral est ensuite suivi de travaux dirigés (TD) de 4h qui ont lieu quasiment chaque semaine.

Modalités d'étude de l'expérimentation

Deux niveaux d'études ont été envisagés. D'abord, un niveau local où l'on étudie les situations du cours magistral selon le modèle des ingénieries didactiques avec toutes les étapes que cela comporte, conception, analyse a priori, analyse a posteriori (Artigue, 1990). Ce niveau de l'étude ne fera pas l'objet de cet article. Ensuite, un niveau global, à l'échelle de l'année, d'étude des effets du dispositif sur le ressenti en comparant des états initiaux et finaux des étudiants à l'aide d'un même questionnaire administré en amont et en aval de l'expérimentation.

Le questionnaire a priori et a posteriori

Nous explorerons les ressentis des étudiants sur trois dimensions de perception des mathématiques : la science, la discipline scolaire et leur apprentissage, et étudierons l'éventuel bougé vis-à-vis de ces trois dimensions.

Le même questionnaire anonyme est donc donné en début d'année puis en fin d'année afin de comparer les évolutions du ressenti des élèves. Ce questionnaire comporte deux parties. Une première partie permet de mettre en évidence les variables d'identification de l'étudiant et de son parcours scolaire et universitaire (âge, sexe, type de bac, type de licence, etc.). Une deuxième partie comporte neuf questions sous forme d'affirmations à classer selon une échelle de Likert à quatre degrés (très en accord, assez d'accord, assez en désaccord, très en désaccord). Ce questionnaire reprend les questions de l'enquête internationale TIMSS 2015 (grade 8, mathematics, item 20). Cette enquête, testée et adaptée 6 fois ces 20 dernières années, est destinée à éclairer les politiques publiques en matière d'éducation à la science. Elle permet, en particulier, d'étudier à la fois le niveau des élèves, mais aussi leur représentation des mathématiques. C'est cette dernière partie que nous avons retenue, car elle correspond à notre problématique sur le ressenti vis-à-vis des mathématiques. Ces neuf questions peuvent se regrouper en trois groupes de trois questions, chaque groupe testant une seule des trois variables : les mathématiques comme discipline scolaire, les mathématiques comme science, l'apprentissage des mathématiques.

La variable «les mathématiques comme discipline scolaire» comporte trois affirmations (entre parenthèses leur numéro d'ordre donné dans le questionnaire) : J'aurais aimé ne pas étudier les mathématiques (b); Les mathématiques sont une de mes matières préférées (i); Je suis impatient d'aller en cours de mathématiques (h).

La variable «les mathématiques comme science» comporte trois affirmations : Les mathématiques sont ennuyeuses (c); J'aime les mathématiques (e); J'aime résoudre des problèmes mathématiques (g).

La variable sur «l'apprentissage des mathématiques» comporte trois affirmations : J'aime apprendre les mathématiques (a); J'apprends beaucoup de choses intéressantes en mathématiques (d); J'aime n'importe quel travail scolaire incluant des nombres (f).

Les questions posées, pour chacune des variables, devraient nous permettre de quantifier les réponses des étudiants et d'être en mesure d'évaluer leurs ressentis par rapport à chacune de ces variables.

Modalités de recueil et de traitement des données

Le recueil des questionnaires est réalisé en début d'année et en fin d'année. Le recueil des 80 étudiants n'a pas été effectué en entier pour diverses raisons techniques et seuls 50 questionnaires sont finalement étudiés.

Pour les besoins de l'étude statistique préliminaire de cohérence des réponses à l'intérieur de chaque variable, nous avons codé les réponses de 1 à 4 après les avoir ordonnées dans un sens croissant, qui va de «très en accord» jusqu'à «très en désaccord», ou décroissant en fonction de la question posée. Par exemple, pour la variable «les mathématiques comme discipline scolaire», seules les affirmations «J'aurais aimé ne pas étudier les mathématiques» et «Les mathématiques sont ennuyeuses» ont été ordonnées dans le sens décroissant. Les résultats de l'analyse des correspondances (sur SPSS) font apparaître une bonne corrélation des réponses pour chaque variable; ainsi, les choix de regroupements des questions par trois ne sont pas invalidés par cette étude sur le plan de la cohérence des réponses.

Afin de pouvoir identifier les bougés de ressenti pour chaque variable, nous avons catégorisé les réponses pour chaque variable selon trois groupes (A très positif, B mitigé, C très négatif). Pour chaque variable, on compte le nombre de réponses positives dans le sens des ressentis (1= « très en accord », 2= « assez d'accord »). Le nombre de réponses positives peut être égal à 3, si toutes les réponses des trois questions correspondantes à cette variable sont positives ; ou bien égal à 2, si deux réponses sont positives ; ou encore 1, si seule une réponse est positive et enfin 0 si aucune des trois réponses n'est positive.

À partir de ce nombre de réponses, on compose, pour chaque variable, trois groupes (A, B et C) :

- Le groupe A, pour une variable donnée, est composé des individus ayant un nombre de réponses positives pour la variable en question égal à 3 ou à 2. Les individus du groupe A, pour cette variable, ont un ressenti plutôt (très) positif.
- Le groupe B, pour une variable donnée, est composé des individus ayant un nombre de réponses positives égal à 1 pour la variable en question. Les individus du groupe B, pour cette variable, ont un ressenti plutôt mitigé (avec une coloration plutôt négative).
- Le groupe C, pour une variable donnée, est composé des individus ayant un nombre de réponses positives égal à 0 pour la variable en question. Les individus du groupe C, pour cette variable, ont un ressenti très négatif.

Résultats du questionnaire en amont de la formation

Profil des étudiants de MEEF1 en première année de la promotion 2018-2019

Sur 50 étudiants, 3 ont plus de 40 ans, 7 ont entre 30 et 40 ans et 40 ont entre 20 et 30 ans, pour une moyenne globale de 25 ans et demi. Il y a 42 femmes et 8 hommes. La répartition des filières de bac est la suivante : S : 26 % L : 30 % ES : 30 % Autre : 14 %. L'origine des licences se répartie ainsi : Science 42 %, Littéraire 32 %, Gestion 10 %, Droit 6 % et Autres 10 %. Enfin, la grande majorité des étudiants proviennent de la région parisienne.

Résultats sur le ressenti vis-à-vis des mathématiques

Les résultats initiaux (tableau 1) pour les trois variables se présentent par répartition dans ces trois groupes ainsi :

Tableau 1

Répartition initiale des variables dans les groupes A, B et C

	Discipline	Apprentissage	Science
A	42 %	64 %	56 %
B	38 %	16 %	22 %
C	20 %	20 %	22 %

Comme on peut le constater, pour chaque variable, seuls 20 % des étudiants sont finalement concernés par un ressenti très négatif (groupe C). Un nombre important d'étudiants se trouve plutôt (très) positif dans son ressenti vis-à-vis des mathématiques indépendamment de la variable (groupe A). Cependant, un nombre conséquent d'étudiants se trouve aussi dans des groupes à ressentis plutôt négatifs vis-à-vis des mathématiques (groupe B et C) : 36 % des étudiants pour la variable « Apprentissage », 44 % pour la variable « Science » et 58 % pour la variable « Discipline ». Ainsi, si cette répartition quantitative est plus positive et nuancée que la littérature ne le laissait présager, cela s'explique sans doute par la surreprésentation des étudiants issus de filières scientifiques (42 %) par rapport à la moyenne nationale (25 %) en MEEF1. Il subsiste néanmoins, dans ce groupe de 50 étudiants, un potentiel substantiel d'amélioration à propos des objectifs. D'autre part, pour les autres étudiants, ceux du groupe A, le cours de mathématiques prévu par l'expérimentation est de nature à répondre à des besoins de connaissances. On remarquera enfin que la variable discipline se détache nettement des deux autres variables, sa répartition étant beaucoup plus importante dans les groupes B et C comparée aux deux autres variables.

L'aval de la formation : discussion des résultats

Étude quantitative : résultats des questionnaires

Pour les résultats du questionnaire après expérimentation, nous notons A', B' et C' les groupes formés conformément aux formules utilisées respectivement pour former les groupes A, B et C relatifs au questionnaire avant expérimentation. Les 50 réponses finales sont réparties ainsi selon les trois variables et les trois groupes :

Tableau 2

Répartition finale des variables dans les groupes A', B' et C'

	Discipline	Apprentissage	Science
A'	46 %	72 %	68 %
B'	34 %	12 %	16 %
C'	20 %	16 %	16 %

On peut remarquer que la nouvelle répartition est plus favorable au groupe A' qu'aux groupes B' et C'; cependant, si cela indique globalement une amélioration du ressenti, celle-ci reste mesurée.

La répartition des mouvements des individus d'un groupe à l'autre pour chaque variable est synthétisée dans le tableau suivant :

Tableau**3**

Répartition des mouvements d'un groupe à l'autre pour chaque variable

	Discipline			Apprentissage			Science		
	A'	B'	C'	A'	B'	C'	A'	B'	C'
A	34 %	6 %	2 %	54 %	6 %	4 %	48 %	6 %	2 %
B	8 %	22 %	8 %	8 %	4 %	4 %	12 %	8 %	2 %
C	4 %	6 %	10 %	10 %	2 %	8 %	8 %	2 %	12 %

Pour la variable «Discipline», 8 % de l'ensemble des individus sont passés du groupe A au groupe B' ou C', 8 % de l'ensemble des individus sont passés du groupe B au groupe C', soit 16 % des étudiants ayant pour la variable «Discipline» un changement de ressenti négatif. Pour la même variable, 18 % ont un changement de ressenti positif.

Plusieurs constats s'imposent :

- 1) Une certaine stabilité des groupes : pour chacune des variables, les changements de groupe ne concernent environ qu'un seul tiers de l'ensemble des individus.
- 2) Les changements très significatifs (entre A et C) sont rares du groupe A au groupe C'(moins de 4 % de la totalité des étudiants pour chaque variable) et moins rares du groupe C au groupe A' (4 % pour «Discipline», 10 % pour «Apprentissage» et 8 % pour «Science»). Ce constat est plus clair lorsqu'on rapporte ces changements à la quantité d'étudiants concernés par la potentialité de ces changements (ceux du groupe A pour le passage de A à C'et ceux du groupe C pour le passage de C à A'). Ainsi, ces changements très négatifs (de A à C') concernent 5 % des étudiants du groupe A pour la variable «Discipline», 7 % pour la variable «Apprentissage», et 4 % pour la variable «Science». Ces changements très négatifs concernent essentiellement des étudiants dans la position inférieure du groupe A (i.e. ayant seulement deux réponses positives de type 2 «plutôt d'accord») à une position supérieure du groupe C (ayant surtout des réponses négatives de types 3 «plutôt pas d'accord»). Ces changements très négatifs et très minoritaires illustrent le type de loi normale qui régit l'essentiel des comportements humains.

Les changements très positifs (de C à A') sont alors beaucoup plus importants. Ils concernent 20 % de ceux qui sont dans le groupe C pour la variable «Discipline», 50 % pour la variable «Apprentissage» et 36 % pour la variable «Science». On peut conclure que des changements très positifs et quantitativement très significatifs (du groupe C au groupe A') ont été opérés par les étudiants assez massivement pour chaque variable (un peu moins pour la variable «Discipline»), tandis que beaucoup moins de changements opposés ont vu le jour.

3) De manière générale, quand on relativise les pourcentages de mouvements aux individus concernés par la possibilité de ces mouvements, on peut constater que les mouvements négatifs (de A à B ou C et de B à C) sont bien inférieurs aux mouvements positifs (de C à A ou B et de B à A). Par exemple, pour la variable « Discipline », on peut remarquer que les mouvements positifs concernent 18 % (de la population totale) pour une population susceptible d'effectuer ce mouvement positif de 58 % (les groupes B et C par rapport à la population totale), soit un mouvement positif relatif de 31 % de ceux qui étaient en position de pouvoir faire ce mouvement. Les autres mouvements relatifs sont récapitulés dans le tableau 4 et montrent, pour chaque variable, que le mouvement relatif positif est systématiquement largement supérieur au mouvement relatif négatif.

Tableau 4

Pourcentages de changements relatifs à la population pouvant effectuer ces mouvements

	Discipline	Apprentissage	Science
Changements positifs	31 %	56 %	50 %
Changements négatifs	20 %	18 %	13 %

4) D'après le tableau 4, les changements positifs sont beaucoup plus sensibles pour les variables « Apprentissage » et « Science » que pour la variable « Discipline ».

À partir de ces constats, on peut dire qu'une amélioration du ressenti vis-à-vis des mathématiques a eu lieu de manière importante. Mais on ne peut imputer qu'une partie de cette transformation au cours magistral. En effet, les travaux dirigés représentent un volume horaire beaucoup plus significatif que le seul cours magistral. Cela peut expliquer, par exemple, que la variable « Discipline » soit celle pour laquelle les changements réalisés sont les plus faibles : le cours magistral, tel qu'il est conçu, vise beaucoup plus les deux autres variables et la variable « Discipline scolaire » est davantage travaillée dans les TD. À ce sujet, sur les quatre groupes de TD (I, II, III et IV) (36 étudiants), seul le groupe de TD II (14 étudiants) a eu un enseignement qui prolongeait en TD explicitement les pratiques du cours magistral (même intervenant et même pratique). Et lorsqu'on compare les résultats du questionnaire séparément (groupe de TD II, et réunion des groupes de TD I, III et IV), le contraste est clair (tableau 5 et 6).

Tableau 5

	Discipline	Apprentissage	Science
Mouvements positifs	25 %	50 %	53 %
Mouvements négatifs	27 %	23 %	18 %

Pourcentage des différents mouvements, relativement aux individus pouvant réaliser ces mouvements, par variable pour les groupes de TD I, III et IV

Tableau 6

	Discipline	Apprentissage	Science
Mouvements positifs	44 %	100 %	40 %
Mouvements négatifs	7 %	7 %	0 %

Pourcentage des différents mouvements, relativement aux individus pouvant réaliser ces mouvements, par variable pour le groupe II

La significativité des tableaux précédents est obtenue par un test de χ^2 de Pearson (logiciel R) et donne un seuil de rejet de H_0 (non-indépendance des variables groupes et type de mouvement) avec une valeur de p inférieure à 0,01 pour les trois variables, soit un rejet de H_0 avec une probabilité de 99 %. Ainsi, la comparaison de ces résultats montre que les mouvements vers un ressenti positif sont globalement plus importants dans le groupe de TD II que dans les autres groupes, mais surtout que les mouvements vers un ressenti plus négatif sont très inférieurs dans ce groupe de TD II. Cela nuance évidemment l'impact du cours magistral, puisqu'une partie des constats précédents se fondent sur l'ensemble des étudiants où le groupe de TD II, bien que représentant seulement le quart de l'ensemble des étudiants, joue un rôle significatif sur les résultats globaux, manifestement du seul fait d'avoir un TD différent. Mais cela confirme également que la proposition pédagogique prévue et réalisée, lorsqu'elle poursuit, en TD, le même objectif que celui assigné au cours magistral et avec la même méthode, a encore plus d'impact vis-à-vis de cet objectif. Ce constat est de nature à accréditer les effets de cette proposition pédagogique sur le ressenti des étudiants vis-à-vis des mathématiques.

À partir de cette comparaison, on peut également remarquer que les variables « Apprentissage » et « Science », celles qui sont essentiellement travaillées en cours magistral, ont les plus forts taux de mouvements positifs dans les deux groupes de TD. Concernant la variable « Discipline », celle davantage travaillée en TD, le taux de mouvement positif est bien moindre que pour les deux autres variables dans les groupes de TD I, III et IV, alors que ce constat n'est pas aussi marqué pour le groupe de TD II. Ceci tend à confirmer l'impact du cours magistral sur les variables qui y sont essentiellement travaillées et celui du TD sur la variable « Discipline » lorsque cette variable y est travaillée de manière cohérente avec les deux autres variables.

Étude qualitative : émotion et rationalité

L'appui sur les résultats de l'expérience du couple émotion-rationalité permet de conjecturer certains éléments fondateurs de l'amélioration potentielle du ressenti des étudiants, ayant participé à cette expérience, à propos des mathématiques. Même si ces résultats ne sont pas l'objet de cet article, nous allons dans ce qui suit aborder succinctement ces éléments en focalisant sur deux des variables du questionnaire : les mathématiques en tant que science et l'apprentissage des mathématiques.

Le ressenti des mathématiques en tant que science concerne le caractère structuré des règles et des démarches qui fondent les mathématiques. Au fil des séances, les étudiants passent beaucoup plus facilement de la rationalité pragmatique à la rationalité théorique, les conflits de rationalité à ce sujet étant plus rapidement résolus (Lecorre, 2016). Les émotions vécues à ces moments, initialement très vives, éclats de voix, de rire, font place à des émotions davantage épistémiques et liées au doute, à la

frustration de ne pas comprendre, à la joie de finalement comprendre (Lecorre 2018; Liljedahl et al., 2019).

Pour ce qui est du ressenti des mathématiques en tant que domaine d'apprentissage, on peut observer des changements de posture des étudiants : initialement en retrait, ils s'investissent, montrent de la curiosité, attendent et écoutent l'explication de leurs pairs. Les séances sont ponctuées de fous rires collectifs lorsque les arguments surprennent ou bien lorsqu'un étudiant montre avec vigueur à quel point il n'accepte pas de penser autrement que ce qu'il pense alors que les autres essaient de le convaincre. Ce vécu intense entre rationnel et émotionnel est une expérience qui déclenche du plaisir dans l'apprentissage et renforce le ressenti positif associé (Liljedahl, 2005).

Limites de l'étude

Malgré une cohérence certaine des résultats, un certain nombre de limites propres aux conditions de cette étude doivent être prises en compte afin d'appréhender la portée de ceux-ci.

L'étude d'un groupe témoin, sur un autre site de l'académie, ne bénéficiant pas du même cours magistral, aurait pu permettre de porter un avis plus tranché sur les effets de ce cours magistral sur le ressenti des étudiants. Initialement prévu comme une étude exploratoire, ce groupe témoin n'avait pas été envisagé.

La taille, relativement faible, de l'échantillon étudié (50), particulièrement lorsque celui-ci est réparti en groupes (A, B, C), constitue une limite significative de la présente étude.

L'étude porte sur les effets du cours magistral réalisé par l'un des auteurs de cet article. Aussi, malgré les précautions d'usage dans ce type de situation, on ne peut pas écarter la possibilité d'un biais méthodologique.

Conclusion et perspectives

Compte tenu des limites exprimées au paragraphe précédent, nous restons nuancés à propos des résultats. Un certain nombre d'indicateurs ont montré que cette expérimentation qui avait pour objectif d'améliorer le ressenti vis-à-vis des mathématiques à travers l'expérience des étudiants du couple (rationalité, émotion) dans la construction des notions mathématiques en cours magistral a plutôt conduit à des résultats conformes à l'objectif qui lui était assigné. Nous avons constaté également que la poursuite ou non en TD de ces objectifs par la même proposition pédagogique joue un rôle sur l'ampleur de ces changements de ressenti. Si ces deux constats conduisent à crédibiliser l'effet de l'expérience des étudiants dans ces cours sur leur ressenti vis-à-vis des mathématiques, il reste de nombreuses questions à étudier en utilisant les éléments recueillis lors de cette expérimentation ou en programmant de futures expérimentations.

Tout d'abord, pour cette expérimentation, une étude didactique et systématique des situations en matière de rationalité et d'émotion doit être réalisée à partir des vidéos réalisées lors de l'expérimentation. Peut-on observer effectivement le jeu conjoint des rationalités et des émotions lors de la réalisation de ces cours magistraux? L'expérience de ce couple (rationalité, émotion) à l'œuvre est-elle véritablement celle

qui est attendue? Observe-t-on bien une progressive modification du sujet épistémique? Quels sont les effets sur la nature du doute, sur la persévérance dans l'action, sur la manière d'envisager les outils mathématiques? Des études ultérieures plus qualitatives, voire cliniques, pourraient être nécessaires pour répondre à ces questions.

Nous finirons cet article par la citation d'une étudiante sortant d'un examen de 4h de mathématiques avec le sourire aux lèvres : «Avant je pleurais en allant en mathématiques, maintenant je joue en cours de mathématiques». Cette citation montre que le sujet de cette étude exploratoire mérite d'être poursuivi, pour tenter de répondre à la réelle détresse liée aux mathématiques de certains étudiants professeurs d'école. Elle montre aussi qu'une résilience est réalisable.

Notes

- ¹ Création des ESPE (Établissement Supérieur du Professorat et de l'Enseignement) avec la loi Peillon 2013
- ² Création des INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Enseignement) avec la loi Blanquer 2019.
- ³ L'enquête internationale Pisa (2016) classe la France 26^e sur 70 pays testés.
- ⁴ Rapport Cnesco (2016) : inégalité sociales et migratoires, comment l'école amplifie-t-elle les inégalités?
- ⁵ Le rapport TIMSS 2015 place la France au dernier rang des pays de l'OCDE pour les résultats moyens de fin de primaire en mathématiques.

Références

- Adihou, A. (2011). Enseignement-apprentissage des mathématiques et souffrance à l'école. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 90-102.
- Amato, S-A. (2004). Improving student teachers' attitudes to mathematics. Dans Høines, M. J., Fuglestad, A. B., International Group for the Psychology of Mathematics Education, et Bergen University College (dir.), *Proceedings of the 28th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 2, p. 25-32). Bergen University College Edition.
- Arsenault, C. (2010). Le spectre de la maîtresse d'école : conceptions et résistances au développement des compétences professionnelles. Dans J. Proulx & L. Gattuso (dir.), *Formation des enseignants en mathématiques : tendances et perspectives actuelles* (p. 121-125). Les Éditions du CRP.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308. La Pensée Sauvage.
- Baldrighi, A., Bellinzona, C. et Pesci, A. (2011). Promoting resilience in students through cooperative learning experiences: a work in progress. Dans K. Kislenko (dir.), *Current state of research on mathematical beliefs XVI Proceedings of the MAVI-16 Conference* (p. 7-27). Tallinn, Estonia Edited.
- Baruk, S. (1973). *Échec et Maths*. Seuil.
- Blanco, L., Guerrero, E., Caballero, A., Brígido, M. et Mellado, V. (2010). The affective dimension of learning and teaching mathematics and science. Dans M-P. Caltone (dir.), *Handbook of Lifelong Learning Developments* (p. 265-287). Nova Science Publishers.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. La Pensée Sauvage.
- Damasio A. (2005). *Descartes' Error : Emotion, Reason, and the Human Brain*. Penguin Edition
- Hannula M., Liljedahl P., Kaasila R., & Rösken B. (2007). Researching relief of mathematics anxiety among pre-service elementary school teachers. Dans Jeong-Ho Woo et al. (dir.), *Proceedings of 31st Annual Conference for the Psychology of Mathematics Education*, (vol. 1, p. 153-156). The Korea Society of Educational Studies in Mathematics.

- Lecorre T. (2016). *Des conditions de conception d'une ingénierie relative à la définition de limite- Un cadre basé sur un modèle de rationalité*. [Thèse de doctorat, Université Grenoble-Alpes].
- Lecorre T. (2018). Le bonheur par les mathématiques. Dans B. Mabilon-Bonfils et al. (dir.), *Les écoles du bonheur. Pour une révolution éducative*, (p. 25-41). Editions Teraedre.
- Legrand, M. (1993). Débat scientifique en cours de mathématiques et spécificité de l'analyse. *Repères IREM*, 10, 123-158.
- Liljedahl, P. (2005). Mathematical discovery and affect: The effect of AHA! experiences on undergraduate mathematics students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 36(2-3), 219-234.
- Liljedahl, P., Rösken, E., Rolka, K., (2019). Changes to preservice elementary teachers' beliefs about mathematics and the teaching and learning of mathematics: How and why? *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1-11. <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.09>
- Newton, K., Leonard, J., Evans, B., Eastburn, J., (2012). Preservice Elementary Teachers' Mathematics Content Knowledge and Teacher Efficacy. *School Science and Mathematics*, 112(5), 289-299.
- Olson, A., Stoehr, K. (2019). From numbers to narratives: Preservice teachers experiences with mathematics anxiety and mathematics teaching anxiety. *School Science and Mathematics*, 119(2), 72-82.
- Peix, A., Tisseron, C. (1998). Le problème ouvert comme moyen pour réconcilier les futurs professeurs d'école avec les mathématiques. *Petit x*, 48, 5-21.
- Pekrun, R., (2014). *Emotions and Learning, educational practices*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO, Académie internationale d'éducation.
- Ronzeau, M., Saint-Girons B. (2018). *Quelles évolutions pour les concours de recrutement des enseignants ?* Ministère français de l'Éducation nationale. Paris.
- Southwell B., Penglase M. (2005). Mathematical knowledge of pre-service primary teachers. Dans H.L. Chick et al. (dir.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (vol. 4, 209-216). Melbourne PME edition.
- Smith, C. (2010). Choosing more mathematics: happiness through work? *Research in Mathematics Education*, 12(2), 99-116.
- Villani, C., Torrossian C., (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques*. Ministère français de l'Éducation nationale, Paris.
- Vinson, B.M. (2001). A Comparison of Preservice Teachers' Mathematics Anxiety Before and After a Methods Class Emphasizing Manipulatives. *Early Childhood Education Journal*, 29, 89-94.

Pour citer cet article

- Lecorre, T. et Ghedamsi-Lecorre, I. (2021). Étude exploratoire d'un changement potentiel de ressenti vis-à-vis des mathématiques de futurs professeurs des écoles en formation initiale. *Formation et profession*, 29(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.581>



Le mémoire des CPE en master MEEF : un dispositif révélateur des ambitions et des limites de la mise en œuvre des réformes de la formation des professionnels de l'éducation (1990-2018)

The Research Paper of Principal Educational Advisers in Master MEEF:
a Training Program revealing the Ambitions and Limitations
of the Implementation of the Education Professionals
Training's Reforms (1990-2018)

Guy Lapostolle
Université de Lorraine

doi: 10.18162/fp.2021.568

Résumé

Cet article rend compte d'une étude de cas portant sur le mémoire que les CPE doivent soutenir lors de leur seconde année de master MEEF. Ce mémoire est emblématique de l'ambition des réformes qui se sont succédé de 1990 à 2013, qui se donnaient pour but d'« universitariser » et de professionnaliser la formation de ces professionnels de l'éducation.

L'étude de cas montre que les formateurs se sont efforcés de mettre en place les conditions pour que le mémoire contribue efficacement à la formation des CPE, mais qu'il ne conduit pas systématiquement aux effets escomptés.

Mots-clés

Mémoire, dispositif de formation, professionnels, universitaires, étudiants, stagiaires, CPE.

Abstract

This paper relates a case study about the research paper that the Principal Educational Advisers must produce during the second year of the MEEF master's degree. This research paper is representative of the ambitiousness of successive reforms from 1990 to 2013, which aimed to strengthen the academic and vocational dimensions of the training of these professionals. This case study shows that trainers endeavored to implement the necessary conditions to allow the research paper to be effective but it doesn't always have the expected impacts.

Keywords

Research Paper, Training Program, Professional, Academic, Students, Trainees, Principal Educational Advisers

Introduction

Les réformes de la formation des enseignants et des membres du personnel de l'éducation en France qui se sont succédé de la fin des années 1980 à nos jours ont maintenu et consacré le mémoire comme un dispositif de formation central dans des curricula qui pourtant connaissaient d'assez nettes évolutions. Ce mémoire, s'il a connu quelques modifications, a été reconduit par chacune des réformes qui entendaient transformer ces curricula. Sa place a même été d'une certaine manière réévaluée dans une formation qui est assurée depuis une dizaine d'années au niveau du master (MESR, 2009), car il est emblématique de l'universitarisation de la formation.

Pourtant, quelques interrogations subsistent quant à l'usage qui en est fait, la manière dont il est vécu et les effets qu'il produit en matière de formation. Cette place qui a été institutionnellement confortée au cours des différentes réformes ne garantit pas que le mémoire soit devenu un dispositif de formation plus performant ou encore qu'il ait gagné l'adhésion de tous les protagonistes de la formation. Les critiques dont il a pu faire l'objet au début des années 1990 – que celles-ci viennent des formateurs eux-mêmes ou des étudiants et/ou stagiaires en formation – n'ont, semble-t-il, pas disparu. La réforme de la formation (MEN, 2013), qui consacre la création des ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), ne semble pas non plus avoir pris en compte les critiques et analyses produites dans les années 1990-2000 pour faire de ce mémoire un dispositif qui donne satisfaction aux différents acteurs de la formation et au personnel de l'éducation en formation. C'est en étudiant le cas des mémoires des CPE (Conseillers principaux d'éducation) dans l'ESPE de Lorraine que nous allons tenter d'observer comment quelques-uns des acteurs de la formation et des étudiants et/ou stagiaires en formation composent avec ce dispositif, dans le cadre qui s'est installé depuis 2013.

Dans une première partie, nous présenterons la visée, le cadre théorique et l'organisation de notre recherche. Dans une seconde partie, après avoir rappelé quelques-unes des évolutions qu'a connues ce mémoire depuis les années 1990, nous mettrons en lumière ce que les textes officiels en vigueur depuis 2013 et ce que ceux de l'ESPE de Lorraine prescrivent à propos de ce mémoire et ce qu'ils en attendent en matière de formation des étudiants et stagiaires. Dans une troisième partie, nous observerons la manière dont quelques-uns des directeurs de mémoire et professionnels de la formation ont tenté de rendre ce dispositif opérant ou plus performant, de même que la manière dont quelques étudiants de l'ESPE de Lorraine l'accueillent, le vivent et le pensent.

Visées, cadre théorique et organisation de la recherche

Notre recherche poursuit une visée compréhensive. Elle utilise comme boussole méthodologique le cadre de la « sociologie de la traduction » (Akrich, Callon, Latour, 2006), telle qu'elle a pu être utilisée dans le cadre de l'étude des réformes éducatives (Cros, 2004). Cette approche sociologique justifie d'abord la visée compréhensive que nous poursuivons, ou en d'autres termes, l'attention que nous portons au vécu des acteurs et au sens qu'ils donnent à leur activité. Cette approche nous permet ensuite d'interpréter les quelques constats que nous avons faits en essayant de les intégrer dans un ensemble cohérent d'idées et de relations. Cette recherche constitue par ailleurs une étude de cas. Il convient de présenter la manière dont nous avons organisé notre travail pour la conduire.

Une recherche à visée compréhensive, nourrie des apports de la sociologie de la traduction et une étude de cas

Dans cette recherche, nous tentons de déterminer si les ambitions des initiateurs de la réforme se sont concrétisées sur le terrain de la formation, dans les ESPE. Il s'agit d'interroger les intentions (des prescripteurs) qui ont présidé à l'inscription du mémoire dans le curriculum de formation, puis d'observer la manière dont ce dispositif a été vécu par les différents protagonistes de la formation et les étudiants et/ou stagiaires en formation. C'est parce que nous consacrons une partie importante de notre travail à ce vécu que nous évoquons une recherche à visée compréhensive.

La mise en lumière de ce vécu permettra de faire émerger le sens que les protagonistes et les bénéficiaires de cette formation donnent à leur implication dans le dispositif. Les divergences éventuelles des attentes des prescripteurs, des formateurs et des étudiants/stagiaires à l'égard de ce dispositif pourraient expliquer la difficulté à construire des politiques ou des dispositifs de formation qui conduisent à de réelles transformations.

Cros (2004) montre que pour qu'une réforme soit adoptée et produise les effets escomptés, il faut qu'un « espace d'intéressement commun » à tous les protagonistes de la réforme soit présent. Chacun doit y trouver son intérêt, qui n'est pas nécessairement identique à celui des autres. En l'occurrence, dans le cas du mémoire, il importe que chacun des acteurs concernés ait un intérêt, même réduit au minimum, à adhérer à ce dispositif. Il convient dès lors de questionner la qualité et la nature de l'intérêt. Chacun des acteurs adhère-t-il à toutes les dimensions du dispositif ou n'y adhère-t-il que partiellement ? Ou encore, comment transforme-t-il ou traduit-il les contraintes éventuelles de ce dispositif en des propositions qui ne desservent pas ses intérêts, voire qui pourraient les servir ?

Kahn (2010) montre que parfois la traduction n'est pas loin de la trahison : l'adhésion à une réforme ou à un dispositif peut certes être présente, mais pour un motif tout autre que celui qui est souhaité. Ce motif peut même être complètement opposé à celui qui est proclamé¹. En fait, si tel est le cas, la réforme – ou le dispositif – donne l'impression de fonctionner, puisque chacun y adhère. Pourtant, l'adhésion n'est que de façade.

Il s'agira ici de tenter de mettre en lumière ce qui se cache derrière la mise en œuvre d'un dispositif emblématique d'une réforme de la formation des enseignants ambitieuse. Probablement, le décryptage des logiques qui animent les différents protagonistes de la formation, celles des prescripteurs, des formateurs et des étudiants/stagiaires, pourra nous donner quelques informations sur le fonctionnement du dispositif.

Notre recherche se range également dans la catégorie des études de cas, en ce sens qu'elle porte sur six enseignants intervenant en seconde année de master MEEF EE (Métiers de l'Enseignement, de l'éducation et de la formation – Encadrement éducatif) et quatre de leurs étudiants, dans le contexte particulier de l'ESPE de Lorraine. Hamel (1997) rappelle qu'une étude de cas tente de rendre compte d'un évènement dans un contexte singulier et considère cet évènement dans ce contexte pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe. Cette étude doit permettre d'appréhender l'évènement dans sa profondeur et de faire émerger des analyses et explications relativement complexes. Il convient de préciser que les éléments d'explication qui sont produits n'ont pas vocation à être montés en généralité, même si notre terrain d'investigation présente des similitudes qui sont loin d'être négligeables avec d'autres situations dans lesquelles les CPE sont formés, notamment en raison du cadrage national de la formation qui s'applique à toutes les ESPE.

Une étude des textes en vigueur et des entretiens

Nous avons recensé les textes législatifs et réglementaires publiés de 1990 à 2015 qui organisent nationalement la formation des enseignants et des CPE, et ce, afin de mettre en lumière les objectifs des initiateurs des réformes qui se sont succédé et d'observer dans quelle mesure le mémoire pouvait traduire ces objectifs. En d'autres termes, nous examinons, à partir de ces textes, si le mémoire, tel qu'il est actuellement défini, s'inscrit dans une certaine continuité ou en rupture avec les dispositifs précédents.

Par ailleurs, c'est en écoutant les directeurs de mémoires et les professionnels qui accompagnent les étudiants, ainsi que les étudiants eux-mêmes, que nous avons tenté de comprendre le sens que ces derniers donnent à leur activité lorsqu'ils sont confrontés à ce dispositif. Le matériau empirique constitué à cette fin est composé d'entretiens. Nous avons conduit des entretiens avec quatre directeurs de mémoire qui sont des enseignants-chercheurs et deux professionnels qui sont membres des jurys (des commissions de soutenance). Des entretiens ont été également conduits avec quatre étudiants : deux d'entre eux sont des étudiants stagiaires qui visent l'obtention du master afin de concrétiser leur titularisation; les deux autres sont en seconde année de master et repassent le concours. Rappelons que les entretiens ont eu lieu entre une semaine et quinze jours après que ces étudiants ont soutenu leur mémoire, et ce, dans le but de rendre leur parole plus libre, en tous cas, libérée des contraintes de l'évaluation².

Nous avons ensuite intégré des données provenant d'autres sources dans notre corpus empirique : travaux scientifiques des années 1990 ; documents internes à l'ESPE ; comptes-rendus de conseils de perfectionnement. Il s'agissait de croiser ces premières données avec d'autres données afin de vérifier leur fiabilité, mais également de les situer dans un contexte plus large.

Pour compléter notre corpus empirique

Pour compléter notre corpus empirique, constitué de textes législatifs et réglementaires, et d'entretiens, nous avons eu recours à des travaux de scientifiques qui portaient sur la formation des enseignants et des CPE, telle qu'elle se déroulait au début des années 1990. Ces travaux renseignent sur les effets que les dispositifs de formation, notamment le mémoire, ont pu produire. Ils permettent également de restituer a posteriori quelques-unes des raisons qui ont amené à faire évoluer les textes officiels relatifs à la formation des professionnels de l'éducation.

Nous avons également eu recours à des documents construits dans le cadre de l'ESPE étudiée, notamment à un « guide de suivi du mémoire » à destination des directeurs de mémoire et des étudiants. Celui-ci a été élaboré par un groupe de travail en 2014-2015. Il s'est enrichi de la consultation des formateurs de l'ESPE ainsi que des membres du COSP (Conseil d'orientation scientifique et pédagogique). Ce guide rappelle les objectifs de ce dispositif. Il décrit de manière explicite les attentes à l'égard du travail qui doit être fourni, les modalités du suivi, le déroulement de la soutenance ainsi que les critères d'évaluation du mémoire (ESPE, 2016).

Nous avons par ailleurs complété le point de vue des formateurs et étudiants en prenant appui sur les comptes-rendus des « conseils de perfectionnement » qui organisent, de manière institutionnelle, des échanges entre formateurs et étudiants à propos du fonctionnement du master.

Statut, définition et objectifs du dispositif

Le mémoire tel qu'il est défini par la réforme de 2013 s'inscrit dans la continuité du « mémoire professionnel » institué au début des années 1990. C'est un écrit long qui est censé permettre à son auteur de prendre une certaine hauteur par rapport à sa pratique. Son statut et les objectifs qu'il poursuit ont cependant évolué pour se conformer au cadre d'une formation qui se déroule désormais au niveau du master et qui de ce fait entend renforcer son ancrage universitaire et être davantage adossée à la recherche.

Aux origines : le « mémoire professionnel »

Le mémoire dans sa conception actuelle est le descendant du « mémoire professionnel » tel qu'il est défini au début des années 1990, lorsque les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) commencent à se mettre en place. La circulaire de 1991 mentionne :

Le mémoire professionnel doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire à : identifier un problème ou une question concernant ces pratiques ; analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine. Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire. (IUFM, 1991)

Ce mémoire professionnel constitue par ailleurs un des trois piliers de l'évaluation de la formation du stagiaire, à côté du « stage en responsabilité » et des « modules d'enseignements ». Il représente un élément déterminant de la validation de la formation qui précède la titularisation prononcée par l'État employeur, le ministère de l'Éducation nationale.

Il convient de noter que la dimension « recherche » n'est pas alors explicitement évoquée dans la définition du dispositif même si les IUFM nouvellement installés ont pour mission de conforter la dimension universitaire de la formation des enseignants, notamment du premier degré et des CPE. La formation des stagiaires n'est pas encore une formation au niveau du master, comme ce sera le cas à partir de 2009. Ils ne sont pas encore à la fois « étudiants et stagiaires » comme ce sera le cas après 2013. Ils sont simplement stagiaires, lauréats d'un concours qu'ils ont passé en le préparant généralement pendant un an après l'obtention de la licence, et sont formés après la réussite à ce concours en alternant des périodes de stages en établissements et des périodes de formation « théorique » dans les IUFM. La référence à cette « théorie » ou « formation théorique » est nettement plus présente dans les textes officiels relatifs à l'organisation de la formation de cette période que la référence à la « recherche ». Si les disciplines telles que la philosophie, l'histoire, la sociologie et les sciences de l'éducation sont mentionnées, ce sont davantage les apports en matière de contenus de ces disciplines qui sont envisagés qu'une confrontation à la recherche dans ces disciplines.

Le mémoire de master

La réforme de 2013 est plus ambitieuse de ce point de vue. L'article 7 du 27 août 2013 mentionne :

La formation s'appuie sur une activité d'initiation à la recherche, qui permet de se familiariser avec les différents aspects de la démarche scientifique. L'activité de recherche doit, au-delà du contenu disciplinaire, permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier d'enseignant ou de personnel d'éducation, notamment par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles (MESR, 2013).

Certes, les disciplines sont enseignées pour les contenus et les savoirs qu'elles apportent sur les différentes dimensions de l'éducation, mais l'« activité de recherche » en soi et les « différents aspects de la démarche scientifique » font eux aussi partie des contenus de formation. La formation au niveau du master implique cette évolution.

L'article 19 de l'arrêté du 27 août 2013 précise :

Dans le cadre du stage de la formation en alternance du master MEEF, chaque étudiant réalise un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. Le mémoire prend appui sur le stage de la formation en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation. (MENESR, 2013)

Ainsi le « mémoire professionnel » institué au début des années 1990 devient en 2013 un « mémoire de master » qui prend appui sur le stage. Cette transformation témoigne de la volonté des réformateurs de renforcer le processus de professionnalisation et d'universitarisation de la formation des enseignants et des CPE, initié au début des années 1990. Il s'agit également de mieux articuler ces deux dimensions, universitaire et professionnelle, de la formation, au cœur même de ce dispositif qu'est le mémoire.

Par ailleurs, si ce mémoire permet d'acquérir des compétences nécessaires à l'exercice du métier, la note de service du 28 octobre 2015 vient préciser qu'il est également un instrument privilégié pour faire collaborer les « équipes de recherche » et les « équipes pédagogiques d'enseignants ». La note mentionne en effet :

Cette dimension collective doit être largement encouragée pour favoriser les interrelations entre l'Université et l'École dans le projet d'ESPE : c'est un excellent moyen de développer les relations recherche-formation, de renforcer la cohérence globale des équipes pédagogiques pluri-catégorielles et pluri-institutionnelles et, enfin, de créer des savoirs nouveaux. (MESR, 2015)

Probablement cette remarque, qui s'apparente à une injonction, vient-elle pour tenter de répondre aux critiques récurrentes qui ont été faites aux IUFM au cours de leur existence, notamment au sujet des difficultés qu'ils auraient rencontrées à articuler théorie et pratique. Le souci manifesté par l'auteur de la note est alors de se saisir de ce dispositif qu'est le mémoire, pour inciter les intervenants de la formation à collaborer davantage « autour de la définition du projet du fonctionnaire stagiaire » (MENESR, 2015).

Le cadrage de l'ESPE de Lorraine

Il revient alors à chaque ESPE de mettre en œuvre cette réforme. Le guide que nous avons mentionné précédemment a été construit pour traduire localement ces recommandations. Ce document a plusieurs fonctions (ESPE de Lorraine, 2016). Il permet tout d'abord d'unifier les pratiques des différents protagonistes de la formation, dans toutes les mentions du master (« premier degré », « second degré », « encadrement éducatif » et « pratiques et ingénierie de la formation ») et pour tous les directeurs et membres du jury, quels que soient par ailleurs les étudiants et/ou stagiaires concernés. Ce guide est également censé constituer des repères et une aide au travail pour les étudiants. Ainsi, les grandes étapes de réalisation du mémoire sont rappelées : « choix et agrément du sujet », rôle du « tuteur de mémoire », « contractualisation des étapes du mémoire », « revue de littérature », « recherche bibliographique », « formulation du questionnement », « constitution et recueil des données », « le choix d'une (ou plusieurs) méthode(s) », « le traitement des données », « la discussion des résultats », « les normes bibliographiques ». Le document apporte également un ensemble d'informations diverses : sur le nombre de pages (30 pour les étudiants-fonctionnaires-stagiaires et 50 pages pour les étudiants), sur le plagiat, les modalités de soutenance....

Ce document constitue ensuite une aide – en même temps qu'il mentionne quelques obligations – destinée au directeur de mémoire qui peut être, dans le cas que nous étudions, un enseignant-chercheur du département de sciences de l'éducation, externe à l'ESPE et pas nécessairement au fait des exigences précises relatives au mémoire de master MEEF.

Enfin, il convient de noter que le mémoire tel qu'il est mis en œuvre dans l'ESPE étudiée semble l'être dans des conditions qui sont proches de celles dans lesquelles il est mis en œuvre dans d'autres ESPE. La plupart des ESPE ont construit un document similaire qui porte parfois des noms différents, mais dont la fonction est sensiblement la même : « Guide pratique du mémoire ou du dossier de recherche » ; « Mémoire de master MEEF : cahier de charges » ...

En somme, les évolutions du dispositif qu'est le mémoire, impulsées par les réformateurs, ont fait l'objet d'une traduction et d'une tentative d'appropriation par les acteurs opérationnels de la formation, à l'échelle des ESPE. Ceux-ci ont pris en compte cette volonté des réformateurs de donner plus d'importance à la recherche dans la formation des professionnels de l'éducation et d'articuler davantage cette recherche aux exigences du terrain. Pourtant, il convient de s'interroger sur l'impact réel de ces évolutions visibles sur les textes réglementaires et les documents produits dans les ESPE. Ces évolutions ont-elles dopé les « vertus formatrices » de ce dispositif qu'est le mémoire et redoré son blason auprès des stagiaires et des étudiants pour lesquels il pouvait être perçu comme une épreuve de nature essentiellement académique dont il fallait s'acquitter au moindre coût ? (Gomez, Hostein, 1996 ; Lapostolle, Maurel, Verney-Carron, 2005 ; Lapostolle, Solomon, Grisoni, 2013). L'étude que nous proposons, si elle ne permet pas d'apporter une réponse générale à ce problème, doit néanmoins permettre de produire quelques éclairages quant à la manière dont il a évolué.

De la mise en œuvre du dispositif par les directeurs de mémoire à son accueil par les étudiants

Une mise en perspective des travaux scientifiques des années 1990 sur le mémoire amène à constater que de nombreuses limites ont été pointées dans la mise en œuvre du dispositif et que les vertus formatrices qui lui étaient initialement prêtées n'ont pas systématiquement été suivies des effets escomptés. Les protagonistes de la formation n'ont eu de cesse, notamment dans les cinq dernières années que nous observons, de mettre en place des stratégies pour tenter de rendre le dispositif plus performant. Pourtant, l'accueil de ce dispositif par les étudiants et les stagiaires, conduit à faire un constat tout en nuances quant à ses effets en termes de formation.

De la richesse des travaux sur les mémoires des années 1990

Dans les années 1990, alors que le dispositif s'installait dans les IUFM, de nombreux travaux scientifiques qui se penchaient sur les conditions de sa mise en œuvre ont vu le jour. Cette période faite d'interrogations, de doutes, de réussites, mais également d'échecs par ailleurs largement médiatisés, a vu fleurir de nombreux travaux dont la portée s'est avérée sans aucun doute très importante pour les formateurs des IUFM qui découvraient ce dispositif et avaient à en assumer la prise en charge. La fécondité de ces travaux résidait principalement dans le fait qu'ils mettaient en lumière, derrière l'apparence d'un dispositif relativement consensuel, les divergences quant aux attentes que les uns et les autres – réformateurs, formateurs, professionnels, stagiaires, étudiants – pouvaient avoir à son égard. L'intérêt de ces travaux tenait également, dans un contexte de réflexion intense sur la formation des maîtres, à une réflexion sur le curriculum réel, sur les acquisitions réelles que permettait la confrontation des stagiaires à ce dispositif.

Les attentes des directeurs de mémoire étaient assez divergentes (Gomez, Hostein, 1996). Quand les uns envisageaient le mémoire professionnel comme un véritable mémoire de recherche, les autres ne cessaient de fustiger ses faiblesses scientifiques, notamment au regard de critères tels que ceux proposés par des chercheurs comme Barbier et al. (1994) ou encore par l'AESCE (Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation) (1993) : la « production de connaissances » ; le « principe de

rigueur et de sincérité » ; « la construction d'une problématique et le recours à un champ théorique avec explicitation argumentée des choix », la mise en œuvre d'une « méthodologie pertinente », « la discussion des résultats » constituaient en effet autant de critères que les productions écrites des stagiaires ne remplissaient pas. Aussi Gomez et Hostein (1996) mettaient-ils en garde ces directeurs de mémoire qui, d'une certaine manière, se satisfaisaient un peu rapidement d'être en conformité avec les normes imposées par la recherche universitaire, dans ces termes : « *L'ancrage du mémoire professionnel à la recherche nous semble instituer une double perte : il confère une dignité illusoire et il relègue à l'accessoire l'objectif affiché de formation en occultant l'évolution du producteur au profit du produit à fournir* ».

Ce que mettaient surtout en lumière ces deux auteurs, bien plus que la critique d'une « dignité illusoire », c'était l'importance des effets de ce dispositif en matière de formation, ou de transformation, des professionnels en devenir. Deux remarques s'imposaient quant à ces effets. La première tenait au fait que les conditions dans lesquelles était réalisé le mémoire n'étaient pas favorables à la réalisation d'un travail qui respecte toutes les normes d'un mémoire de recherche. Les stagiaires étaient en effet quotidiennement bien davantage préoccupés par leur confrontation aux réalités du terrain, vécue sur le mode de l'urgence, que par la réalisation d'un mémoire, qui s'inscrivait dans la durée. La seconde remarque, quant à elle, tendait aussi à montrer les limites des vertus formatrices du dispositif, mais cette fois-ci en raison d'une certaine posture des directeurs de mémoire. À trop se centrer sur le produit fini, sur la conformité du mémoire aux normes exigibles en matière de recherche, peut-être certains directeurs oubliaient-ils que la fonction finale du mémoire était de faire évoluer et de transformer les professionnels en devenir. Or, seul un accompagnement du stagiaire, dans la durée, pouvait permettre de mener à bien ces transformations. La seule évaluation au moment de la soutenance ne pouvait attester de ces transformations.

De l'efficacité des régulations

Les enseignants des ESPE qui devaient intégrer les orientations de la réforme de 2013, avec lesquels nous nous sommes entretenus, ont témoigné d'une bonne connaissance de ces travaux scientifiques et de ces réflexions sur les limites du dispositif. Ils ont pris un certain nombre de mesures susceptibles de rendre le dispositif plus performant. Nous rapportons deux de ces mesures en essayant de relater les effets qu'elles produisent : la première est la proposition d'un calendrier programmant des rencontres entre l'étudiant et le directeur de mémoire ; la seconde porte sur la composition des jurys de soutenance de mémoire.

La proposition d'un calendrier annuel avec des rendez-vous réguliers entre l'étudiant et le directeur de mémoire devait inciter ce dernier à ne pas évaluer exclusivement et simplement l'étudiant à l'aune de la conformité de son mémoire aux normes « scientifiques » en vigueur. Ce calendrier devait permettre de suivre les transformations des étudiants et des stagiaires au long de l'année et de leur proposer des retours d'information sur leur évolution jusqu'au moment de la soutenance. Cette démarche n'a pourtant pas toujours récolté les effets attendus comme en témoignent ces faits qui suivent.

Les étudiants et stagiaires ne sont pas toujours en mesure de respecter le calendrier proposé, et ce, malgré les nombreux rappels des directeurs de mémoire, selon les propos de ces derniers. Pour les étudiants qui sont en deuxième année et qui ont échoué une première fois au concours, la préparation aux épreuves de celui-ci fait qu'ils ne s'investissent pleinement dans leur mémoire que lorsque les

épreuves, notamment écrites, sont passées. L'argumentation développée par les enseignants et directeurs de mémoire en direction des représentants d'étudiants, lors des conseils de perfectionnement, selon laquelle cette rédaction du mémoire pourrait aider les étudiants à préparer les épreuves écrites, ne provoque pas vraiment l'adhésion des étudiants. L'un des deux étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenus, qui a échoué au concours et qui n'a pas eu la moyenne à sa soutenance, confiera être conscient de la non-pertinence de sa méthodologie, que lui a d'ailleurs rappelée en cours d'année son directeur de mémoire. Pour conduire une étude à visée compréhensive, cet étudiant avait choisi de faire une enquête par questionnaire portant sur cinq professionnels de son établissement, alors que des « *entretiens auraient permis d'aller un peu plus au fond des problèmes* » selon les propos de son directeur. Or, les arguments de l'étudiant laissent entendre qu'il visait simplement la réussite au master, avec un investissement moindre : « *Il fallait que j'aie au moins 10/20 pour avoir mon mémoire* ». Le second étudiant avec lequel nous nous sommes entretenus, quant à lui, a réussi le concours et a décidé de ne pas soutenir son mémoire, qu'il n'a pas pu achever dans les temps impartis. Il ne validera pas sa deuxième année de master, mais il pourra se réinscrire l'année suivante en deuxième année, en tant qu'étudiant stagiaire et à ce moment, se consacrer essentiellement à son mémoire.

Ainsi, dans ces deux cas, les comportements des étudiants face au dispositif sont différents, mais ils se rejoignent en ce qu'ils sont sous-tendus par des stratégies de même nature. Il convient d'obtenir le diplôme en rentabilisant au mieux l'investissement dans le dispositif. La question de la professionnalisation vient ensuite. Il ne s'agit pas de porter un jugement, mais simplement d'observer comment des régulations apportées au niveau de l'ESPE sont relativement impuissantes face aux stratégies déployées par les étudiants, dans ce cadre où la réussite au concours est la priorité. Si obtenir le master est reconnu comme une étape incontournable, si se former à la recherche et se professionnaliser sont envisagés comme des processus qui font l'objet même de la formation, les étudiants n'envisagent pas ces dimensions comme étant aussi urgentes que la réussite au concours.

Pour les deux étudiants stagiaires avec lesquels nous nous sommes entretenus, l'implication dans le mémoire a été très différente. Le premier a rendu un travail, selon ses propos, qui lui permettait seulement de « *remplir le contrat* ». Il rapporte avoir été « *très pris par son stage* » et « *après une première année de préparation lourde au concours* », avoir ressenti une certaine lassitude à l'égard des dimensions académiques du master, en l'occurrence du mémoire. Le processus de « *déscolarisation* » qui accompagne nécessairement tout processus de professionnalisation (Lapostolle, Hohl, 2012), qui se manifeste par une certaine forme de rejet d'évaluations considérées comme infantilisantes et peu en lien avec les réalités du terrain, et en même temps par une valorisation des pratiques en situation professionnelles, semble pouvoir expliquer cet investissement minimal dans le dispositif. Le directeur du mémoire de cet étudiant dira que ce dernier « *s'en est sorti grâce à ses qualités d'écriture, d'expression et à une pensée claire* ». L'autre membre du jury, tuteur de stage de l'étudiant en question, mentionnera que l'étudiant a « *fait un bon stage* » et a révélé dans le cadre de ce stage « *des compétences professionnelles bien maîtrisées* ». Le second stagiaire s'est, quant à lui, investi dans le mémoire. Selon sa propre expression, il a « *joué le jeu* ». Plusieurs raisons l'ont influencé dans son attitude. La première était de ne pas mettre en danger sa titularisation. Mais son engagement est aussi lié à l'intérêt qu'il porte aux « *disciplines théoriques* ». Il avoue avoir éprouvé une certaine nostalgie en repensant à l'année de préparation au concours. Si la confrontation aux réalités du métier ne l'a pas déçu, il aurait aimé « *avoir encore des cours théoriques* » en seconde année. Il envisage d'ailleurs de poursuivre des études en s'inscrivant en thèse dans les années à venir.

Ainsi, dans ces deux derniers cas, il semble que le rapport que les stagiaires entretiennent au mémoire est lié à leur rapport aux dimensions « académiques » de la formation, celles qu'ils qualifient de « théoriques ». Pour l'un, elles ont surtout été un passage obligé, une étape qui permet d'accéder au métier. Pour l'autre, elles ont été un centre d'intérêt en soi. Dans ces deux cas, le cadrage des rencontres organisées dans « le guide du mémoire » et les exigences du directeur de mémoire à l'égard de ces rencontres, n'ont pas fondamentalement transformé le rapport que les étudiants – qu'ils soient stagiaires ou non – ont au dispositif.

La seconde mesure émanant du « guide du mémoire » pour tenir compte des recommandations des réformateurs organise de manière prescriptive la composition du jury de soutenance pour les étudiants stagiaires : elle oblige, outre la présence d'un universitaire qui dirige le mémoire, celle d'un professionnel qui de préférence a été tuteur du stagiaire. Il convient de noter que cette obligation ne s'applique pas aux étudiants non stagiaires.

Les entretiens conduits avec les directeurs de mémoire et les professionnels qui participent au jury, de même que la lecture des comptes-rendus des conseils de perfectionnement, indiquent que la soutenance représente un moment important pour ces protagonistes de la formation. Elle leur permet de mieux comprendre les exigences qu'ils ont, les uns et les autres, professionnels et universitaires, à l'égard du mémoire. Les professionnels admettent que les dimensions « méthodologiques » souvent au centre des questions des universitaires sont « complémentaires » des leurs qui sont plus centrées sur les réflexions que les stagiaires portent sur leurs pratiques. Les universitaires, s'ils restent prioritairement vigilants à l'égard des normes que le mémoire doit respecter, montrent un certain intérêt pour les questions qui préoccupent les professionnels. Ils envisagent également ces questions comme étant complémentaires des leurs. Les discussions pour mettre la note finale à l'étudiant se déroulent dans de bonnes conditions, ce qui laisse entendre que les critères d'évaluation exposés par les uns et les autres ont été réciproquement compris et acceptés. Il semble de ce point de vue que la prescription de l'ESPE étudiée soit de nature « à favoriser les interrelations entre l'Université et l'École dans le projet d'ESPE » et à « renforcer la cohérence globale des équipes pédagogiques pluri-catégorielles et pluri-institutionnelles », ainsi que le souhaitait la note de service du 28 octobre 2015.

Les étudiants stagiaires approuvent cette composition du jury. Le fait qu'un professionnel en soit membre semble les rassurer. S'ils ne sont pas encore titularisés, ils considèrent ces professionnels davantage comme des collègues qui partagent les mêmes préoccupations ou les mêmes problèmes quant à l'exercice du métier. Cette composition du jury ne semble pas avoir d'impact réel sur l'implication des stagiaires dans la réalisation du mémoire, mais il convient de remarquer que, parce qu'elle est rassurante, cette présence d'un professionnel dans le jury tend à dédramatiser une épreuve qui reste somme toute, « stressante » pour ceux qui y sont soumis. Probablement atténuée-t-elle la dimension inévitablement infantilissante d'une telle épreuve qui conduit, selon les mots de Saussez et Allal (2007), le stagiaire à « se faire paon ou caméléon » : « paon » pour mettre en lumière ses réussites et laisser dans l'ombre ses points faibles, au contraire de ce qu'exigerait une attitude de professionnel, qui imposerait une réelle confrontation à la situation existante afin de trouver une solution aux problèmes existants ; ou « caméléon » pour se fondre dans les attentes des membres du jury, quitte à renoncer à sa propre originalité et à renier certaines dimensions de sa personnalité. Les étudiants stagiaires n'évoquent pas en ces termes, ni de manière aussi explicite, ces attitudes mises en lumière par les deux auteurs.

Cependant, ils révèlent « *ne pas avoir trop stressé* » en confiant quand même être « *contents que l'épreuve soit derrière eux* ». Peut-être ces propos sont-ils révélateurs d'une des limites d'un dispositif qui, malgré cette présence d'un professionnel dans le jury, est perçu et vécu par les étudiants stagiaires comme une épreuve de nature principalement académique. Le fait que l'épreuve se déroule dans le cadre d'un master, qu'elle conditionne la titularisation des stagiaires, tend à nous faire penser que les transformations qu'elle implique chez le stagiaire ne sont pas nécessairement celles qui sont attendues. S'il est visible que l'épreuve leur a appris à se conformer aux exigences des membres du jury, à se « faire paon ou caméléon », il n'est pas si sûr qu'elle les ait aidés à se déscolariser, par exemple à évoquer les doutes qu'inévitablement ils ont rencontrés ou encore les problèmes qu'ils n'ont pas nécessairement résolus. Et pourtant, la professionnalité se construit aussi à partir de ces doutes et problèmes.

En somme, les protagonistes de la formation de l'ESPE étudiée ont tenté de mettre en place les conditions pour que les ambitions et les visées des dernières réformes soient, au moins en partie, atteintes. Si leur expérience et le suivi des recommandations du guide mis à leur disposition les ont conduits à prévenir un certain nombre de dérives ou de dysfonctionnements dans la mise en œuvre du dispositif, il leur est difficile d'agir sur le rapport que les étudiants et stagiaires ont à ce dispositif. Ce rapport est lié à chaque étudiant lui-même, mais il est surtout déterminé par la nature même de l'évaluation de l'épreuve, qui se déroule selon des normes quelque peu scolaires – ou académiques – dans un cadre qui ne l'est pas moins, celui du master.

Conclusion

Un des éléments de conclusion qui nous semble devoir être mentionné est que les réformateurs de la formation des enseignants et des CPE ont depuis 2007, en faisant du « mémoire professionnel » un « mémoire de master », rendu le dispositif bien plus ambitieux en matière de recherche.

Pourtant, les premiers travaux de recherche des années 1990 montraient toutes les difficultés à conduire une véritable recherche avec le temps contraint dont disposait le stagiaire pour entrer dans le métier et avec les difficultés qu'il rencontrait pour s'engager dans un réel processus de professionnalisation. Ces premiers travaux mettaient également en lumière toutes les précautions que devaient prendre les formateurs pour éviter les potentielles dérives d'un dispositif pour lequel les attentes des divers acteurs concernés par la formation étaient parfois bien différentes et qui pouvait rapidement devenir contreproductif en matière de formation. Plus près de nous, en 2015, le rapport conjoint des Inspections générales faisait un constat identique. L'exigence scientifique de production de connaissances semblait en décalage avec la disponibilité réduite des étudiants sur deux ans (IGEN, IGAENR, 2015).

Il semble bien que ni la masterisation mise en œuvre en 2007 ni la réforme de 2013 censée, selon ses promoteurs, remédier aux carences de cette masterisation, n'ont véritablement pris en compte les conditions dans lesquelles les mémoires étaient réalisés et accueillis par les étudiants et les stagiaires. Les initiateurs de ces réformes semblent ne pas avoir tenu compte des recherches de bon nombre de chercheurs dont les travaux poursuivaient des visées compréhensives, s'intéressant à la manière dont la formation était accueillie, vécue et pensée par les étudiants et stagiaires. Notre recherche, si elle demeure une étude de cas et qu'elle doit de ce fait nous inviter à éviter toute montée en généralité, tend à indiquer que ce sont les acteurs opérationnels de la formation qui ont tenté de prendre en compte

ces travaux et de rendre le dispositif plus pertinent en matière de formation. Ils ont pour cela réalisé quelques adaptations ou traductions à l'instar de celles que nous avons relatées.

Certes, les opérations de traduction des ambitions des acteurs politiques par les acteurs opérationnels sont toujours nécessaires. Mais les réformes ne seraient-elles pas plus aisées à traduire et à mettre en œuvre, ne seraient-elles pas plus pertinentes si ces acteurs politiques, lorsqu'ils construisent ces réformes, prenaient davantage en compte la réalité du travail des formateurs, des étudiants et des stagiaires et écoutaient plus scrupuleusement les problèmes tels qu'ils se posent pour ces acteurs opérationnels et usagers ?

Notes

- ¹ Par exemple, à l'occasion d'une réforme qui visait à limiter les redoublements, les enseignants ont présenté des arguments davantage motivés par le souci de préserver les effectifs nécessaires au maintien d'une classe que par la réussite ou l'échec des élèves.
- ² S'il est déjà envisagé dans ces termes lors de la réforme dite de masterisation engagée en 2009, il convient de remarquer que, dans les faits, les conditions dans lesquelles il doit être réalisé ne sont pas favorables à cette ambition de conduire une recherche prenant appui sur le stage, en raison notamment de l'indigence des contacts que les étudiants pouvaient avoir le terrain (Lapostolle, Solomon, Grisoni, 2013).

Références

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris, France : Mines.
- AESCE (1993). Les sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline. Bulletin de l'AESCE, Diffusion INRP.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Cros, F. (2004). Emergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la traduction. Dans J.-P. Bronckart, & M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école, Raisons éducatives* (59-78), De Boeck.
- Delarue-Breton, C. et Crinon, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 79-88.
- ESPE de Lorraine (2016). Master MEEF. *Guide pour la réalisation d'un mémoire de master* (année : 2016-2017). Document interne.
- Gomez, F. et Hostein, B. (1996). Le mémoire professionnel : pour une approche formative. *Recherche & Formation, Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*, 23, 73-86.
- IGEN-IGAENR (2015). *Le suivi de la mise en place des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015* (Rapport N°2015-081). Remis à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, à monsieur le secrétaire d'État chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.
- Kahn, S. (2010). Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives. *Recherches en éducation*, Hors-Série, 71-84.
- Lapostolle, G., Maurel, L. Verney-Carron, N. (2005). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants en France - The Professional Report in initial teacher training in France). *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 383-405.
- Lapostolle, G. et Hohl, T. (2012). La réforme de la formation des enseignants en France met-elle en jeu des modalités d'évaluation compatibles avec leur professionnalisation ? dans *Cultures de l'évaluation et dérivés évaluatives : Des fondements idéologiques de l'évaluation aux conceptions des politiques éducatives et de l'apprentissage*, 11ème colloque international de l'AFDECE, Université de Sherbrooke, Canada, 24-26 octobre 2012.

- Lapostolle, G., Solomon, R., Grisoni, P. (2013). Le pilotage par l'État de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours et ses incidences sur le métier de formateur, *Phronesis*, 4, 37-49.
- MEN (2013, 8 juillet). *Loi n°2013-595 : d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. JORF.
- MEN (1991, 2 juillet). *Circulaire n° 91-202 : relative au contenu et à la validation des formations organisées par les IUFM*, JORF.
- MENESR (2009, 23 décembre). *Circulaire n° 2009-1037 : relative à la mise en place des diplômes nationaux des masters ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement*, JORF.
- MENESR (2013, 27 août). *Arrêté n° 48 : fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. JORF.
- MENESR (2015). Note du 28 octobre 2015 relative à la mise en œuvre du mémoire dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Repéré à URL : www.espe-versailles.fr
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique, le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 30(1), 97-124.

Pour citer cet article

- Lapostolle, G. (2021). Le mémoire des CPE en master MEEF : un dispositif révélateur des ambitions et des limites de la mise en œuvre des réformes de la formation des professionnels de l'éducation (1990-2018). *Formation et profession*, 29(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.568>



Maria-Lourdes **Lira-Gonzales**
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Hossein **Nassaji**
University of Victoria (Canada)

Kuok Wa **Chao**
Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

L'impact de la rétroaction par les pairs entraînés au moyen d'un blogue pour améliorer l'écriture en français langue seconde (FLS)

The Impact of Blog-Mediated Peer Feedback and Peer Feedback
Training on the Accuracy of French as a Second Language (FSL) Writing

doi: 10.18162/fp.2021.602

Résumé

La présente étude vise à comparer la nature et l'efficacité de la rétroaction par les pairs au moyen d'un blogue auprès de 35 étudiants universitaires de FLS. Ces derniers étaient divisés en trois groupes : un groupe contrôle faisant l'autocorrection, deux groupes expérimentaux, dont un ayant une rétroaction par les pairs sans entraînement et un autre ayant reçu un entraînement. Les résultats collectés dans les productions écrites montrent une meilleure performance dans les groupes expérimentaux concernant l'exactitude de l'utilisation des accords grammaticaux. Les entretiens révèlent des avantages concernant l'emploi du blogue et mettent en lumière les préoccupations des étudiants concernant la rétroaction par les pairs.

Mots-clés

Rétroaction médiée par le blogue, rétroaction par les pairs, rétroaction par les pairs entraînés, écriture langue seconde

Abstract

This study compares the provision and efficacy of students' peer feedback on blogs with and without previous feedback training. 35 students registered in a FSL university program in Costa Rica divided in three groups (untrained, trained and control) participated in this study. Data were obtained through students' written productions in blogs and interviews. Results revealed that both peer feedback groups (untrained and trained) performed better than the control in the use of the target structure. The results of the interviews revealed advantages for blog mediated feedback as well as students' concerns regarding peer feedback.

Keywords

Blog mediated feedback, peer feedback, peer feedback training, second language writing

Problématique

Le blogue offre aux apprenants d'une langue seconde (L2), un environnement authentique pour partager leur production écrite (PE) avec leurs lecteurs (Noytim, 2009). Il leur permet aussi de recevoir de la rétroaction et de promouvoir l'exactitude grammaticale de leur travail (p. ex., Lira-Gonzales, et Nassaji, 2019; Novakovich, 2016). Néanmoins, même si l'utilisation pédagogique des blogues est de plus en plus populaire, son emploi pour promouvoir la rétroaction avec ou sans entraînement dans une L2 n'a pas été abordé en profondeur. Cette recherche vise à combler cette lacune en comparant l'efficacité de la rétroaction par les pairs, ayant eu ou non un entraînement préalable au moyen d'un blogue, sur l'utilisation exacte des accords grammaticaux dans une classe universitaire de FLS.

L'accord est défini comme la transmission des caractéristiques morphologiques flexionnelles (personne, genre, nombre) associées à une classe de mots (nom, pronom, déterminant, verbe, adjectif) (Riegel, Pellat et Rioul, 2008). La décision d'utiliser les accords comme la structure ciblée a été prise à la suite d'une discussion avec les deux enseignants participants. Ils ont mentionné que l'accord était un thème primordial lié à la grammaire et à l'apprentissage d'une langue, qu'il constitue une structure difficile avec laquelle les étudiants commettent souvent des erreurs et que les étudiants éprouvent des difficultés à corriger leurs erreurs, même si l'enseignant a déjà expliqué les règles d'accord.

Les difficultés rencontrées par les étudiants du FLS avec cette structure viennent de différentes sources, à savoir la complexité du système de conjugaison des verbes irréguliers du français, le manque de connaissances par rapport au genre correct des noms et l'interférence de la L1 des étudiants. Les apprenants hispanophones,

ont des difficultés par rapport à l'accord selon le genre du nom, la conjugaison de la première personne du singulier des verbes et l'utilisation du pronom relatif « qui » en français (Jong-Breure, 2015).

Les recherches consultées décrivent les avantages à utiliser la rétroaction par les pairs médiée par un blogue, car elle permet aux apprenants d'améliorer leur compétence en écriture en L2. De plus, elles démontrent que l'entraînement est essentiel pour la réussite d'une rétroaction par les pairs. Notre recherche a ainsi voulu répondre aux questions suivantes : 1. Quel est l'impact de la rétroaction par les pairs médiée par un blogue sur l'exactitude de l'accord grammatical ? 2. L'impact de la rétroaction par les pairs médiée par un blogue sur l'exactitude de l'accord grammatical diffère-t-il du groupe d'étudiants entraînés et de ceux sans entraînement ? et 3. Quelles sont les perceptions des étudiants entraînés et sans entraînement par rapport à la rétroaction par les pairs médiée par un blogue ?

Cadre conceptuel

La rétroaction corrective

La rétroaction corrective, définie comme un énoncé indiquant à l'apprenant que sa production présente d'une certaine manière une erreur (Nassaji et Kartchava, 2017), a été souvent étudiée dans l'acquisition d'une L2, soit de manière théorique, soit de façon pragmatique (Lira-Gonzales et Nassaji, 2020). Ces recherches se sont limitées aux effets de la rétroaction en général et spécifiquement sur la rétroaction directe et indirecte (par exemple, Suzuki et coll. 2019). La rétroaction directe fournit la forme linguistique correcte de l'erreur, tandis que la rétroaction indirecte signale l'existence d'une erreur sans proposer sa correction. Les deux types de rétroaction corrective écrite (RCE) suggèrent une amélioration linguistique dans les textes corrigés, mais il n'existe pas de consensus sur le type qui est le plus efficace (Nassaji, 2016). La rétroaction peut également être ciblée et non ciblée. La rétroaction ciblée se centre sur une erreur ou un petit nombre d'erreurs, tandis que la rétroaction non ciblée se base sur toutes les erreurs ou un grand nombre d'erreurs dans une PE. Un nombre restreint de recherches a comparé ces types de rétroaction et les résultats ont été inconsistants en matière d'efficacité (par exemple, Frear et Chiu, 2015). En résumé, même si les résultats des recherches sur l'impact de la rétroaction dans la qualité de l'écriture ont été positifs en général, les résultats sur l'efficacité de différents types de rétroaction sont divergents.

Les perceptions des apprenants sur la rétroaction corrective écrite (RCE)

Les recherches sur les perceptions des apprenants quant à la rétroaction peuvent être classées selon (a) les préférences des étudiants par rapport au type de rétroaction reçue et (b) les attitudes des étudiants envers la rétroaction de leur enseignant. Bien qu'on trouve divers résultats concernant les préférences des étudiants, soit la rétroaction basée sur le contenu (Semke, 1984), soit sur la grammaire (Lee, 2005), la plupart d'entre elles (par exemple Hattie, 2009) attirent l'attention sur l'importance de la communication accordée tant par les enseignants que les étudiants aux propos, aux types et aux stratégies de la rétroaction.

Par ailleurs, la littérature portant sur les perceptions des étudiants de la RCE dans un autre contexte que celui de l'anglais, L2 est peu documentée. Bien que les facteurs contextuels de l'apprentissage aient été abordés dans la recherche sur la rétroaction correctrice orale, ils ont été largement négligés dans la recherche sur la RCE (Goldstein, 2001). Ainsi, les recherches précédentes ont étudié la manière dont les étudiants et les enseignants percevaient la RCE dans le contexte des programmes internationaux d'anglais langue seconde (ALS) dans les pays anglophones (Chen et coll. 2016). Néanmoins, la situation des programmes du FLS dans des pays où les dynamiques culturelles et les classes sont très différentes de celles dans les pays anglophones est peu connue.

La rétroaction par les pairs et les effets de la formation

La rétroaction par les pairs s'effectue lorsque les apprenants évaluent et fournissent un commentaire sur les travaux de leurs pairs. Plusieurs théories soutiennent cette conception, à savoir celle du processus d'écriture, l'interactionniste de l'acquisition d'une L2, celle de l'apprentissage collaboratif et la théorie socioculturelle (De Guerrero et Villamil, 2000; Lantolf et Thorne, 2006). Offrir une formation aux apprenants afin qu'ils fournissent une rétroaction par les pairs est essentiel pour la réussite de celle-ci (Chang, 2015, particulièrement pour les apprenants en L2, puisqu'il s'agit d'une tâche complexe impliquant la lecture et une intervention dans un travail d'écriture exécuté par une autre personne. De plus, ils doivent réagir à la rétroaction reçue dans leur propre production écrite et la corriger selon les informations reçues (Berg, 1999). Sans cette formation, la rétroaction par les pairs est une expérience décevante pour les apprenants qui génère une frustration pour les enseignants (Berg, 1999).

La rétroaction par les pairs au moyen d'un blogue dans des classes d'écriture en L2

Un blogue est un outil logiciel web 2.0 permettant l'échange multidirectionnel de contenu écrit, visuel et multimédia (Gómez Delgado et McDougald, 2013). La littérature sur les bénéfices de l'utilisation des blogues en classe est riche. Par exemple, il a été constaté que les blogues pouvaient supprimer les limitations d'une salle de classe et offrir aux élèves la possibilité de se connecter avec d'autres au-delà des murs (Richardson, 2010).

Dans le contexte de l'apprentissage d'une L2 où les étudiants peuvent éprouver une incertitude, car ils ne peuvent pas communiquer dans leur L1, les blogues leur permettent d'expérimenter avec la langue et de s'exprimer dans un contexte non menaçant (Ducate et Lomicka, 2005), ce qui est particulièrement important.

D'autres recherches (Lira-Gonzales et Nassaji, 2019; Novakovich, 2016) ont montré que la rétroaction par les pairs médiée par un blogue permet d'améliorer l'écriture en L2. Novakovich (2016), par exemple, a examiné la qualité de la PE dans le blogue et la rétroaction par les pairs afin de déterminer si le blogue peut produire des commentaires critiques ou directifs qui pourraient améliorer la qualité de l'écriture et conduire à des processus complexes, à savoir la réflexion et l'esprit critique. La recherche quasi expérimentale de Novakovich (2016) a été menée dans deux ateliers d'écriture au niveau universitaire afin de déterminer s'il existe une différence significative entre la qualité de l'écriture et la rétroaction par les pairs en se servant soit des méthodes traditionnelles soit d'une plateforme. Les résultats ont montré que les blogues produisaient des productions de meilleure qualité en plus d'un nombre

statistiquement significatif de commentaires critiques et directifs. Les chercheurs ont conclu que la rétroaction par les pairs au moyen des blogues augmentait la réflexion et aidait possiblement les apprenants à promouvoir leur autoévaluation et leur métacognition.

Plus récemment, Lira-Gonzales et Nassaji (2019) ont comparé la rétroaction par les pairs au moyen d'un blogue et en version papier. Les participants — une classe de douze étudiants dans un programme d'enseignement d'ALS d'une université québécoise — ont produit des textes selon les deux versions, ont reçu une rétroaction par les pairs et ont corrigé leurs textes. Les résultats ont montré que les deux versions de format d'écriture différaient dans la nature des erreurs commises, le type de rétroaction par les pairs reçu et la nature des corrections effectuées par les étudiants. Malgré ces différences, cette recherche a mis en évidence que pour les deux versions, les étudiants étaient capables de fournir une rétroaction au travail des autres et de corriger leurs erreurs selon la rétroaction reçue.

Méthode

Contexte de la recherche

La présente recherche s'est déroulée dans une université publique costaricaine qui offre un programme de français langue seconde (PFLS) et un autre portant sur l'enseignement du français langue seconde (PEFLS). Les étudiants des deux programmes reçoivent les mêmes cours de FLS, à savoir grammaire française I-IV, expression écrite en français I-VI ou expression orale I-VI.

Participants

Étudiants participants

Trente-cinq étudiants du niveau intermédiaire du FLS de deux cours de grammaire française I ont participé à la recherche. Les participants sont composés de 18 hommes et 17 femmes, âgés de 18 à 24 ans et ils ont tous l'espagnol pour L1. Tous les étudiants sont à leur deuxième année des programmes PFLS et PEFLS. Leur niveau de compétence linguistique a été déterminé selon la durée dans les programmes : les étudiants du premier semestre de la deuxième année doivent avoir un niveau de B1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Cela veut dire que les étudiants sont capables de créer des textes simples sur des sujets proches de leur réalité personnelle et de décrire des expériences, des événements, des rêves et des ambitions, ainsi que de donner des opinions. Ces étudiants de niveau intermédiaire ont été choisis, car ils sont capables d'écrire une PE et ils sont plus susceptibles de produire un vaste éventail d'erreurs grammaticales et lexicales dans l'écriture (Brown, 2014).

Enseignants participants

Les deux enseignants participants sont responsables du cours de grammaire française I. Un participant est une femme dont l'espagnol est la L1 et elle compte sept ans d'expérience dans l'enseignement du FLS. Elle possède une maîtrise d'une université costaricaine. L'autre participant est un homme dont l'espagnol est aussi la L1. Il a vingt ans d'expérience dans l'enseignement du FLS et possède un doctorat d'une université francophone.

Instruments et procédés de la collecte de données

À partir de deux classes d'étudiants du cours de grammaire française I, trois groupes ont été formés : entraîné, non entraîné et contrôle. Douze étudiants sont inscrits à une des classes du cours de grammaire française I (par la suite appelée classe A) et vingt-trois étudiants sont inscrits à l'autre classe (par la suite appelée classe B). Pour des raisons pratiques, tous les étudiants de la classe A (n=12) ont été choisis pour former le groupe entraîné et les étudiants de la classe B ont été divisés pour former le groupe non entraîné (n=12) et le groupe contrôle (n=11).

Les trois groupes ont utilisé le blogue pour rédiger leurs productions écrites lors des activités du cours. Néanmoins, le groupe ayant un entraînement et le groupe sans entraînement ont reçu et donné de la rétroaction par les pairs tandis que le groupe contrôle s'est autocorrigé à l'aide d'une grille (Voir annexe).

Les sujets pour la PE au moyen du blogue

Le blogue a été créé par les enseignants participants sur la plateforme de l'université. Il s'agissait d'un environnement numérique d'apprentissage institutionnel où les étudiants pouvaient avoir différentes activités interactives, à savoir les ateliers d'évaluation, le forum, les enquêtes, les remises de devoirs, etc. Pendant neuf semaines, les étudiants ont écrit trois textes (200 – 250 mots) dans le blogue portant sur les sujets suivants: (1) Avantages ou inconvénients de la vie à la campagne ou en ville, (2) Avantages ou inconvénients de la technologie, et (3) Avantages ou inconvénients du recyclage pour éviter la pollution.

Avant de commencer à rédiger, les étudiants ont discuté préalablement de ces thèmes dans leurs cours d'expression orale au moyen d'un débat. Le même protocole a été utilisé pour développer les productions écrites au moyen du blogue.

L'entraînement pour la rétroaction par les pairs

Le programme d'entraînement utilisé dans cette recherche a été adapté de celui de Berg (1999). Comme le montre le tableau 1, les étudiants du groupe entraîné ont été formés pour fournir une rétroaction sur la structure ciblée (l'accord), ainsi que sur la manière d'utiliser la langue pour proposer un commentaire adéquat à leurs pairs.

Le groupe non entraîné et le groupe contrôle ont participé à des activités semblables à celles du groupe entraîné, à savoir le travail en équipe, la participation des discussions en classe et la pratique de l'écriture. Les trois groupes ont été formés pour l'écriture académique en français et le processus d'écriture. Ils ont aussi reçu des consignes spécifiques sur les trois sujets de rédaction au moyen d'un blogue. Néanmoins, le groupe non entraîné et le groupe contrôle n'ont pas reçu la formation pour fournir de la rétroaction à leurs pairs et ils n'ont pas eu de consignes spécifiques pour la correction. D'ailleurs, le groupe non entraîné a reçu des consignes générales quant à la logistique de l'activité de la rétroaction par les pairs et le groupe contrôle n'a participé à aucune activité de rétroaction par les pairs. Pendant la période de l'entraînement, ces deux groupes d'étudiants ont lu, ont discuté et ont écrit une courte histoire.

Tableau 1*Les activités des étudiants du groupe entraîné*

Durée	Activité
Classe 1 30 min.	<i>Une salle de classe où règne un climat de confiance et respectueux pour les étudiants :</i> L'enseignant a mené un certain nombre d'activités en classe pour se faire connaître.
Classe 2 15 min.	<i>Le rôle de la rétroaction par les pairs dans le processus d'écriture :</i> L'enseignant a expliqué comment les pairs peuvent s'entraider pour améliorer la qualité de l'écriture
25 min.	<i>La rétroaction par les pairs dans l'écriture :</i> L'enseignant a présenté un paragraphe écrit par un étudiant de FLS en mentionnant à ses étudiants de se centrer seulement sur les erreurs d'accord. Par la suite, une discussion avec tout le groupe sur la manière la plus appropriée pour faire les corrections a été réalisée.
15 min.	<i>Un vocabulaire et des expressions adéquats :</i> L'enseignant a présenté des exemples sur l'utilisation adéquate du langage pour corriger les productions écrites d'une autre personne.
35 min.	<i>La feuille de réponse :</i> L'enseignant a présenté et expliqué la manière d'utiliser la grille pour fournir la rétroaction corrective écrite à la structure ciblée.
Classe 3 60 min.	<i>La réponse à un projet d'écriture collaborative :</i> Les étudiants ont travaillé en équipe de trois et chacune a corrigé en classe le paragraphe d'une autre équipe.
30 min.	<i>Une discussion avec les auteurs, les correcteurs et l'enseignant :</i> Dans chacun des groupes, les étudiants ont échangé sur leur travail collaboratif, la rétroaction par les pairs et la correction qu'ils ont faite.
30 min.	<i>Les consignes pour la correction :</i> Les étudiants ont discuté avec l'enseignant des bonnes stratégies de correction et comment la rétroaction par les pairs aide les auteurs à comprendre qu'il existe parfois des contradictions entre le sens voulu et celui perçu par les correcteurs.

Par rapport à la notion d'accord grammatical, elle ne fait pas partie des activités d'entraînement ni des autres activités qu'ont préparées les deux groupes, car elle a été présentée pour les trois groupes avant le début de la recherche. Les étudiants ont eu deux séances complètes de trois heures où les enseignants ont abordé et travaillé ce thème.

L'entretien d'explicitation

Dans cette recherche, l'entretien d'explicitation — une technique d'aide à la verbalisation rétrospective guidée pour décrire une expérience — a été adapté de Diab (2010). L'objectif de l'entretien d'explicitation est de comprendre les perceptions des étudiants entraînés et non entraînés quant à la rétroaction par les pairs médiée au moyen d'un blogue.

Six étudiants du groupe entraîné et six étudiants du groupe non entraîné/contrôle ont démontré de l'intérêt et de la disponibilité à participer à cet entretien à la suite d'une invitation lancée à tous les étudiants. C'est ainsi que les participants de chaque groupe présentent des niveaux de langue différents, étudiants forts et faibles (Armand, 2006), afin d'avoir un portrait plus complet de la situation. Les entretiens ont été enregistrés et les étudiants ont répondu aux questions dans leur L1 (l'espagnol). Le tableau 2 montre les composantes de l'entretien pour les différents groupes, ainsi que des exemples de questions.

Tableau 2

Les composantes de l'entretien d'explicitation

<i>La rétroaction par les pairs médiée au moyen d'un blogue : les perceptions et les sentiments des étudiants (Groupes entraînés et non entraînés)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Avantages et inconvénients pour fournir et recevoir une rétroaction au moyen d'un blogue • Les sentiments des étudiants pendant l'activité de rétroaction par les pairs • La confiance dans leur habileté à fournir une rétroaction corrective écrite efficace • La confiance dans les habiletés de leurs pairs à fournir une rétroaction corrective écrite adéquate
<i>La rétroaction par les pairs entraînés (seulement le groupe entraîné)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • L'importance des activités d'entraînement pour la rétroaction par les pairs

Analyse des données

Des données quantitatives (nombre d'erreurs, nombre de rétroactions et nombre de corrections) et qualitatives ont été analysées. Une analyse statistique (Chi-carré) a été effectuée pour analyser les textes des étudiants afin d'examiner l'impact de la rétroaction par les pairs médiée au moyen d'un blogue dans l'exactitude de l'accord grammatical, et si cet impact différait du groupe d'étudiants ayant eu l'entraînement et celui sans entraînement (Q1 et Q2). Une analyse de contenu a ensuite été réalisée à l'aide des verbatim transcrits pour l'entretien d'explicitation afin d'examiner les perceptions des étudiants entraînés et non entraînés quant à la rétroaction par les pairs au moyen d'un blogue.

Dans le tableau 3, les types d'erreurs d'accord des étudiants ont été regroupés en trois catégories : accord du nom, accord du déterminant et accord du pronom.

Tableau 3*Les types d'erreurs : Accord*

<i>Catégorie d'erreur</i>	<i>Sous-catégorie d'erreur</i>
a) Accord du nom	nom + verbe nom + participé passé nom + adjectif
b) Accord du déterminant	déterminant + adjectif + nom déterminant + nom + adjectif déterminant + nom déterminant + déterminant + nom déterminant + déterminant + nom + adjectif déterminant + adverbe
c) Accord du pronom	pronom + verbe pronom + participe passé pronom + adjectif

Les corrections des étudiants ont été analysées selon les catégories adaptées de Ferris (2006). Le tableau 4 montre les catégories utilisées.

Tableau 4*Types de correction (catégories adaptées de Ferris, 2006)*

<i>Catégorie de correction</i>	<i>Sous-catégorie de correction</i>	<i>Description</i>
Erreur corrigée	a) Erreur corrigée	Erreur corrigée selon les commentaires du pair
	b) Remplacement, correct	L'étudiant a proposé une correction appropriée qui n'a pas été signalée par le pair
Erreur non corrigée	a) Changement incorrect	Un changement a été fait, mais incorrectement
	b) Pas de changement	Pas de réponse à la correction du pair
	c) Élimination du texte	L'étudiant a supprimé le texte marqué au lieu d'essayer de le corriger
	d) Remplacement, incorrect	L'étudiant a fait un changement incorrect qui n'a pas été suggéré par le pair
	e) Erreur provoquée par le pair	Un signalement incomplet ou erroné du pair a conduit à commettre une nouvelle erreur
	f) Signalement erroné du pair a été évité	L'étudiant a corrigé l'erreur malgré un signalement erroné ou incomplet du pair

Les types de stratégies de rétroaction corrective utilisés par les enseignants ont été adaptés de Guénette (2009) (Voir Tableau 5).

Tableau 5

Types de rétroaction corrective (catégories adaptées de Guénette, 2009).

<i>Catégorie de rétroaction corrective</i>		<i>Description</i>
A) Direct	Correction directe sans commentaires	La forme correcte est proposée sans commentaires
	Correction directe avec commentaires	La forme correcte est proposée avec commentaires
	Demande de clarification	Le pair pose une question pour comprendre ce que l'étudiant veut dire
	Identification indirecte de l'erreur	L'erreur est soulignée, surlignée ou identifiée avec une couleur sans proposer la forme correcte
B) Indirect	Identification indirecte de l'erreur avec des codes	Le pair utilise des codes sans proposer la forme correcte
	Identification indirecte de l'erreur avec des commentaires	À côté de l'erreur, il y a un commentaire encerclé ou un commentaire en marge sans proposition de la forme correcte

Finalement, une analyse de contenu a été réalisée afin de décrire les perceptions des étudiants entraînés et non entraînés sur la rétroaction par les pairs au moyen d'un blogue.

Présentation des résultats

Dans cette section, nous allons présenter les résultats selon nos questions de recherche. Rappelons que nos deux premières questions de recherche examinaient l'impact de la rétroaction par les pairs médiée par un blogue dans la qualité de l'écriture, ainsi que si cet impact différait du groupe d'étudiants ayant eu l'entraînement de celui sans entraînement.

Le tableau 6 montre le nombre d'erreurs commises par les apprenants dans la première version et dans la version corrigée de leur PE, ainsi que le nombre et le pourcentage d'erreurs corrigées. Les deux groupes ayant reçu une rétroaction par les pairs (avec et sans entraînement) ont obtenu de bien meilleurs résultats que le groupe contrôle (autocorrection), ce qui suggère que la rétroaction par les pairs au moyen d'un blogue a un effet positif sur la correction des étudiants. Les résultats montrent aussi que le groupe entraîné a fait un nombre plus élevé de corrections que le groupe non entraîné, même si la différence n'est pas significative.

Tableau 6

Comparaison entre les erreurs de la première version et de la version corrigée du groupe contrôle, du groupe entraîné et du groupe non entraîné

	Erreurs de la première version	Erreurs de la version corrigée	Corrections	
	N	N	N	Pourcentage
Contrôle	124	75	49	39
Non entraîné	129	52	77	60
Entraîné	134	48	86	64
	387	175	212	55
		Valeur	ddl	Sig. Asymp. (bilatérale)
Khi-deux de Pearson		6.399 ^a	2	.041
Rapport de vraisemblance		6.333	2	.042
Nombre d'observations valides		562		

a. 0 cellule (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 56,36.

Le tableau 7 montre qu'il n'existe pas de différence significative dans le temps, soit d'une PE à l'autre, bien que le groupe entraîné ait obtenu de meilleurs résultats dans la 2^e production et que la 3^e soit meilleure que la PE 1.

Tableau 7

Continuum de la performance des étudiants dans leurs productions écrites

		Erreurs de la première version	Erreurs de la version corrigée	Corrections	
		N	N	N	Pourcentage
Contrôle	Rédaction 1	42	29	13	31
	Rédaction 2	41	27	14	34
	Rédaction 3	41	19	22	54
	Total	124	75	49	40
Non entraîné	Rédaction 1	47	16	31	66
	Rédaction 2	49	19	30	61
	Rédaction 3	33	17	16	48
	Total	129	52	77	60
Entraîné	Rédaction 1	42	18	24	57
	Rédaction 2	46	14	32	70
	Rédaction 3	46	16	30	65
	Total	134	48	86	64
Total	Rédaction 1	131	63	68	52
	Rédaction 2	136	60	76	56
	Rédaction 3	120	52	68	57
	Total	387	175	212	55

Le tableau 8 montre qu'il n'existe pas de différence significative avec les types d'erreurs tout au long de la recherche (le type d'erreur n'a eu aucun effet), bien que le groupe non entraîné ait obtenu de meilleurs résultats dans l'accord des déterminants.

Tableau 8

Comparaison entre les types d'erreurs sur les corrections lors de la 1^{re} version

		<i>Erreurs relevées lors de la première version</i>	<i>Erreurs de la version corrigée</i>	<i>Corrections</i>	
		<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Pourcentage</i>
Contrôle	Accord du nom	42	34	8	19
	Accord des déterminants	61	30	31	51
	Accord du pronom	21	11	10	48
	<i>Total</i>	<i>124</i>	<i>75</i>	<i>49</i>	<i>40</i>
Non entraîné	Accord du nom	31	18	13	42
	Accord des déterminants	64	25	39	61
	Accord du pronom	34	9	25	74
	<i>Total</i>	<i>129</i>	<i>52</i>	<i>77</i>	<i>60</i>
Entraîné	Accord du nom	56	17	39	70
	Accord des déterminants	62	21	41	66
	Accord du pronom	16	10	6	38
	<i>Total</i>	<i>134</i>	<i>48</i>	<i>86</i>	<i>64</i>
Total	Accord du nom	129	69	60	47
	Accord des déterminants	187	76	111	59
	Accord du pronom	71	30	41	58
	<i>Total</i>	<i>387</i>	<i>175</i>	<i>212</i>	<i>55</i>

Les résultats suggèrent que l'impact de la rétroaction par les pairs au moyen d'un blogue sur la qualité de la PE des étudiants ne diffère pas énormément entre les étudiants ayant eu un entraînement et ceux sans entraînement.

Dans la troisième question de recherche, il s'agit d'examiner les perceptions des étudiants entraînés et non entraînés quant à la rétroaction par les pairs médiée par un blogue. Tous les étudiants interviewés ont mentionné que c'était la première fois qu'ils utilisaient un blogue, et qu'on leur demandait de fournir une rétroaction à leurs pairs. Les participants des deux groupes ont aimé cette expérience, un étudiant ayant même mentionné que « *tous les étudiants du programme devraient avoir l'opportunité d'utiliser un blogue et de corriger les productions écrites de leurs pairs* » (Martha¹, groupe non entraîné).

Le tableau 9 illustre les avantages et les inconvénients d'utiliser un blogue pour fournir et recevoir une rétroaction par les pairs selon les données collectées à partir des entretiens des étudiants du groupe entraîné et non entraîné.

Tableau 9

Les perceptions des étudiants concernant les avantages et les inconvénients d'utiliser un blogue pour fournir et recevoir de la rétroaction par les pairs

	<i>Groupe non entraîné</i>	<i>Groupe entraîné</i>
	<i>N</i>	<i>N</i>
Avantages		
• Tous nos camarades peuvent lire notre rédaction, pas seulement le professeur	5	6
• Ce n'est pas stressant	4	6
• Il est plus facile et plus rapide que d'écrire sur un papier	5	4
• Il permet de faire un travail collaboratif	6	5
• Nous pouvons profiter des outils d'édition d'un texte (par exemple, le correcteur de grammaire) de l'ordinateur et des ressources internet (les dictionnaires en ligne)	3	4
Inconvénients		
• Des problèmes techniques peuvent apparaître	1	6
• Aucun	5	6

Comme nous venons de voir dans le tableau 9, les étudiants des deux groupes ont bien apprécié l'utilisation du blogue pour fournir et recevoir de la rétroaction et ont identifié des avantages, par exemple le fait que l'accès à leurs productions écrites ne se limite pas seulement à l'enseignant, mais que d'autres personnes puissent y avoir accès et que cet outil permette de réaliser un travail collaboratif dans un environnement non stressant.

Nous avons aussi questionné les étudiants sur leurs perceptions et leurs sentiments concernant la rétroaction par les pairs. Comme le montre le tableau 10, aucun étudiant des deux groupes ne se fie aux commentaires de leurs camarades dans leurs rédactions, car les étudiants sont en apprentissage de la langue et, par conséquent, ils ne se considèrent pas capables d'identifier et de corriger les erreurs de leurs pairs. Le verbatim suivant illustre cette situation : « *Nous sommes tous des apprenants ici, comment mon camarade peut-il savoir si mon texte présente des erreurs ?* » (Thomas, groupe non entraîné) et « *Je ne peux pas me fier de ses corrections, car je pense que mon camarade et moi avons le même niveau de français, donc, il est difficile qu'il identifie les erreurs de mon texte* » (Marie, groupe entraîné).

D'ailleurs, tous les étudiants du groupe entraîné (100 %) et la plupart des étudiants du groupe non entraîné (83,33 %) ont indiqué qu'ils n'avaient pas confiance en leurs habiletés linguistiques pour fournir une rétroaction à leurs pairs. Les raisons de cette réaction étaient liées à leur manque de confiance par rapport à la capacité de leurs pairs à fournir une rétroaction. Par exemple, un participant a mentionné « *je ne me sens pas à l'aise pour corriger la rédaction de mes camarades, car je suis encore en train d'apprendre le français, je ne suis pas un apprenant natif du français* » (Charles, groupe non entraîné) et « *je ne me fie pas aux corrections de mes camarades, même pas les miennes, pour la même raison, nous ne sommes pas encore des professeurs de français* » (Julie, groupe entraîné). Concernant la rétroaction de l'enseignant, 66,67 % des étudiants interviewés du groupe non entraîné et 83,33 % du groupe entraîné ont mentionné que « *l'enseignant est la personne qui connaît la langue et ce serait elle, la personne responsable pour corriger les erreurs des étudiants* » (Jean, groupe entraîné).

Plusieurs étudiants des deux groupes (83,33 %) ont affirmé qu'ils avaient peur de blesser leurs camarades, car ils ne savaient pas comment ils allaient réagir aux critiques. Par exemple, « *nous ne savons pas s'ils allaient le prendre de façon personnelle* » (José, groupe non entraîné). Ils ont aussi ressenti de l'empathie envers leurs pairs ; par exemple, « *après avoir investi le temps et l'effort dans le texte, il est difficile de recevoir des critiques* » (Jeanne, groupe entraîné).

Tableau 10

Les perceptions et les sentiments des étudiants par rapport à la rétroaction par les pairs

	Groupe non entraîné	Groupe entraîné
	N	N
• Lorsque je fournis de la rétroaction à mon pair, j'ai peur de blesser mon camarade.	5	5
• Je me méfie de mes habiletés à signaler les erreurs dans la rédaction de mes camarades.	5	6
• Je me méfie des commentaires de mes camarades.	6	6
• L'enseignant est la seule personne qui a suffisamment de connaissances pour corriger mon travail.	4	5

Pendant l'entretien, les étudiants du groupe entraîné ont été interrogés sur l'importance d'avoir eu un entraînement pour la rétroaction par les pairs médiée par un blogue. Tous les participants ont mentionné que l'entraînement reçu pendant les trois premières semaines de classes les a aidés à comprendre ce que c'était la rétroaction par les pairs et comment la mettre en place pour corriger les rédactions de leurs camarades. Par exemple : « *L'enseignant nous a expliqué comment corriger les rédactions de nos camarades, et puis, nous avons fait quelques exercices en groupe. Cela m'a aidé à comprendre ce que je devais faire* » (Marie); « *Au début, la rétroaction par les pairs n'était pas très claire pour moi, parce que c'était toujours l'enseignant qui corrigeait mes travaux, mais lorsqu'on a commencé à la pratiquer en classe, c'était beaucoup mieux* » (Julie).

En résumé, les résultats des entretiens montrent que même si les étudiants ont apprécié l'utilisation du blogue, ils ont des perceptions négatives sur leurs propres capacités, ainsi que sur celles de leurs pairs à corriger les travaux. Néanmoins, les résultats nous ont aussi indiqué que les étudiants du groupe

entraîné avaient trouvé utile la formation qu'ils avaient eue pour comprendre ce qu'était la rétroaction par les pairs et comment corriger les erreurs dans les rédactions de leurs pairs.

Discussion et conclusion

Cette recherche a étudié et comparé l'efficacité de la rétroaction par les pairs d'un groupe ayant eu un entraînement et celui sans entraînement au moyen d'un blogue. Les résultats montrent que les deux groupes d'étudiants (entraînés et non entraînés) ont obtenu de meilleurs résultats sur l'exactitude de l'accord grammatical que le groupe contrôle. Ceci suggère que la rétroaction par les pairs médiée par un blogue a le potentiel de produire des effets positifs dans les corrections des étudiants. Ces résultats rejoignent aussi ceux trouvés par Hansen et Liu (2005), qui ont mentionné que lors de la lecture critique des travaux des pairs, les étudiants pouvaient apprendre plus sur l'écriture et la correction. Ils pouvaient aussi déterminer les forces et les faiblesses de leur écriture. De cette manière, ils pouvaient améliorer leur compétence en production écrite et devenir des apprenants autonomes.

Quant à l'accord grammatical, nous avons observé dans notre recherche que des erreurs dans les accords du nom et des déterminants étaient les plus nombreuses pour les trois groupes de participants, soit la première version, soit la version corrigée. Cette situation reflète évidemment la complexité de la langue française par rapport à sa morphologie, à savoir le système de conjugaison peu régulier du français, la complexité du genre des noms impliquant la mémorisation d'un grand nombre de suffixes et de mots, la présence d'une morphologie silencieuse pour les marques du pluriel, dont la plupart est imperceptible oralement. Ceci a été déjà repéré dans la recherche de Jong-Breure (2015) qui avait montré que ces caractéristiques du français rendaient difficile l'acquisition de l'accord grammatical.

Bien que l'entraînement ait été considéré comme primordial pour la réussite de la rétroaction par les pairs (Chang, 2015), les résultats de notre recherche montrent que même si le groupe entraîné a obtenu de meilleurs résultats que le groupe non entraîné, les différences rapportées entre les groupes ne sont pas significatives. Ces résultats s'opposent à ceux obtenus par Berg (1999) dans sa recherche. Il a constaté que les étudiants entraînés avaient amélioré leur écriture de la première rédaction à une deuxième, plus que les étudiants non entraînés. Cette différence est due peut-être au temps investi dans l'entraînement des étudiants de sa recherche. Le programme de formation utilisé dans notre recherche a été adapté de Berg (1999), qui proposait 11 étapes. Chacune avait une durée de 4 à 45 minutes. Cependant, notre recherche a respecté seulement 8 étapes, distribuées en trois séances de cours et pour un total de 4 heures de formation. Même si les étudiants lors de l'entretien ont dit que l'entraînement avait été utile pour comprendre la rétroaction par les pairs, les résultats suggèrent que plus de temps d'entraînement aurait été plus avantageux. Une autre explication pour les différences entre les résultats de ces deux études peut être attribuée au fait que l'étude de Berg n'a pas inclus un blogue dans l'écriture de la rédaction.

En ce qui concerne les perceptions des étudiants entraînés et non entraînés sur l'importance de la rétroaction par les pairs au moyen d'un blogue, nous constatons que les étudiants interrogés des deux catégories valorisent l'utilisation du blogue comme moyen pour proposer la rétroaction. Ces résultats rejoignent ceux de Ducate et Lomicka (2005), qui ont trouvé que les blogues permettent aux étudiants d'expérimenter avec leur langue, de s'exprimer librement et de fournir une rétroaction corrective dans un contexte de confiance.

Les résultats révèlent aussi que les étudiants interrogés n'avaient pas confiance en leurs habiletés à fournir une rétroaction à leurs pairs et aux commentaires apportés par leurs camarades à leurs productions écrites. Cette situation rejoint ce qui a été trouvé dans la littérature scientifique (Min, 2006; Tsui et Ng, 2000). Ces auteurs ont constaté qu'il existait un manque de confiance des étudiants par rapport aux capacités de leurs pairs de leur proposer une rétroaction précise et de qualité. Nos résultats rejoignent également ceux constatés par Kangni (2015) et Tsui et Ng (2000) dans leur recherche concernant la croyance des étudiants qui considèrent que l'enseignant est la seule autorité capable de leur proposer une rétroaction adéquate et que leurs habiletés linguistiques et celles de leurs pairs ne sont pas suffisamment fiables pour leur donner une bonne rétroaction.

Cette étude comporte certaines limites qui doivent être reconnues. La taille de l'échantillon vient limiter la profondeur de l'analyse et la portée de résultats obtenus. D'autres recherches dans le contexte de FLS seraient nécessaires avec un plus grand nombre de participants pour valider les résultats obtenus.

Les résultats de cette étude amènent une implication importante pour la salle de classe. En effet, les enseignants peuvent s'appuyer sur ces résultats pour justifier l'introduction de la rétroaction par les pairs médiée par un blogue dans leur approche d'enseignement de l'écriture en classe de FLS.

En outre, nous estimons que pour que la rétroaction par les pairs soit plus efficace, il serait utile d'étudier les différents aspects du programme d'entraînement pour déterminer les activités les plus adéquates et utiles afin d'atteindre les résultats souhaités de ce type de rétroaction et des corrections attendues, et de bien déterminer la durée nécessaire pour la formation.

Note

¹ Pour protéger l'identité des participants, des pseudonymes ont été utilisés.

Références

- Armand, F. (2006). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Médiation entre recherche et pratique en éducation*, 31(2), 441-469
<https://doi.org/10.7202/012764ar>
- Berg, B. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and written quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241.
- Brown, D.H. (2014). *Teaching by principles: An interactive approach to language Teaching*. 6th edition. New York: Longman/Pearson Education.
- Chang, C. (2016). Two decades of research in L2 peer review. *Journal of Writing Research*, 8(1), 81-117. doi: 10.17239/jowr-2016.08.01.03
- Chang, C. (2015). Teacher modeling on EFL reviewers' audience-aware feedback and affectivity in L2 peer review. *Assessing Writing*, 25, 2-21.
- Chen, S., Nassaji, H. et Liu, Q. EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from Mainland China. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 1, 5 (2016).
<https://doi.org/10.1186/s40862-016-0010-y>
- De Guerrero, M. C. M. et Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. *The Modern language journal*, 84(1), 51-68. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00052>

- Diab, N. M. (2010). Effects of peer-versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38(1), 85–95.
- Ducate, L. et Lomicka, L. (2005). Exploring the blogosphere: Use of web logs in the Foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), 410–421.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short and long-term effects of written error correction. Dans K. Hyland et F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81–104). Cambridge University Press.
- Frear, D. et Chiu, Y. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners' accuracy in new pieces of writing. *System*, 53, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.06.006>
- Jong- Breure, C. (2015). *Les erreurs de genre dans l'accord adjectival des apprenants néerlandophones du français* (Mémoire de maîtrise, Université de Leiden, La Hollande). Récupéré de : <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/35017/Memoire%20s081459.pdf?sequence=1>
- Gómez Delgado, O. M. et McDougald, J. S. (2013). Developing writing through blogs and peer feedback. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 45–61.
- Goldstein, L. (2001). For Kyla: what does research say about responding to ESL writers. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (pp. 73–90). Mahwah: Erlbaum.
- Guénette, D. (2009). *The cyberscript project: A mixed-method study of preservice ESL teachers' corrective feedback beliefs and practices* McGill University.
- Hansen, J. G. et Liu, J. (2005). Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, 59(1), 31–38.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Kangni, W. (2015, octobre). *Problems and Tactics in Peer Feedback in EFL Writing Teaching*. Paper presented at the 2nd International Conference on Education, Management, and Information Technology (ICEMIT). Jinan, Chine.
- Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lee, I. (2005). Error correction in the L2 classroom: What do students think? *TESL Canada Journal*, 22, 1–16.
- Lira-Gonzales, M.L. et Nassaji, H., (2019). The provision and efficacy of peer feedback in blogs versus paper-based writing. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 170(2), 228–250.
- Lira-Gonzales, M.-L., & Nassaji, H. (2020). The Amount and Usefulness of Written Corrective Feedback Across Different Educational Contexts and Levels. *TESL Canada Journal*, 37(2), 1–22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v37i2.1333>
- Mawlawi Diab, N. (2010). Effects of peer- versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System (Linköping)*, 38(1), 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.008>
- Min, H. T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33, 298–308.
- Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118–141.
- Nassaji, H. (2016) Anniversary article interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research. *Language Teaching Research*, 20(4), 535–562. <https://doi.org/10.1177/1362168816644940>
- Nassaji, H. et Kartchava, E. (2017). The role of corrective feedback: theoretical and pedagogical perspectives. Dans H. Nassaji et E. Kartchava (Eds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implications* ix—xv. Routledge.
- Noytim, U. (2010). Weblogs enhancing EFL students' English language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1127–1132

- Novakovich, J. (2016). Fostering critical thinking and reflection through blog-mediated peer feedback: Fostering critical thinking and reflection. *Journal of computer assisted learning*, 32(1), 16-30. <https://doi.org/10.1111/jcal.12114>
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Corwin press.
- Riegel, M., Pellat, J. C. et Rioul, R. (2008). *Grammaire méthodique du français* (3^e édition). Presses Universitaires de France.
- Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17(3), 195–202.
- Suzuki, W., Nassaji, H. et Sato, K. (2019). The effects of feedback explicitness and type of target structure on accuracy in revision and new pieces of writing. *System*, 81, 135–45. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.12.017>
- Tsui, A. B. M. et Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147–170. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)

Pour citer cet article

- Lira-Gonzales, M.-L., Nassaji, H. et Chao, K.W. (2021). L'impact de la rétroaction par les pairs entraînés au moyen d'un blogue pour améliorer l'écriture en français langue seconde (FLS). *Formation et profession*, 29(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.602>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.610>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Wassim **El-Khatib**¹
Université Libanaise (Liban)
Nisrine **Sawli**
Conseil de l'éducation créative
(Finlande)

Les attitudes des enseignants à l'égard des devoirs scolaires au Liban

Teachers' attitudes towards homework in Lebanon

doi: 10.18162/fp.2021.610

Résumé

Cet article vise à examiner les attitudes des enseignants de français et en français à l'égard des devoirs scolaires dans les écoles primaires au Liban, dans les deux secteurs public et privé. La méthodologie adoptée s'est appuyée sur le recueil et l'analyse des données issues d'un questionnaire remis aux enseignants. Les résultats montrent l'attachement des enseignants aux pratiques des devoirs scolaires, mais révèlent en même temps un manque de consensus autour de cette activité qui pourrait différer d'un établissement à un autre, ou encore, d'un cycle à un autre.

Mots-clés

Devoirs scolaires, attitudes des enseignants, système scolaire libanais

Abstract

This article aimed at investigating teachers' attitudes of French language and other subjects taught in French towards homework in both public and private primary schools of Lebanon. Data were collected through analysis of a questionnaire sent to teachers. The findings indicate teacher's attachment to school homework and reveal at the same time a lack of consensus on the practice of this activity that may differ between schools and levels.

Keywords

Homework, teachers' attitudes, Lebanese educational system.

Introduction

La pratique des devoirs scolaires suscite des avis contradictoires. Cette pratique est à la fois désirée et rejetée, nécessaire et inutile, efficace et inefficace, sécurisante et source de tension (Bonascio, 2015; Glasman, 2004). Les politiques vis-à-vis des devoirs scolaires varient d'un pays à l'autre, mais la tendance générale est à l'allègement (Cooper, 2015), voire à la suppression des devoirs à faire à domicile (Kralovec, 2014; Kralovec et Buell, 2001).

Au Liban, la restructuration du système éducatif en 1997 a abouti à des modifications qui ont eu des répercussions sur les conditions de travail des enseignants (Hoyek, 2004). La réforme du système éducatif, qui a débouché sur des programmes toujours en vigueur, ne fait aucune allusion à l'organisation des devoirs. À noter également que les programmes de formation initiale des enseignants dispensés à la Faculté de Pédagogie² au Liban n'abordent pas cette question d'une façon fort explicite. Cette dernière est laissée aux soins des dirigeants des établissements scolaires qui accordent une importance capitale à cette pratique. Les devoirs scolaires sont considérés, en effet, comme un moyen de développer les compétences des élèves et d'en évaluer l'acquisition (Ghssaibi, 2017). C'est pourquoi on donne trop de devoirs, on en donne trop tôt et on en donne surtout de trop difficiles. Dans une étude à large échelle initiée par le CRDP, 67,1 % des élèves libanais trouvent les devoirs scolaires difficiles et même très difficiles (Hatab, 2013, p. 139). Dans cette même étude, 59,3 % des élèves affirment passer 1 à 3 heures par jour à faire les devoirs et 12,6 % d'entre eux passent même plus de 3 heures quotidiennement à accomplir cette tâche (Ibidem, p. 127). Cette étude conclut que les difficultés rencontrées sur le plan de la charge de travail à domicile constituent un des facteurs d'échec et de décrochage scolaires. Cet

attachement aux devoirs scolaires au Liban ne laisse pas l'opinion publique indifférente et la presse commence à s'emparer de cette question. Le quotidien local *Al-Akhhbar* y consacre un dossier dont le titre est très évocateur et traduit le malaise à l'égard de ce sujet, soit « Quand les devoirs scolaires deviennent un champ de bataille quotidien » (El-Hage, 2017).

Les études privilégiées sur les devoirs scolaires abordent différentes problématiques dont les principales sont : l'impact de l'engagement des parents dans les devoirs scolaires sur l'amélioration des performances académiques des élèves (Wilder, 2014; Jeyens, 2007; Hill et Craft, 2003; Fan et Chen, 2001; Roderique, T. W et al., 1994), le lien entre les devoirs et les résultats scolaires (Murillo et Martinez- Garrido, 2014), l'importance d'explicitier le but du devoir scolaire (Rosario, J. et al., 2018) et l'(in)utilité des devoirs scolaires (Kralovec et Buell, 2001; Cooper 2015).

Le présent article rend compte d'un travail de recherche s'intéressant à la dernière problématique, à savoir l'importance accordée aux devoirs scolaires et les attitudes des enseignants à l'égard de cette pratique.

Dans la littérature scientifique consacrée à ce sujet, on distingue deux positionnements différents et même opposés. Le premier reconnaît aux devoirs scolaires leur contribution, dans certaines conditions, à la réussite des élèves. La synthèse de H. Cooper, J.C Robinson, et E. A Patall (2006) sur les recherches effectuées entre 1987 et 2003 montre qu'il existe une corrélation positive entre les devoirs scolaires et la réussite des élèves dans les grandes classes (G.7- G.12). Cette corrélation positive, selon la même étude, est moins évidente dans les classes élémentaires. La synthèse de Cooper et ses collègues révèle également qu'il n'y a pas de corrélation positive entre le volume horaire réservé aux devoirs et la réussite des élèves et recommande la « règle de 10 minutes » (10-minutes rule). Cette recommandation a été défendue par l'association de l'éducation nationale aux États-Unis (Ciza, 2019). Le second positionnement met en évidence l'inutilité des devoirs scolaires, voire leurs effets négatifs sur les élèves. Kralovec et Buell (2001, p. 39) considèrent que les devoirs scolaires comme facteur ayant « contribué d'une façon si spectaculaire au décrochage scolaire » (Kralovec et Buell, 2001, p. 39). Kalish, N., et Bennett, S. (2007) intentent un vrai procès contre les devoirs scolaires dans « The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it ». Dans un livre problématique, sans doute, Kalish et Bennett pointent du doigt l'inutilité de cette pratique et ses effets néfastes sur les élèves. Kalish et Bennett révèlent, par ailleurs, que les enseignants ne sont pas formés à donner des devoirs. Cette lacune est soulevée également par Robin et al. (2015) qui précisent que la formation aux devoirs n'est pas souvent abordée dans les curriculums de formation initiale des enseignants et dans la réforme des programmes.

Vu les problèmes que soulève la question des devoirs à domicile, la recherche scientifique s'intéresse aux attitudes des principaux acteurs concernés, notamment les enseignants, à l'égard de cette pratique (Magalhaes, 2014; Meister 2014; Hong, Wan, et Peng, 2011; Brock et al., 2007).

À la lumière de ce qui précède, la présente étude vise donc à examiner les attitudes des enseignants à l'égard des devoirs scolaires dans les écoles primaires au Liban, d'autant plus que les études sur les devoirs scolaires en général et celles relatives aux conceptions des enseignants à l'égard de cette pratique, en particulier, sont quasiment inexistantes.

Méthodologie de la recherche

La méthodologie de la présente recherche consiste à s'enquérir des attitudes des enseignants de français et en français dans les écoles publiques et privées. Il s'agit donc d'une méthode descriptive exploratoire combinant à la fois une démarche quantitative et qualitative.

Outil de la recherche

Compte tenu des objectifs et des contraintes de cette recherche, un questionnaire élaboré par Fawzy (2012) a été adopté. Ce questionnaire, conçu au départ par Brock et al. (2007) et Cameron et Bartel (2009), a été adapté pour tenir compte de la particularité du contexte : traduction en français, modification des items et ajout de deux questions ouvertes visant à recueillir des données qualitatives. La première concerne les finalités des devoirs et la seconde est une question qui porte sur les remarques et les suggestions que les participants désirent formuler. La cohérence interne du questionnaire a été mesurée à l'aide du test de validité : alpha de Cronbach. Le résultat de l'ensemble des domaines (0,61 à 0,87) est jugé satisfaisant étant donné que la recherche est descriptive exploratoire.

Le questionnaire est formé de 30 items répartis en six domaines intitulés : *Finalités des devoirs 1* (4 items), *Finalités des devoirs 2* (3 items), *Mes propres croyances sur les devoirs scolaires 1* (5 items), *Mes propres croyances sur les devoirs scolaires 2* (7 items), *Engagements des parents dans la pratique des devoirs* (6 items), *Pratiques des devoirs en classe* (5 items). La durée approximative pour répondre au questionnaire est de 7 à 10 minutes.

En vue de faciliter l'administration du questionnaire et atteindre l'ensemble de l'échantillon, il a été mis en ligne sur le site : <http://www.questenligne.com/>

Échantillonnage

L'échantillon de la recherche est composé des enseignants de français et en français des deux secteurs public et privé, tous cycles confondus, ayant bien voulu participer à la recherche. En raison des mesures de confinement dues à la pandémie COVID-19, et compte tenu des limites de la recherche, le questionnaire n'a pas pu être remis à tous les enseignants concernés dont le nombre est estimé à plus de 10 000 (alef-lbn.fipf.org). L'échantillon s'est limité aux enseignants adhérant aux deux associations des enseignants de français : ALEF et ANEFL et aux enseignants du réseau de L'AEFE dont le nombre total s'élève à 1290. Il convient de préciser que le questionnaire, mis en ligne, a été remis aux enseignants à partir d'un lien diffusé sur les réseaux sociaux des enseignants. Ainsi, 200 réponses ont été obtenues. L'échantillon est donc loin d'être représentatif, mais le nombre de réponses obtenu et la distribution de l'échantillon ont permis de réaliser les analyses quantitatives et qualitatives nécessaires. En effet, la répartition de l'échantillon en ce qui concerne le type d'école, le cycle et l'âge, est homogène. Pour ce qui est du type d'école, les réponses sont distribuées ainsi : écoles publiques : 39,5 % ; écoles privées à programme libanais : 32,0 %, écoles privées à programmes français : 28,5 %. Concernant le cycle, les résultats sont les suivants : cycle primaire : 31,5 %, cycle complémentaire (collège) : 33,5 %, Lycée : 35,0 %. En matière d'âge, les participants sont répartis ainsi : 23,5 % (22 ans à 32 ans), 29,5 % (33 ans à 43 ans), 31,0 % (44 ans à 54 ans), 16,0 % (55 ans à 64 ans). Certains résultats,

paraissant d'emblée incohérents, reflètent les particularités de la population de la recherche. C'est le cas, par exemple du genre des participants : 95,5 % des femmes et 4,5 % des hommes. Le métier d'enseignant au Liban a tendance à la féminisation, et ce, dans les différents secteurs (Rapport PASEC Liban, 2012, p. 20). C'est le cas également des matières enseignées. La majorité des participants enseigne le français : 66 %, ce qui paraît tout à fait logique étant donné que le questionnaire s'adresse principalement aux enseignants de français et en français.

Présentation et analyse des résultats

Analyse quantitative

Avant de procéder à la présentation et à l'analyse quantitative des résultats, il convient de préciser que les données issues des questions fermées de type Likert à 5 items ont été consignées dans le logiciel SPSS et ont fait l'objet d'analyses statistiques de deux types : statistiques descriptives usuelles (pourcentage, moyenne, écart-type) et statistiques inférentielles, notamment le Coefficient de contingence (c) pour vérifier les liens entre les variables indépendantes (âge, type d'école, cycle, etc.) et les différentes dimensions étudiées. Le choix du test de contingence a été déterminé par la nature de variables retenues. Il est à noter que, dans la présente recherche, les modalités de réponse de type échelle de Likert et de type ordinale sont rangées dans la catégorie de « variables nominales » (Chanvril-Ligneel et Le Hay, 2014, p. 47). Pour ne pas alourdir le texte de l'analyse, les résultats du coefficient de contingence ne vont être évoqués que dans le cas où ces derniers se révèlent significatifs. À noter également que pour des raisons d'ordre pratique, les abréviations suivantes vont être employées dans les tableaux de présentation des résultats de l'analyse quantitative : FED (Fortement En Désaccord), ED (En Désaccord), N (Neutre), EA (En Accord), FEA (Fortement En Accord).

Résultats du premier domaine « Finalités des devoirs 1 »

Les résultats du premier domaine (tableau 1) révèlent que les enseignants n'ont pas tous la même attitude vis-à-vis des différentes finalités composant ce domaine. Ce qui semble constituer l'unanimité parmi les enseignants, c'est l'item 2 : « Je donne des devoirs afin que les élèves révisent la leçon donnée en classe ».

Tableau 1*Résultats du premier domaine*

Items	Moyenne (Écart-type)	FED %	ED %	N %	EA %	FEA %
Q.1 Je donne des devoirs afin que les élèves préparent une nouvelle leçon.	2,7 (1,23)	20	24,5	19	31	5,5
Q.2 Je donne des devoirs afin que les élèves révisent la leçon donnée en classe.	4,05 (0,82)	1,5	5,5	5,5	61	28,5
Q.3 Je donne des devoirs afin que les élèves mémorisent la leçon expliquée en classe.	3,37 (1,21)	9,5	18,5	12,5	44,5	15
Q.4 Je donne des devoirs pour encourager la collaboration entre élèves.	3,29 (1,21)	6	18	29	35	12

Les enseignants semblent développer la même attitude à l'égard de la pratique des devoirs pour « mémoriser la leçon expliquée » (item 3), mais avec un degré d'unanimité moindre. Les pourcentages relatifs à cet item demeurent toutefois positifs : 44,5 % pour « Entièrement en accord » et 15 % pour « Fortement en accord ». L'hétérogénéité des résultats pourrait être due aux pratiques des devoirs scolaires dans les différentes écoles et dans les différents cycles. En effet, les résultats du Coefficient de contingence (c) sont statistiquement significatifs pour ce qui est du lien entre le type d'école et le cycle et le domaine :

Type d'école*Finalités des devoirs scolaires 1 : Sig. = 0,007

Cycle* Finalités des devoirs scolaires 1 : Sig. = 0,014.

Résultats du 2^e domaine « Finalités des devoirs 2 »

Les résultats du deuxième domaine (tableau 2) montrent que les enseignants ne sont pas favorables aux pratiques des devoirs à des fins non liées à l'apprentissage. Les statistiques sont très significatives à cet égard, notamment pour les deux premiers items. Les pourcentages s'élèvent à 88,5 % pour la somme de « Fortement en désaccord » et « en désaccord », dans le cas du premier item : « Je donne des devoirs pour punir les élèves », et à 73 % pour la somme de « Fortement en désaccord » et « en désaccord », dans le cas du deuxième item : « Je donne des devoirs pour plaire aux parents qui en sont demandeurs ».

Tableau 2*Résultats du 2^e domaine*

Items	Moyenne (Écart-type)	FED %	ED %	N %	EA %	FEA %
Q.1 Je donne des devoirs pour punir les élèves.	1,47 (0,83)	69	19,5	8,5	1,5	1,5
Q.2 Je donne des devoirs pour plaire aux parents qui en sont demandeurs.	1,87 (1,08)	44	29	23	4	28,5
Q.3 Je donne des devoirs pour être en conformité avec le règlement de l'école.	2,69 (1,21)	17	26	29	26,5	1,5

Toutefois, les résultats du troisième item : « Je donne des devoirs pour être en conformité avec le règlement de l'école » sont plus dispersés. L'écart-type est de 1,21 et la moyenne est de 2,69. La dispersion des réponses pourrait être due, à notre avis, à l'appréhension des enseignants à répondre à une question ayant trait au règlement des écoles, et ce, malgré l'anonymat du questionnaire. Il est à noter que les résultats du coefficient de contingence ne sont pas statistiquement significatifs, ce qui confirme notre constat et montre, par ailleurs, qu'il n'y pas de lien entre les variables indépendantes (âge, type d'école, cycle, etc.) et la dimension étudiée dans ce domaine.

Résultats du 3^e domaine « Mes propres croyances sur les devoirs scolaires 1 »

Les résultats du troisième domaine (tableau 3) montrent que les enseignants sont favorables à l'idée que les devoirs scolaires permettent de développer des compétences et des valeurs de base chez les apprenants et constituent une aide à l'apprentissage en général.

Tableau 3*Résultats du 3^e domaine*

Items	Moyenne (Écart-type)	FED %	ED %	N %	EA %	FEA %
Q.1 Je crois que les devoirs permettent aux élèves de développer de bonnes habitudes telles que la gestion du temps et l'organisation	3,61 (1,04)	6	10,5	13	57	13,5
Q.2 Je crois que les devoirs inculquent des valeurs importantes telles que l'autonomie, la responsabilité et la persévérance.	3,79 (0,93)	4	8	8	65	15
Q.3 Je crois que les devoirs aident les élèves à atteindre de meilleurs résultats scolaires.	3,39 (1,09)	6	19,5	14	50	10,5
Q.4 Je crois que les devoirs aident les élèves à comprendre que l'apprentissage se fait aussi en dehors de l'école.	3,51 (1,02)	5	13	18,5	53	10,5
Q.5 Je crois que les devoirs développent les compétences acquises à l'école	3,76 (0,94)	3,5	10,5	6,5	65,5	14

Tableau 2*Résultats du 2^e domaine*

Items	Moyenne (Écart-type)	FED %	ED %	N %	EA %	FEA %
Q.1 Je donne des devoirs pour punir les élèves.	1,47 (0,83)	69	19,5	8,5	1,5	1,5
Q.2 Je donne des devoirs pour plaire aux parents qui en sont demandeurs.	1,87 (1,08)	44	29	23	4	28,5
Q.3 Je donne des devoirs pour être en conformité avec le règlement de l'école.	2,69 (1,21)	17	26	29	26,5	1,5

Toutefois, les résultats du troisième item : « Je donne des devoirs pour être en conformité avec le règlement de l'école » sont plus dispersés. L'écart-type est de 1,21 et la moyenne est de 2,69. La dispersion des réponses pourrait être due, à notre avis, à l'appréhension des enseignants à répondre à une question ayant trait au règlement des écoles, et ce, malgré l'anonymat du questionnaire. Il est à noter que les résultats du coefficient de contingence ne sont pas statistiquement significatifs, ce qui confirme notre constat et montre, par ailleurs, qu'il n'y pas de lien entre les variables indépendantes (âge, type d'école, cycle, etc.) et la dimension étudiée dans ce domaine.

Résultats du 3^e domaine « Mes propres croyances sur les devoirs scolaires 1 »

Les résultats du troisième domaine (tableau 3) montrent que les enseignants sont favorables à l'idée que les devoirs scolaires permettent de développer des compétences et des valeurs de base chez les apprenants et constituent une aide à l'apprentissage en général.

Tableau 3*Résultats du 3^e domaine*

Items	Moyenne (Écart-type)	FED %	ED %	N %	EA %	FEA %
Q.1 Je crois que les devoirs permettent aux élèves de développer de bonnes habitudes telles que la gestion du temps et l'organisation	3,61 (1,04)	6	10,5	13	57	13,5
Q.2 Je crois que les devoirs inculquent des valeurs importantes telles que l'autonomie, la responsabilité et la persévérance.	3,79 (0,93)	4	8	8	65	15
Q.3 Je crois que les devoirs aident les élèves à atteindre de meilleurs résultats scolaires.	3,39 (1,09)	6	19,5	14	50	10,5
Q.4 Je crois que les devoirs aident les élèves à comprendre que l'apprentissage se fait aussi en dehors de l'école.	3,51 (1,02)	5	13	18,5	53	10,5
Q.5 Je crois que les devoirs développent les compétences acquises à l'école	3,76 (0,94)	3,5	10,5	6,5	65,5	14

Résultats du 5^e domaine « Engagements des parents dans la pratique des devoirs »

Les résultats du cinquième domaine (tableau 5) révèlent que les enseignants ne développent pas les mêmes attitudes à l'égard de l'engagement des parents dans la pratique des devoirs. Ils semblent, d'emblée, plutôt défavorables à l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. Ils ne s'attendent pas non plus à ce que « les parents aident leurs enfants à faire leurs devoirs ».

Tableau 5

Résultats du 5^e domaine

Items	Moyenne (Écart-type)	FED %	ED %	N %	EA %	FEA %
Q.1 Je donne des devoirs parce que je pense qu'il est important d'impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants.	2,55 (1,09)	17	39	18	24	2
Q.2 Je crois que les différentes techniques d'instruction utilisées par les parents perturbent les enfants.	3,64 (0,93)	2,5	10	23	49,5	15
Q.3 Je m'attends à ce que les parents aident leurs enfants à faire leurs devoirs.	2,09 (0,96)	29	45,5	14	10,5	1
Q.4 Je tiens à savoir si les enfants reçoivent une aide adéquate à la maison.	3 (1,09)	10,5	22	23	40,5	4
Q.5 Je fournis des explications aux parents pour la supervision des devoirs.	3 (1,08)	11,5	24,5	28	32,5	3,5
Q.6 Je fournis aux parents un moyen de communication pour discuter des devoirs.	3 (1,08)	12	25,5	24,5	35,5	2,5

Ils croient, par ailleurs, que « les différentes techniques d'instruction utilisées par les parents perturbent les enfants ». Pour ce qui est des items 4, 5 et 6, les résultats ne permettent pas de déceler une tendance bien déterminée chez les enseignants. Il est à noter, en dernier lieu, que les résultats du coefficient de contingence ne sont pas statistiquement significatifs.

Résultats du 6^e domaine « Pratiques des devoirs en classe »

Les résultats du dernier domaine relatif aux pratiques des devoirs en classe (tableau 6), permettent de déceler une certaine homogénéité au niveau des 3 premiers items.

Tableau 6

Résultats du 6^e domaine

Items	Moyenne (Écart-type)	FED %	ED %	N %	EA %	FEA %
Q.1 Les enfants notent leurs devoirs sur l'agenda.	1,74 (1,02)	56	23,5	12,5	6	2
Q.2 Je vérifie que les devoirs sont remis.	1,6 (0,89)	61	23	12,5	2	1,5
Q.3 Je donne une rétroaction (corrections, remarques, etc.) sur les devoirs.	1,58 (0,84)	60	26	10	3,5	0,5
Q.4 Les devoirs sont inclus dans l'évaluation.	3,37 (1,26)	7	20,5	27,5	18,5	26,5
Q.5 Les enfants sont punis pour ne pas avoir remis leurs devoirs.	3,4 (1,09)	3,5	17	35,5	23,5	20,5

Les résultats du dernier domaine relatif aux pratiques des devoirs en classe (tableau 6), permettent de déceler une certaine homogénéité en ce qui concerne les 3 premiers items. Les statistiques sont significatives à ce niveau. Ces résultats paraissent étonnants et sont, à notre avis, le signe d'une certaine ambivalence chez les enseignants. Donner des devoirs sans s'assurer que ces derniers soient notés sur l'agenda, ou remis et sans fournir une rétroaction aux apprenants remet en question, à notre sens, les finalités de cette pratique. Les résultats des items 4, 5 sont dispersés, mais avec une concentration des réponses « neutres » : 35 %, dans le cas de l'item 5 et 27 %, dans le cas de l'item 4. Cette neutralité est difficile à interpréter, mais pourrait révéler une certaine réticence à évoquer un sujet sensible tel que l'évaluation. Pour ce qui est des résultats du coefficient de contingence, ils ne sont pas statistiquement significatifs.

Analyse qualitative

Cette partie fait état de l'analyse qualitative des remarques recensées qui sont au nombre de 67 pour la première question portant sur les raisons de donner des devoirs et 54 pour la deuxième concernant les remarques et suggestions à faire au sujet des devoirs scolaires. L'analyse appliquée est une analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1997). La définition des catégories s'est basée sur deux sources : « le document lui-même » et une « certaine connaissance du domaine » (Grawitz, 2001, p.617)

L'analyse de la première question a permis de distinguer onze catégories (tableau 7).

Tableau 7*Analyse de la question portant sur les finalités des devoirs scolaires*

Catégorie	Nombre de réponses
1. Développer des habiletés cognitives : mémorisation, application, entraînement, consolidation, réinvestissement et évaluation des acquis.	45
2. Refuser de donner des devoirs	6
3. Développer l'autonomie	3
4. Simplifier le devoir	3
5. Faire de la recherche	3
6. Enrichissement, se cultiver	2
7. Communiquer les apprentissages aux parents	1
8. Différencier les devoirs	1
9. Responsabiliser l'élève	1
10. Préparer une nouvelle leçon	1
11. Faciliter l'explication	1

Mais la catégorie qui a reçu le plus de récurrences est celle de « développement des habiletés cognitives » (45 récurrences). Les autres catégories ont reçu de faibles récurrences. Elles concernent principalement le refus de donner des devoirs, le développement de l'autonomie de l'élève, l'allègement des devoirs, etc.

En ce qui concerne l'analyse de la deuxième question portant sur les remarques et suggestions à faire au sujet des devoirs scolaires, huit catégories ont été retenues (tableau 8).

Tableau 8*Analyse de la question portant sur les remarques et les suggestions au sujet des devoirs scolaires*

Catégorie	Nombre de réponses
1. Opposition aux devoirs surchargés et traditionnels au cycle primaire	28
2. Organisation des devoirs (quantité, durée, contenu et technique)	10
3. Nécessité des devoirs	9
4. Inutilité des devoirs	3
5. L'irrespect du devoir par les élèves	1
6. Devoir fait en classe	1
7. Des parents s'opposant aux devoirs	1
8. Réforme des programmes	1

La catégorie qui a reçu le plus de récurrences est la première (28 récurrences). Elle porte sur le refus des devoirs surchargés au cycle primaire. Viennent ensuite la deuxième catégorie ayant trait à l'organisation des devoirs (10 récurrences) et la troisième catégorie relative à la nécessité des devoirs (9 occurrences). Les catégories ayant de faibles récurrences concernent principalement les problèmes liés à la pratique des devoirs tels que l'irrespect du devoir par l'élève, l'opposition des parents aux devoirs, le souhait de faire le devoir en classe et de réorganiser cette pratique dans la réforme des programmes.

Les résultats de l'analyse de contenu rejoignent en gros ceux de l'analyse quantitative. Les enseignants pensent que les devoirs scolaires permettent de développer des compétences de base et venir en aide à l'apprentissage, mais soulignent, en même temps, la nécessité de les réorganiser et de les alléger. L'analyse de contenu révèle que certains enseignants semblent mettre en question, comme c'est le cas de l'analyse quantitative, toute la pratique des devoirs scolaires.

Discussion des résultats

Les résultats de l'enquête révèlent, en général, que les enseignants développent une attitude favorable à l'égard des devoirs scolaires. De leur point de vue, les devoirs scolaires permettent de développer des compétences et des valeurs de base chez les apprenants et constituent une aide à l'apprentissage en général. Leur positionnement semble s'accorder davantage avec celui attribuant aux devoirs scolaires des effets bénéfiques sur l'apprentissage et la performance des élèves (Cooper, 2005 et 2014). Toutefois, force est de constater qu'une tendance à remettre en question cette pratique commence à se faire sentir chez une partie des enseignants qui pense que les devoirs devraient être allégés et même abolis. Cette hétérogénéité des opinions, constatée à plus d'endroits, est le signe que la pratique des devoirs scolaires est à la fois « désirée et rejetée, nécessaire et inutile, efficace et inefficace, sécurisant et source de tension » (Favre et Steffen, 1988, cités par Glasman et Besson, 2005, p. 16). Or, cette hétérogénéité devrait, à notre avis, soulever la question de la formation des enseignants qui n'est pas souvent abordée dans les curriculums de formation initiale des enseignants et dans la réforme des programmes (Robin et al., 2015).

Les résultats de l'enquête montrent, par ailleurs, que les enseignants paraissent défavorables à l'implication des parents dans les devoirs à domicile. Ces résultats vont à l'encontre des études menées par Fan et Chen (2001), Jeyens (2007), Wilder (2014) et Alexander et Entwistle (1996) confirmant que l'implication des parents est un des principaux prédicateurs de la réussite scolaire. La réticence des enseignants pourrait être due à une idée répandue que les parents ne sont pas « des professionnels de la transmission des savoirs » et que toute tâche d'enseignement doit être réservée aux enseignants (Gruss, 2019, p. 12).

Toujours est-il que certains résultats paraissent étonnants et difficiles à interpréter. Les enseignants sont, en effet, défavorables à l'idée que les devoirs scolaires doivent être notés sur l'agenda, vérifiés après être mis et faire l'objet d'une rétroaction. Ces résultats vont, bien entendu, à l'encontre des études évoquées dans la littérature scientifique. Murillo et Martinez-Garrido (2014) affirment que l'amélioration des performances académiques des élèves se trouve en étroite relation avec la façon dont l'enseignant évalue les devoirs en classe. De même, l'étude menée par Rosario et ses collaborateurs (2018) montre que le fait de communiquer aux élèves l'utilité du devoir leur permet de promouvoir leur engagement

dans la tâche et de renforcer leur sentiment d'auto-efficacité et de motivation. Mais comment interpréter dès lors le manque des enseignants à des activités d'une extrême importance sur le plan pédagogique ? Si le fait de ne pas vérifier que les devoirs soient notés sur l'agenda pouvait être attribué au souci de développer l'autonomie des élèves (Lacroix, 2012), il serait très difficile de justifier le manque de suivi de la part de l'enseignant. On est en droit de se demander si les enseignants perçoivent cette activité tout simplement comme une corvée. « Je ne crois pas aux bienfaits des devoirs mais je me sens obligée d'en donner », affirme une enseignante, dans une enquête sur les devoirs scolaires menée par Thlaoui et Biesemans (2020). En tout état de cause, ces résultats confirment, à nos yeux, la nécessité de la formation des enseignants aux devoirs scolaires et la définition d'une politique éducative prenant en considération des aspects souvent négligés des pratiques enseignantes tels que les devoirs à domicile.

Conclusion

Cette recherche portant sur les devoirs scolaires du point de vue des enseignants libanais a permis, à notre sens, d'éclairer d'un jour nouveau une question très peu traitée par la recherche au Liban. Les résultats montrent, d'emblée, que les enseignants libanais sont favorables à l'égard des devoirs scolaires et leur accordent beaucoup d'importance sur le plan pédagogique. Mais les résultats révèlent, également, qu'une tendance à mettre en question cette pratique commence à se faire sentir. Les résultats mettent en évidence, par ailleurs, la pratique des devoirs n'est pas exempte de biais qui soulèvent des questions de taille. Ne pas s'assurer que les devoirs soient notés sur l'agenda de l'élève et s'abstenir d'assurer un suivi aux devoirs amène à s'interroger sur le bien-fondé de cette pratique.

Il incombe d'évoquer, également, dans ce paragraphe conclusif, les limites de cette recherche. En effet, malgré l'importance des résultats obtenus, il demeure difficile de les généraliser à une grande échelle. L'échantillon de cette recherche a concerné uniquement les enseignants de français et en français qui ont bien voulu participer à cette recherche. Par conséquent, l'échantillon est loin d'être représentatif. De même, cette recherche a pris en considération seulement le point de vue des enseignants sans s'intéresser à celui des autres acteurs : les parents, les élèves et les membres du cadre administratif. À noter, en dernier lieu, que pour des contraintes d'ordre technique et matériel, l'outil de recherche utilisé s'est limité à l'administration d'un questionnaire auprès des enseignants.

À la lumière de tout ce qui précède, plusieurs recommandations pourraient être proposées, à notre avis.

Il serait fortement recommandé de repenser la pratique des devoirs scolaires en vue d'une meilleure organisation de son mode de fonctionnement. Les propositions formulées par les enseignants paraissent tout à fait pertinentes : réduire le nombre de devoirs, limiter cette pratique aux cycles supérieurs (collège et lycée), veiller à ce que les consignes soient bien explicitées et que la charge de travail soit à la portée des enfants.

Il paraît plus que nécessaire, également, d'éclaircir le contrat didactique relatif aux devoirs scolaires, voire de l'instaurer dans chaque établissement. Il serait absurde d'attribuer un travail à domicile et de ne pas veiller à ce que ce travail soit remis et évalué.

Il serait bon aussi d'étudier la possibilité d'engager les parents dans cette pratique, non dans le sens d'accentuer les inégalités entre les apprenants, mais dans le but de les réduire et d'assurer un meilleur

rendement de cette pratique. Il serait nécessaire, à cette fin, que les objectifs des devoirs scolaires et les « règles du jeu » soient clairement explicités aux parents : temps imparti aux devoirs, autonomie de l'apprenant, etc.

Il serait enfin plus que nécessaire de former les enseignants à la pratique des devoirs et définir une politique éducative au sujet des devoirs scolaires à l'instar de certains pays tels que la France et la Belgique. La pratique des devoirs scolaires est étroitement liée à l'approche retenue dans un pays donné et au positionnement éducatif de la « noosphère » pour reprendre le terme de Chevallard (1985). Qu'est-ce qu'un système éducatif cherche à développer chez les apprenants ? Des connaissances ? Des compétences ? L'autonomie ? La réflexion critique ? La réponse à ces questions détermine dans une large mesure, à notre sens, la position à prendre face aux devoirs scolaires.

Notes

- ¹ Wassim El-Khatib, a participé à l'élaboration des programmes de 1997, toujours en vigueur et il est un enseignant-chercheur à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise depuis 2010.
- ² La Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise est le seul organisme chargé de la formation initiale des enseignants.

Liste de références

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bonasio, R. (2015). La pratique des devoirs en classe et en dehors de la classe [thèse de l'Université Toulouse le Mirail - Toulouse I, France]. archives-ouvertes.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01538302/document>
- Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D., & Han, K. T. (2007). Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from nondominant backgrounds. *Urban Education*, 42(4), 349-372. <https://doi.org/10.1177/0042085907304277>
- Cameron, L., & Bartel, L. (2009). The researchers ate the homework: Perspectives of parents and teachers. *Education Canada*, 49(1), 48-50. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2009-v49-n1-Cameron.pdf>
- Chanvril-Ligneel, F. et Le Hay, V. (2014). *Méthodes statistiques pour les sciences sociales*. Ellipses.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). La Pensée sauvage.
- Ciza, E. (2019). *Les devoirs scolaires dans les établissements secondaires au Québec : un analyseur-révéléateur des conceptions des pratiques enseignantes* [Thèse de doctorat de l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/15131/Ciza_Ezechiel_PhD_2019.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Cooper, H. (2015). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Simon and Schuster. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483329420>
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2016/02/Does-Homework-Improve-Academic-Achievement.pdf>
- El-Hage, F. (2017, 30 octobre). Quand les devoirs scolaires deviennent un champ de bataille quotidien. *Al-Achbar*. https://al-akhbar.com/Home_Page/239847
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>

- Fawzy, N. (2012). School teacher's perspectives on homework [mémoire de l'Université américaine du Caire, Caire, Egypte]. AUC Knowledge Fountain.
<https://fount.aucegypt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2428&context=etds>
- Ghewy, P. (2010). *Guide pratique de l'analyse de données : avec applications sous IBM SPSS Statistics et Excel: questionnez, analysez et... décidez!* De Boeck.
- Ghssaibi, E. (avril, 2017). Cartable scolaire et devoirs à domicile [Résumé de communication]. Forum : Les curricula libanais : défis et perspectives. CRDP, Beyrouth, Liban. https://www.crdp.org/pdf/uploads/Panel_V_ARABIC_FINAL_School_equipment_and_educational_tools-MRS.Eva_Ghssaibi.pdf
- Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* (Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, n° 15). Haut conseil de l'évaluation de l'école.
<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/054000358.pdf>
- Gomes Magalhaes, M. (2014). *La représentation des devoirs à domicile selon parents, enseignants et élèves* [Mémoire de bachelor de la Haute école pédagogique BEJUNE, Délémont Suisse]. Rérodoc. <http://doc.rero.ch/record/234352>
- Grawitz, M., (2001). *Méthodes des sciences sociales*. (11e éd.). Dalloz.
- Gruss, A. (2019). L'influence de la famille sur la réussite scolaire à travers l'aide aux devoirs [Mémoire de Master de l'Université Franche-Comté, Besançon, France]. archives-ouvertes.fr.
<https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02355619/document>
- Hatab, Z. (2013). *Facteurs non éducatifs affectant les deux processus de redoublement et de déperdition scolaires. Le cas de l'école publique au Liban- Cycle de l'éducation de base* [Rapport de recherche]. CRDP, Beyrouth, Liban. <https://bit.ly/3t4UdL>
- Hong, E., Wan, M., & Peng, Y. (2011). Discrepancies between students' and teachers' perceptions of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 280-308. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1932202X1102200205>
- Hoyek, S. (2004). *Représentations identitaires et rapport à la formation continue. Cas des enseignants de français au Liban* [Thèse de doctorat inédite]. Université Lille 3, France.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0042085906293818>
- Kalish, N., & Bennett, S. (2007). *The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it*. Crown Publishers.
- Kempen, J. (2008). *Les travaux à domicile à l'école primaire contribuent-ils à renforcer les inégalités sociales ?* (Analyse UFAPEC, n°35.08). Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique.
<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2008/35-08-devoir.pdf>
- Kralovec, E. (2014, 5 septembre). Should schools ban homeworks? [entrevue]. *CNN opinion*. CNN. <http://edition.cnn.com/2014/09/05/opinion/kralovec-ban-homework/index.html>
- Kralovec, E., & Buell, J (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7), 39-43. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr01/vol58/num07/End-Homework-Now.aspx>
- Lacroix, J. (2012). *Alors tes devoirs, c'est fait ?* (Les analyses de la FAPEO 2012, Analyse 3/15). Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel. <https://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses2012/devoirs.pdf>
- Meister, G. (2014). *La perception des devoirs à domicile chez les enseignants et les parents* [Mémoire de bachelor de la Haute école pédagogique BEJUNE, Délémont Suisse]. Rérodoc. <http://doc.rero.ch/record/234342>
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00023-0)
- Murillo, J., & Martinez- Garrido, C. (2014). Homework and primary school students' academic achievement in Latin America. *International Review of Education*, 60(5), 661-681. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9440-2>
- Centre de Recherche et Documentation Pédagogique- Liban. (2012). *Évaluation diagnostique des acquis scolaires* (Rapport PASEC Liban, 2012). <https://www.crdp.org/files/Rapport%20Pasec-Liban%202012.pdf>

- Robin, F., Van Lint, S., De Coster, L. et Kahn, S. (2015). *Le travail scolaire à domicile. Module de formation sur la question du travail à domicile* (rapport commandité par l'OJAJ). Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse. DOI : [10.13140/RG.2.2.12667.62240](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12667.62240)
- Roderique, T. W., Polloway, E. A., Cumblad, C., Epstein, M. H., & Bursuck, W. D. (1994). Homework: A survey of policies in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 481-487. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F002221949402700803>
- Rosario, J., Nunez, J., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S. & Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 168-180. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>
- Thlaoui, A. et Biesemans, F. (2020). *Les devoirs à domicile: bénéfiques ou toxiques?* La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl. <https://ligue-enseignement.be/les-devoirs-a-domicile-benefiques-ou-toxiques/>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement : A meta synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Pour citer cet article

- Khatib, W. et Sawli, N. (2021). Les attitudes des enseignants à l'égard des devoirs scolaires au Liban. *Formation et profession*, 29(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.610>



Comment la situation de handicap a teinté le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement

Olivia **Monfette**

Université du Québec en Outaouais
(Canada)

How the disability situation tainted the perseverance
course of student-teachers enrolled in a teacher training program

doi: 10.18162/fp.2021.534

Résumé

Les résultats de recherches divergent au sujet de la persévérance dans les études postsecondaires. À cela s'ajoute la hausse d'étudiants en situation de handicap (SH) dans les universités qui semblent vivre un parcours difficile. En s'appuyant sur le concept de persévérance, cet article a pour but de dégager les difficultés rencontrées par des stagiaires en SH. Cette recherche regroupe trois cas qui ont participé à trois entretiens. L'analyse inductive a permis de faire ressortir que les difficultés sont principalement d'ordre organisationnel et interactionnel.

Mots-clés

Stagiaires en situation de handicap; persévérance aux études postsecondaires; difficultés en stage; études de cas multiples.

Abstract

Research findings differ on perseverance in postsecondary education. In addition, an increase in students with disabilities attend university. These students seem to experience a difficult course during their studies. Based on the concept of perseverance, this article aims to identify the difficulties encountered by student-teachers with disabilities. This research includes findings provided by three cases that participated in three interviews. The inductive analysis revealed that the difficulties are mainly organizational et interactionnel.

Keywords

Student-teachers with disabilities; perseverance in post-secondary studies; difficulties during internships; multiple case studies.

Contexte et problématique

Les recherches sur la persévérance dans les études postsecondaires soulèvent un problème important d'abandon au cours de la première année chez des étudiants inscrits dans des programmes réguliers, c'est-à-dire qui ne visent pas la professionnalisation (Fontaine et Peters, 2012). Au contraire, les quelques recherches qui portent sur l'abandon et la persévérance des étudiants en formation initiale à l'enseignement relatent que ces derniers tendent à quitter en fin de parcours, principalement en troisième et quatrième années de baccalauréat à la suite des stages de prises en charge (Lebel, Bélair et Goyette, 2012; Roness et Smith, 2010). Le même constat est soulevé dans d'autres programmes professionnalisants, notamment en travail social et en sciences infirmières (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019). Cette situation illustre un réel problème qui va au-delà de la filtration naturelle des étudiants qui se produit en début de parcours universitaire.

À cela s'ajoute le nombre grandissant d'étudiants ayant des besoins particuliers, que l'on nomme étudiants en situation de handicap (ESH), qui fréquentent les établissements postsecondaires (AQICESH, 2017-2018). Toutefois, peu de recherches permettent de comprendre la persévérance de cette population spécifique (Robert, Debeurme et Joly, 2016). Philion, Bourassa, Lanaris et Pautel (2016) expliquent à ce sujet qu'une même situation de handicap (SH) a des effets différents sur chaque étudiant et sur son parcours de persévérance. D'autres recherches indiquent que la persévérance scolaire est affectée par leur SH, que les ESH tendent à obtenir leur diplôme dans un délai plus long que leurs collègues n'ayant pas de déficience fonctionnelle et que le manque d'ouverture de la part du corps professoral peut affecter leur

parcours (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019; McGregor et al., 2016; Robert et al., 2016; Vaillancourt, 2017). Ces chercheurs s'entendent sur le fait que les ESH sont assujettis à un parcours postsecondaire difficile, voire plus difficile que celui des étudiants dits réguliers.

La formation initiale à l'enseignement ne fait pas exception à cette réalité en accueillant des étudiants stagiaires en SH dans une proportion qui augmente au fil des années (AQICESH, 2017-2018). Ces étudiants ont certes accès aux différents services d'aide, mais il demeure difficile pour eux d'être accompagnés lors des stages.

Il est reconnu que les stages sont des moments impliquant un haut potentiel de difficultés pour tous les stagiaires, surtout les derniers stages de prise en charge (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012). Des recherches récentes rapportent que les stagiaires rencontrent différents types de difficultés, dont des difficultés psychologiques, sociales, économiques, organisationnelles et interactionnelles (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019; Monfette, 2018). Pour les ESH, les stages peuvent représenter des moments où leurs difficultés sont décuplées puisqu'ils doivent à la fois démontrer leur niveau d'atteinte des compétences professionnelles (MEQ, 2001), comme doivent le faire leurs collègues n'ayant pas de handicap, en plus de gérer les difficultés spécifiques associées à leur SH (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019; Dufour, Dondeyne, Van Nieuwenhoven et Richard, 2019; Lebel et al., 2016). Par exemple, on dénote des difficultés liées au fait que les accommodements qui s'avèrent efficaces dans les cours universitaires ne le sont plus en contexte de stage, ou encore, que les stagiaires en SH ne savent pas quels accommodements demander dans le cadre de leurs stages (Csolli et Gallagher, 2012; Dufour et al., 2019).

Selon les résultats de deux études à ce sujet, les difficultés des stagiaires en SH seraient les mêmes que celles rencontrées par les autres stagiaires, mais celles-ci seraient plus marquées sur les plans psychologique, organisationnel et interactionnel (Dufour et al., 2019; Philion et Vivegnis, 2018). Sur le plan psychologique, des difficultés accrues associées à la confiance en soi et à l'anxiété de performance ressortent. Sur le plan organisationnel, les résultats de ces recherches indiquent des difficultés additionnelles liées à la maîtrise de la langue, à la planification, au pilotage d'activités d'enseignement et à la gestion du temps. Enfin, sur le plan interactionnel, ils rapportent des problèmes d'attitudes plus grands (manque d'ouverture aux rétroactions, déni) et un besoin de soutien plus important.

Par ailleurs, un enjeu de taille s'ajoute à ce portrait des difficultés rencontrées par des stagiaires en SH, soit celui associé à la divulgation de son trouble aux enseignants associés et aux superviseurs de stage. En effet, dans le cadre des stages, les stagiaires ne sont pas tenus de divulguer leur SH aux autres membres de la triade (enseignant associé, superviseur et stagiaire) et plusieurs sont réticents à le faire par peur de répercussions sur leur expérience de stage, voire sur la réussite de leur stage (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019; Dufour et al., 2019; Lebel et al., 2016; Philion et Vivegnis, 2018). Plusieurs d'entre eux désirent essayer de réussir leurs stages sans mesures ou n'osent pas demander des mesures d'accommodement (Dufour et al., 2019; Philion et al., 2016). Ils tentent de peser le pour et le contre de la divulgation de leurs besoins particuliers lors des stages, ce qui ajoute une tension constante pendant leur parcours universitaire. Comme le soulignent Bergeron-Leclerc et Simard (2019, p. 14), ce constat est préoccupant puisque l'accès à des mesures d'accommodement représente un facteur de protection central dans la réussite scolaire des ESH.

La capacité à surmonter les difficultés rencontrées en stage semble avoir une incidence sur le désir de poursuivre sa formation et sa carrière en enseignement (Goyette, 2015). Outre la pénurie d'enseignants au Québec (Sauvé, 2012), le nombre restreint de recherches sur la persévérance dans des programmes professionnalisants (Tardif et Deschenaux, 2014) ainsi que le peu de recherches sur le parcours de persévérance de stagiaires en SH (Dufour et al., 2019) témoignent de la pertinence de la présente étude. Ainsi, cet article a pour but de répondre à la question générale suivante : quelles difficultés ont teinté le parcours de persévérance de stagiaires en SH en formation initiale à l'enseignement ?

Cet article se décline en trois sections. La prochaine section présente le cadre conceptuel qui regroupe les concepts de persévérance, de situation de handicap et d'étudiant en situation de handicap. L'article expose ensuite la méthodologie qui a permis de répondre à la question générale et aux objectifs spécifiques. La troisième et dernière section regroupe les résultats et la discussion. D'abord, cette section offre un aperçu du profil des trois stagiaires en SH. Ensuite, les principales difficultés rencontrées par ces stagiaires sont relatées, avec ou sans égard à leur SH. La discussion des résultats est intégrée à cette section afin de faire ressortir la manière dont la SH a teinté leur parcours de persévérance.

Cadre conceptuel

Concept de persévérance

Il existe encore plusieurs ambiguïtés en ce qui a trait à la définition de la persévérance puisque ce concept est souvent interrelié à d'autres concepts tels que ceux de volonté, de ténacité, d'engagement ou de passion (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). Toutefois, malgré certains chevauchements conceptuels, il est possible de dégager deux éléments centraux qui devraient être intégrés dans la conceptualisation de la persévérance (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier et Frenay, 2015). Premièrement, les auteurs indiquent que la persévérance fait référence à la poursuite de l'accomplissement d'un but (Monfette, 2016). Deuxièmement, l'ensemble des définitions comprennent la notion de difficultés à surmonter lorsqu'il est question du concept de persévérance (Monfette, 2016). Ainsi, la persévérance peut être définie comme étant la capacité de poursuivre son but malgré les difficultés rencontrées en cours de réalisation.

Persévérance aux études postsecondaires

Outre le flou entourant le concept de persévérance, d'autres divergences ressortent dans les définitions de la persévérance aux études postsecondaires. En concordance avec Roland et al. (2015) et Sauvé et al. (2006), les divergences dans les définitions témoignent de la nécessité d'explicitier le positionnement épistémologique des chercheurs qui abordent ce concept puisque la délimitation entre un étudiant persévérant et un étudiant ayant abandonné ses études n'est pas toujours claire. Dans le cadre de cette recherche, les délimitations au sujet des étudiants stagiaires persévérants sont présentées dans la méthodologie.

Situation de handicap et étudiants en situation de handicap

Au début des années 2000, le terme handicap a été redéfini afin d’englober les troubles de santé mentale et les troubles neurocognitifs (Vaillancourt, 2017). Ainsi, une variété de situations de handicap ont vu le jour et ont été classées en deux grandes catégories, celles dites « traditionnelles » et perceptibles et celles dites « émergentes » et moins perceptibles, voire invisibles (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019; Pautel, 2017; Vaillancourt, 2017). Le tableau 1 présente les troubles classés sous chaque catégorie. Il permet de concevoir l’hétérogénéité des troubles et des besoins sous-jacents en découlant.

Tableau 1

Exemples non restrictifs de troubles associés aux deux catégories de SH

Situations de handicap traditionnelles	Situations de handicap émergentes
Déficience auditive ou surdité	Trouble déficitaire de l’attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)
Déficience visuelle ou cécité	
Déficience motrice	Trouble de santé mentale (TSM)
Déficience organique incluant le traumatisme crânien	Troubles d’apprentissage (TA)
Trouble du langage et de la parole	Trouble du spectre de l’autisme (TSA)

Tableau adapté de la classification proposée par Phillion et al. (2016, p. 36-37).

  cette même époque, la définition du handicap a évolué vers la notion de situation de handicap qui s’éloigne d’une perspective purement médicale et individuelle de la notion d’handicap pour inclure la dimension sociale dans l’apparition du handicap (Vaillancourt, 2017). Actuellement, et s’appuyant sur les travaux de Fougeyrollas (2018) et son modèle du *Processus de production du handicap*, la SH repose sur un modèle dynamique et interactif entre les caractéristiques environnementales et personnelles qui produisent ou font émerger le handicap dans un contexte donné (Dufour et al., 2019; Phillion et al., 2016).

Le statut d’ESH est un statut accordé en fonction d’un diagnostic médical ou professionnel qui permet de se prévaloir, au besoin, de mesures d’accommodement et d’accompagnement visant à favoriser l’atteindre des objectifs du programme d’études et la réussite du parcours académique selon une perspective d’équité (Phillion et al., 2016; Vaillancourt, 2017). Certains étudiants vivent avec un diagnostic depuis leur enfance tandis que d’autres reçoivent un diagnostic pendant leur parcours postsecondaire. Dans tous les cas, dès la divulgation de son diagnostic à l’institution scolaire, l’étudiant est considéré comme étant un ESH.

Objectifs de la recherche

Afin de documenter le parcours de persévérance de stagiaires en SH, les objectifs de la recherche sont de 1) dégager les difficultés rencontrées lors des stages en enseignement chez trois stagiaires en SH et 2) analyser comment ces difficultés ont teinté leur parcours de persévérance dans leur programme.

Méthodologie

Cette recherche qualitative/interprétative a privilégié l'approche méthodologique de l'étude de cas multiples selon la posture interprétative de Merriam (1998).

Délimitation de la persévérance dans cette recherche

Dans le cadre de cette recherche, sont considérés comme persévérants tous les stagiaires finissants qui étaient en quatrième année de baccalauréat au moment de la collecte des données, peu importe s'ils ont changé d'établissement d'études, s'ils ont changé de programme depuis leur entrée à l'université, s'ils étudiaient à temps partiel, s'ils ont interrompu leurs études pour différentes raisons ou même s'ils ont dû reprendre des cours qu'ils avaient préalablement échoués. Ces spécificités font partie de leur parcours de persévérance et représentent potentiellement des difficultés qu'ils ont surmontées pendant leur formation afin d'atteindre leur but, soit d'obtenir leur diplôme en enseignement.

Participants

Les participants ont été sollicités lors de rencontres pré-stage IV¹ au début de la session d'hiver 2016 au sein des programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ainsi qu'en enseignement en adaptation scolaire et sociale d'une université montréalaise. En concordance avec la perspective interprétative de Merriam (1998), les participants ont été sélectionnés à l'aide d'un questionnaire d'enquête qui a permis de recruter des participants ayant des profils différents s'étalant sur un continuum de persévérance à quatre niveaux présentés dans le tableau 2.

Tableau 2

Niveaux du continuum de persévérance et positionnement des participants au moment du recrutement

Niveau du continuum	Indicateur du niveau du continuum	Nombre de participants par niveau (9 au total)
1	Persévère malgré plusieurs difficultés et n'est pas sûr de terminer son programme et/ou de poursuivre sa carrière en enseignement	2
2	Persévère malgré plusieurs difficultés, mais est sûr de terminer son programme et de poursuivre sa carrière en enseignement	2
3	Persévère sans la rencontre de beaucoup de difficultés, mais n'est pas sûr de terminer son programme et/ou de poursuivre sa carrière en enseignement	3
4	Persévère sans la rencontre de beaucoup de difficultés et est sûr de terminer son programme et de poursuivre sa carrière en enseignement.	2

Parmi les neuf participants de la recherche², trois d'entre eux avaient le statut d'ESH³. Le tableau 3 présente les participantes de la recherche avec leur positionnement sur le continuum de persévérance au moment du recrutement ainsi que leur positionnement actualisé à la fin de la recherche. Le positionnement au moment du recrutement tient compte des trois premières années de formation tandis que le positionnement à la fin de la recherche tient compte de la dernière année de formation, notamment des difficultés rencontrées lors du stage IV.

Tableau 3

Présentation des participantes

Prénom fictif	Programme universitaire	Diagnostic	Positionnement lors du recrutement	Positionnement à la fin de la recherche
Isabelle	Préscolaire/primaire	TDA	1	3
Geneviève	Adaptation scolaire	TSM	1	4
Mireille	Adaptation scolaire	TSM	2	2

TDA : Trouble déficitaire de l'attention; TSM : Trouble de santé mentale.

Collecte des données

La collecte des données s'est effectuée durant la session d'hiver 2016 à l'aide d'entretiens semi-dirigés et d'explicitation (voir figure 1). Le premier entretien semi-dirigé avait pour objectif de documenter le déroulement des trois premières années dans le programme en s'attardant plus longuement aux trois premiers stages, en particulier le déroulement des stages (relation avec l'enseignant associé, avec les élèves, avec le superviseur, charge de travail, etc.), les difficultés rencontrées et l'évolution de leur vision de la profession enseignante depuis leur entrée dans le programme. En cours du stage IV, un entretien d'explicitation avait pour but d'explorer les situations concrètes relatées par les participants afin de faire une « verbalisation descriptive » (Vermersch, 2010, p. 36) des actions entreprises pour surmonter les difficultés vécues spécifiquement lors de ce stage. Le dernier entretien (d'explicitation et semi-dirigé) a été effectué après le stage et avait pour but de clore le parcours de persévérance des participants et d'aborder l'entrée dans la profession. Dans tous les entretiens, les participants étaient libres de choisir les difficultés qu'ils voulaient aborder en plus d'être libres de parler ou pas de leur SH.

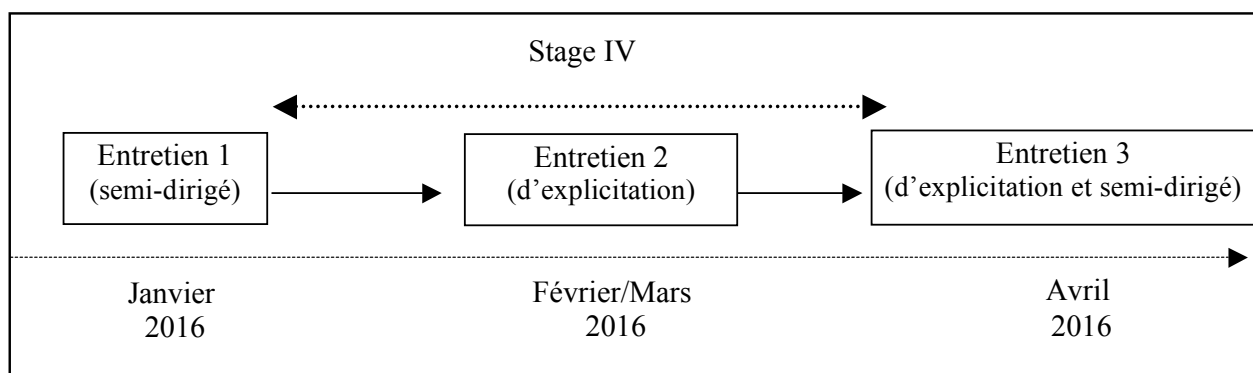


Figure 1
Schématisation de la collecte des données.

Analyse des données

L'analyse des données inductive délibératoire a suivi une démarche se rapprochant de celle précisée par Blais et Martineau (2006). Les distinctions se rapportent essentiellement à certains chevauchements entre les étapes. D'abord, les entretiens ont été retranscrits au fur et à mesure de la collecte des données (étape 1). À travers la retranscription des entretiens, plusieurs lectures des données brutes ont été effectuées (étape 2) pour procéder à une première condensation des données sous forme de résumé pour obtenir le profil des participants (étape 3). Ensuite, une deuxième forme de condensation a consisté à réduire les données brutes en unités de sens se rapportant plus spécifiquement aux difficultés rencontrées lors des stages (étape 3). Enfin, la chercheuse a procédé à la révision des catégories à l'aide d'experts (étape 4).

Résultats et discussion

Cette section présente d'abord un aperçu du profil de chaque participante. Elle se poursuit par la présentation des résultats au regard des difficultés rencontrées lors de leurs stages, avec ou sans égard à leur SH. Les résultats permettent de concevoir à quel point la SH a influencé les difficultés rencontrées ainsi que le parcours de persévérance des étudiantes, ce qui est d'ailleurs discuté dans cette même section.

Profil des participantes

Isabelle

Isabelle a immigré au Québec pour travailler et faire ses études en enseignement. Avant d'entamer son programme de formation, elle a travaillé comme éducatrice en CPE. Ayant toujours éprouvé des difficultés à l'école, elle a officiellement reçu un diagnostic du TDA lors de sa deuxième année

de formation en enseignement, spécifiquement à la suite d'une demande formelle d'évaluation neuropsychologique de la part de sa superviseuse de stage II.

Isabelle a commencé à remettre en question son choix de carrière lors de son stage II. Toutefois, puisqu'il s'agit de la profession qu'elle désire faire depuis son enfance, elle a choisi de poursuivre ses études en enseignement.

Geneviève

Geneviève a choisi de faire son baccalauréat en adaptation scolaire puisqu'elle aime travailler avec les enfants ayant des problématiques particulières. Entre sa troisième et quatrième année de formation, elle a vécu un important épisode de santé mentale et a reçu un diagnostic de trouble de santé mentale, ce qui lui a demandé d'interrompre ses études et a retardé son cheminement universitaire d'un an.

Geneviève avoue avoir commencé à être plus fatiguée pendant son stage III. Elle s'est posé la question : « *est-ce que je suis vraiment faite pour cette profession ?* », mais explique qu'elle avait passé le point de non-retour, ayant déjà réussi plus de la moitié de sa formation.

Mireille

Mireille travaillait comme éducatrice en service de garde à temps partiel pendant ses études. La période entre son stage III et IV a été marquée par un événement important qui s'est déroulé dans le cadre de son travail d'éducatrice. À la suite de cet incident et lors de sa quatrième année de formation, Mireille a été placée en arrêt de travail et d'école temporaire et elle a également reçu un diagnostic de trouble de santé mentale.

Mireille n'a jamais remis en question son choix de carrière. Même lors des moments difficiles au cours de sa dernière année de formation où elle vivait un important épisode de santé mentale, elle a tout de même choisi de poursuivre ses cours puisqu'elle réalisait à quel point la fin de son programme approchait, d'autant plus qu'elle ne voulait pas prendre de retard puisqu'elle désirait entamer une maîtrise dès l'obtention de son diplôme.

Principales difficultés rencontrées lors des stages

L'analyse des résultats démontre que les trois stagiaires ont principalement rencontré des difficultés organisationnelles et interactionnelles lors de leurs stages en enseignement, ce qui concorde avec les résultats de Dufour et al. (2019).

Difficultés organisationnelles

Sur le plan organisationnel, les principales difficultés rencontrées par les stagiaires sont en lien avec la qualité de la langue, la planification et la gestion du temps.

Pour Isabelle, une importante difficulté liée à la qualité de la langue écrite représente l'élément déclencheur associé à plusieurs autres difficultés rencontrées pendant son parcours universitaire ainsi qu'à l'obtention du statut d'ESH à la fin de son stage II :

Au fur et à mesure de mon stage, j'ai commencé à me rendre compte d'un certain handicap qu'on ne m'avait pas déposé [auparavant]. [...]. Je savais que j'avais des problèmes au niveau du français, j'ai toujours eu des problèmes en français écrit. J'ai de la difficulté à repérer mes propres fautes et c'est pour ça qu'elle [la superviseure] voulait me faire échouer. [...]. Mon stage II s'est donc terminé avec une fiche de suivi [concernant la compétence liée à la communication orale et écrite]. Ma superviseure m'a demandé d'être testée sur les difficultés que je rencontrais, d'avoir une évaluation par un neuropsychologue. [...] Maintenant grâce à ça (rires)... enfin grâce à ça, j'ai été diagnostiquée avec un déficit d'attention et j'ai commencé un suivi avec les étudiants en situation de handicap » . (Isabelle, entretien 1)

Par ailleurs, toutes les participantes rapportent avoir rencontré des difficultés concernant la planification. Par exemple, Geneviève explique : « C'était dur [mon stage III en orthopédagogie] parce qu'il y avait beaucoup de planification à faire, beaucoup d'activités à élaborer et aucune période libre. » (Geneviève, entretien 1)

Pour sa part, Isabelle a éprouvé des difficultés sur le plan de la planification lors de son stage III qui met en lumière un effet négatif associé aux mesures d'accommodement pour les ESH :

Le stage III c'est le stage de l'évaluation. Mais je n'avais pas pris le cours d'évaluation parce que comme j'étais devenue ESH, j'avais le droit de ne pas être à temps plein. J'ai donc arrêté de me rendre barjo, j'ai enlevé le cours sur l'évaluation parce qu'il est donné à l'été. Donc, c'était un stage sur l'évaluation et je ne n'avais pas suivi le cours sur l'évaluation (rires). (Isabelle, entretien 1)

Enfin, Isabelle et Mireille rapportent des difficultés en lien avec la gestion du temps et elles avancent un lien direct entre les difficultés rencontrées et leur SH :

J'ai déjà calculé combien tu travailles en stage, 60 heures par semaine. Moi, j'ai un déficit d'attention, pour faire un travail de qualité ça me prend trois à quatre heures un truc que les gens font probablement en une heure. Moi ça va me prendre trois heures de plus. [...] Mais je n'ai pas le choix parce qu'il faut que ce soit prêt quand j'arrive [à l'école]. (Isabelle, entretien 1)

J'ai de la difficulté à me concentrer, je prends encore de la médication, je suis facilement distraite, clairement mon cerveau n'est pas totalement rétabli. [...] Donc, ça me prenait deux heures par élève pour faire son bilan. Elle [l'enseignante associée] ça lui prenait 30 minutes et moi deux heures. Pis j'en avais une trentaine à faire. (Mireille, entretien 3)

À ce sujet, elles tentent d'avoir recours à des accommodements lors de leur stage IV :

J'ai quand même pris rendez-vous avec le bureau pour les ESH lors de l'intra-stage pour faire le point, parce qu'au début de stage on m'avait dit que je pouvais demander des aménagements. Mais moi je ne sais pas ce qui va me causer problème à l'avance. [...] Tu sais moi dans ma tête je me dis que je peux y arriver comme tout le monde. [...] Je sais que je ne peux pas avoir d'accommodements sur le stage, mais plus sur les travaux en parallèle. Plus de temps pour faire les billets ou quelque chose comme ça. (Isabelle, entretien 2)

Tout au long du stage IV, ma superviseure m'a donné des petits ajustements [pour la remise de mon journal de bord]. [...] Mais là, la dernière fois que je l'ai vue, elle m'a dit « bon maintenant, je te considère guérie. Je ne veux plus te donner de délais, je ne veux plus te donner de temps

supplémentaire ». Alors je suis allée voir mon médecin pour qu'il dénote que je ne suis pas guérie et que j'ai besoin de temps pour faire mes travaux, ce qu'il a fait. (Mireille, entretien 3)

Les résultats présentés ci-dessus soutiennent la prémisse que les ESH doivent gérer des difficultés amplifiées, voire inattendues par leur SH lors des stages (Lebel et al., 2016). Ces résultats éclairent leur positionnement sur le continuum de persévérance. En effet, elles considèrent toutes avoir éprouvé plus de difficultés que la moyenne des étudiants, notamment dues à leur SH, ce qui a inévitablement teinté leur parcours de persévérance.

À ce sujet, deux éléments émergent des résultats liés aux difficultés organisationnelles. D'abord, il est intéressant de constater, dans le cas d'Isabelle, qu'une mesure d'accommodement ayant pour but d'aider les ESH à vivre des réussites scolaires a engendré une difficulté additionnelle pour elle. Dans le cadre des programmes professionnalisants, les grilles de cheminement sont organisées afin que les étudiants suivent les cours préalables et préparatoires à chaque stage avant lesdits stages. Il est d'ailleurs attendu que les étudiants suivent un cheminement régulier, à temps plein, afin de favoriser une alternance intégrative entre les savoirs théoriques et les savoirs expérientiels (Leroux et Portelance, 2018). Ainsi, les résultats témoignent du manque de pertinence de certaines mesures d'accommodement pour les ESH inscrits dans un programme dont les stages constituent la pierre angulaire.

De plus, les résultats de cette recherche mettent de l'avant le fait que les stagiaires semblent préférer se prévaloir de mesures d'accommodement au cours de leur stage et non pas de manière proactive en amont, ce qui concorde avec la recherche de Vaillancourt (2017) qui stipule que c'est souvent à la mi-session, lorsque l'étudiant vit des difficultés et accumule des retards qu'il ressent le besoin de se présenter au bureau d'aide pour les ESH. Toutefois, il semble que les ESH devraient mieux connaître leurs droits en matière d'accommodements et qu'ils devraient faire part de leurs besoins avant les stages (Phillion et al., 2016; Phillion et Vivegnis, 2018; Robert et al., 2016). Les résultats démontrent que beaucoup de travail reste à faire autant du point de vue des ESH afin qu'ils se responsabilisent davantage que du point de vue des formateurs afin qu'ils fassent preuve de plus de flexibilité et de bienveillance. Selon Vaillancourt (2017), les difficultés liées aux retards accumulés et au stress engendré par le rattrapage difficile peuvent amener les ESH à abandonner leurs études.

Difficultés interactionnelles

Sur le plan interactionnel, la relation au sein de la triade a constitué une difficulté récurrente pour Isabelle et Mireille. Sans égard à sa SH, Isabelle a vécu une relation difficile avec ses enseignants associés lors des stages II, III et IV. Par ailleurs, des difficultés en lien avec la divulgation de sa SH sont survenues lors du stage III :

Dans mon stage III j'ai eu le malheur de dire que j'avais un TDA. [...]. J'en ai parlé à mon enseignante associée. Ben oui là, je venais d'être diagnostiquée alors j'ai le droit à des aménagements soi-disant. Donc je l'ai dit, mais c'était un très grand regret de ma part. Je ne le referais plus jamais. (Isabelle, entretien 1)

De surcroît, tout juste avant de commencer son stage IV, Isabelle se prononce sur la suite de son parcours universitaire, ce qui pourrait expliquer son positionnement sur le continuum de persévérance lors de son recrutement :

Alors si j'ai une superviseure exigeante, en plus à qui je dois dire que j'ai un TDA et que j'ai des fiches de suivi, moi dans tête, il y a des grandes chances que j'échoue. Donc, pour moi le stage IV c'est comme s'il est voué à l'échec à l'avance, mais ce n'est pas grave. Je vais faire de mon mieux, je n'ai pas trop d'attentes. (Isabelle, entretien 1)

Mireille aussi a vécu des difficultés relationnelles avec ses enseignants associés et ses superviseurs lors de ses stages II et IV. Lors du stage IV, ce type de difficulté a pris énormément de place lors des entretiens. Selon Mireille, elle a reçu un accompagnement déficient, notamment au regard de sa SH :

Quand ma superviseure de stage IV est venue me voir [lors d'une visite de supervision], elle m'a dit « mais pourquoi que tu parles tellement de ton état de santé? ». Parce qu'elle avait commencé par me demander comment s'était passée la période. Moi j'ai dit « bien j'étais un peu étourdie et fatiguée, mais ça c'est bien passé ». Mais elle [la superviseure] a répondu : « qu'est-ce que tu cherches à avoir de ma part? ». Elle pensait que j'essayais d'attirer sa sympathie. [...]. Ensuite, elle m'a dit : « tu parles tout le temps de ton état de santé, moi je trouve que pour ta compétence 12 [liée à l'éthique professionnelle] c'est vraiment très, très, très mauvais ». (Mireille, entretien 2)

Pour sa part et sans égard à sa SH, Geneviève a plutôt rencontré des difficultés relationnelles récurrentes avec des élèves qui avaient des comportements affiliés au trouble oppositionnel. De plus, Geneviève a vécu un différend avec une collègue en stage IV qui l'a beaucoup perturbée. Plus d'une semaine après l'incident, Geneviève se sentait encore « toute croche » vis-à-vis cette situation, pour reprendre son expression, et elle explique le lien entre cette situation et son trouble de santé mentale :

C'est sûr que j'essaie d'être moins sévère envers moi-même. [...]. Mais c'est toujours à travailler, ça me demande un effort constant parce que c'est dans ma personnalité de m'en faire pour rien et d'être stressée. Il faut que je me donne du lousse parce que sinon je finis par être à bout et je ne me tolère plus. [...]. Dans le fond c'est ma manière de gérer le stress qui n'est pas bon. [...]. Je prends encore des [médicaments], je suis à la dose maximale et je ne me vois pas diminuer. (Geneviève, entretien 3)

Spécifiquement dans le cas d'Isabelle et de Mireille, il est possible de percevoir l'impact de la divulgation de sa SH aux autres membres de la triade. Le manque de sensibilité perçu par les stagiaires vis-à-vis leur SH laisse présager un besoin accru de formation pour les enseignants associés et les superviseurs (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019; Lebel et al., 2016; Vaillancourt, 2017). Plusieurs stagiaires, dont Isabelle, préfèrent ne pas divulguer leur SH aux formateurs à la suite d'une mauvaise expérience vécue dans un stage précédent (Csoli et Gallagher, 2012; Dufour et al., 2019). Au regard de ces résultats, si le milieu institutionnel désire que les stagiaires divulguent leur SH aux enseignants associés et aux superviseurs, il est de sa responsabilité de mieux outiller les formateurs pour accompagner cette proportion d'étudiants qui ne cesse de croître. Dans le contexte de pénurie d'enseignants actuel, il serait particulièrement dommage de perdre des futurs enseignants en raison d'un manque d'ouverture et d'équité envers les stagiaires en SH. En somme, les difficultés interactionnelles rencontrées par les participantes les ont toutes amenées à se questionner sur leur désir de persévérer dans la profession, voyant le manque d'ouverture et d'empathie des membres du corps enseignant à leur égard lors de leurs stages, ce qui a certainement eu une incidence sur leur parcours de persévérance durant leur formation initiale à l'enseignement. Lors d'au moins un des entretiens, elles ont toutes fait allusion au fait qu'elles ne sont pas certaines de vouloir entamer une carrière dans un milieu empreint de « jugements » et « d'hypocrisie », pour reprendre certains de leurs propos.

Conclusion

En conclusion, cette recherche avait pour but de documenter le parcours de persévérance de stagiaires en SH. Les résultats indiquent que leur parcours de persévérance est principalement parsemé de difficultés organisationnelles et interactionnelles. Rappelons que les résultats présentés dans cet article proviennent d'une recherche doctorale qui regroupait neuf participants. La limite principale de cette étude réside donc dans le fait qu'elle ne regroupait pas uniquement des stagiaires en SH. Ainsi, le nombre de participants est limité et il est possible que les canevas d'entretiens n'aient pas permis de faire ressortir toutes les difficultés spécifiquement liées à la SH puisque les participants étaient libres d'aborder les difficultés qu'ils souhaitaient, avec ou sans égard à leur SH. Malgré cette limite, les résultats de cette recherche permettent de concevoir comment la SH a teinté le parcours de persévérance et permettent de renforcer l'idée qu'il est essentiel de mieux outiller les formateurs à l'accompagnement de ces stagiaires. Enfin, de manière plus générale, les résultats de cette thèse doctorale illustrent que d'autres recherches devraient s'attarder à documenter les stratégies mobilisées pour surmonter des difficultés liées à la relation enseignement-apprentissage lors des stages en enseignement afin de dégager davantage de pistes pour soutenir la formation des futurs enseignants.

Notes

- ¹ Ce stage est d'une durée approximative de huit semaines et est le dernier de la formation.
- ² Cet article présente une partie des résultats issus d'une thèse de doctorat portant sur la persévérance de stagiaires finissants en enseignement (neuf participants au total).
- ³ Le questionnaire d'enquête ne regroupait pas de questions spécifiques sur le statut d'ESH. Le positionnement sur le continuum de persévérance des ESH a été fait sans connaissance préalable de leur statut.

Références

- AQICESH (2017-2018). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*. Document récupéré à l'adresse http://www.aqicesh.ca/docs/AQICESH_stat2017-2018-Sans-univ.pdf.
- Bergeron-Leclerc, C. et Simard, È. (2019). Repenser l'accompagnement des stagiaires en travail social en situation de handicap. *Phronesis*, 8(1-2), 96-110.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Csoli, K. et Gallagher, T. L. (2012). Accommodations in teacher education: Perspectives of teacher candidates with learning disabilities and their faculty advisors. *Exceptionality Education International*, 22, 61-76.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage : problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F., Dondeyne, S., Van Nieuwenhoven, C. et Piché Richard, A. (2019). Les mesures d'accommodements et d'accompagnement perçues par des étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'enseignement en Belgique et au Québec. *Phronesis*, 8(1-2), 81-95.
- Goyette, N. (2015). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, (pp. 33-52). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Fougeyrollas, P. (2018). *Classification internationale. Modèle de développement humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH)*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH). <https://ripqh.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>

- Lebel, C., Bélair, L. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés. *Recherches & éducations*, (7), 55-68.
- Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain. *Éducation et francophonie*, 44(1), 195-214.
- Leroux, M. et Portelance, L. (2018). Les initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante, vers une alternance intégrative ? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 247-271), Québec: PUQ.
- McGregor, K.K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M. et Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 90-102.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monfette, O. (2016). Analyse conceptuelle de la persévérance aux études postsecondaires. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 7(2), 114-121.
- Monfette, O. (2018). *Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement : analyse des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pautel, C. (2017). Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec : un état de la situation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (77), 11-35.
- Philion, R., Bourassa M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Guide récupéré à l'adresse https://safire.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/SAFIRE/Documents/Guide_Accommodements_Philion_UQO_02-09-2016.pdf.
- Philion, R. et Vivegnis, I. (2018). *Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université : des problématiques vécues aux mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées*. Communication présentée au 43e Congrès de l'Institut des troubles d'apprentissage, Montréal, Québec.
- Robert, J., Debeurme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 24-45.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-16.
- Roness, D. et Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89.
- Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (77), 37-54.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Pour citer cet article

Monfette, O. (2021). Comment la situation de handicap a teinté le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement. *Formation et profession*, 29(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.534>



Les difficultés de la construction d'un registre explicatif de la formation des chaînes de montagnes par des apprenants confrontés à un texte historique

The difficulties to build an explanatory framework for the formation of mountains by students confronted with a historical text

Youssef **Boughanmi**
Université de Bourgogne (France)

doi:10.18162/fp.2021.525

Résumé

En sciences de la terre et dans le cadre de la théorie de la tectonique des plaques, les processus orogéniques peuvent être difficiles à concevoir par des lycéens et des enseignants. Dans ce papier, on s'interroge, par le biais d'un questionnaire, sur les difficultés à la construction d'un registre explicatif de la formation des chaînes de montagnes par les apprenants. Nous confrontons aussi, dans un atelier-débat, les explications de l'orogénèse proposées par des enseignants à celles avancées par Avicenne. Les registres explicatifs des apprenants sont multiples et l'usage de l'histoire des sciences leur a permis de travailler dans un registre explicatif mobiliste.

Mots-clés

Géosciences, registre explicatif, histoire des sciences, formation des chaînes de montagne

Abstract

In earth sciences and in the framework of tectonic plate theory, the processes of mountain formation are difficult to conceive by students and teachers. Firstly, through a questionnaire, we probe their difficulties to build an explanatory framework of mountain formation. Then we confront in a workshop-debate the current explanations of mountain formation advanced by teachers to Avicenne's explanations. The explanatory frameworks of students are multiple and the use of the history of science allows them to work in a mobilist explanatory register.

Keywords

Earth sciences, explanatory register, history of science, mountain formation

Introduction

S'il est une question qui a embarrassé les géologues, c'est bien la formation des chaînes de montagne, comme les Rocheuses, les Alpes, l'Himalaya ou les Appalaches. Allègre (1983) précise que la tectonique, elle, s'attaque au complexe, à l'indéchiffrable, aux chaînes plissées et cassées dont la compréhension défie l'esprit rationnel. De plus, vu la lenteur du processus géologique, l'étude des chaînes de montagne nécessite, principalement, la mobilisation du temps profond. Dans le cadre de la théorie de la tectonique des plaques, les chaînes de montagnes ne sont pas seulement le résultat du rapprochement des plaques mais aussi des transformations que subissent les roches sur un laps de temps relativement lent sous l'action de la pression et de la température. La caractéristique commune à toutes les grandes chaînes de montagnes, c'est le fait que les roches y sont déformées à des degrés divers. Une difficulté majeure à laquelle les apprenants pourront faire face est le phénomène de soulèvement de la matière qui est l'inverse de la subsidence. Les géologues qui étudient la géométrie de la déformation des chaînes de montagnes savent qu'il fallait des forces de compression latérales pour produire une telle géométrie. Depuis 1968, la théorie mobiliste (Dickinson, 2003) s'efforce toujours à résoudre plusieurs problèmes liés à la formation des chaînes de montagnes (Celâl Sengor, 2005). La révolution technologique a permis une avancée remarquable en matière de compréhension de ce phénomène mais en matière d'éducation, l'usage de ces moyens reste limité. Dans ce papier, nous identifions, d'abord, les difficultés des lycéens pour expliquer l'orogénèse. Ensuite, nous abordons l'orogénèse en tant que problème à résoudre par les enseignants¹ dans la théorie mobiliste en confrontant leurs registres explicatifs à celui d'Avicenne (980-1037)².

L'objet à enseigner

Le programme officiel des sciences de la vie et de la terre de la deuxième année secondaire (15-16 ans) est élaboré et édité sous l'égide du ministère tunisien de l'éducation. L'objet à enseigner est concrètement défini par les instructions officielles de l'enseignement et portent sur l'enseignement de quelques aspects de la structure et de l'activité du globe terrestre. Les objectifs spécifiques sont l'élaboration d'un modèle de la structure du globe terrestre, la construction de la notion de plaques lithosphériques et l'explication de la genèse des chaînes de montagnes. Dans la première partie du programme, le modèle structural du globe terrestre est construit en se basant surtout sur les renseignements fournis par la sismicité. La deuxième partie englobe de l'histoire de la théorie de la dérive des continents à la construction du modèle tectonique tout en abordant l'expansion océanique et la formation des chaînes de montagne (collision, subduction). Nous rappelons qu'une partie de ce thème fait partie du programme de géographie enseigné en langue arabe en 1^{ère} année secondaire (14-15 ans).

Aperçu historique sur l'explication de l'orogénèse

Buffon (1707-1788) s'est intéressé à l'histoire de la Terre et assigne aux montagnes les plus anciennes une origine ignée. Le globe est passé par un état fondu, puis un lent refroidissement de la matière en fusion qui a formé ces irrégularités que sont les grandes montagnes. Selon Gohau (1990, pp 237-238), Elie de Beaumont (1798-1874) « *attribuait la formation des chaînes de montagnes au "refroidissement séculaire" de la terre. La croûte, se refroidit la première, s'adapte au rétrécissement de diamètre interne par des successions d'effondrements "subits" avec plissement, chaque fois, le long d'un fuseau centré (comme une côte de melon) sur un grand cercle de la terre* ». Beaumont réunit ces cercles en un réseau dessinant douze pentagones à la surface du globe (Gaudant, 2008). Eduard Suess (1831-1914) va concilier l'actualisme et le catastrophisme en montrant qu'à côté des mouvements réguliers, des phénomènes exceptionnels et plus violents construisent la face du globe. Ses efforts le portent vers l'explication de la formation des chaînes de montagnes par des mouvements verticaux et également tangentiels dus à un refroidissement progressif de la Terre. Suess avait déjà été frappé par la ressemblance étroite qui existait entre les roches et les structures paléozoïques de part et d'autre de l'atlantique (Hallam, 1976), mais il avait attribué cette ressemblance à l'effondrement de l'Atlantide et non à la dérive des blocs continentaux. Gohau (1990, p 239) affirme que « *Suess³ prolonge la réunion en imaginant un continent austral qu'il appelle Gondwana, et un autre septentrional (Atlantis), séparés par des océans : la Thétys* ». Mais si l'écorce flotte sur des zones plus denses, les continents ne peuvent s'effondrer. « *Le modèle de Suess est réfuté* » (Gohau, 1990 p. 240). Le modèle d'une terre en contraction avancé par Suess était critiquable vu l'ampleur de certains plissements qui nécessiterait des forces physiques intenses. Taylor « *a manifestement subi l'influence d'Edward Suess* » (Hallam, 1976) et explique la formation de l'Himalaya par le poinçonnement de l'Asie par l'Inde. Il propose une sorte de fluage de la croûte terrestre depuis le nord jusqu'au sud de l'Asie. Ces mouvements auraient créé l'Himalaya et le Pamir en se heurtant à la péninsule indienne. A l'est, les chaînes plissées auraient pu descendre librement jusqu'en Malaisie. Le chevauchement progressif de la plaque océanique sur ce qui reste de la plaque océanique du côté continental concentre le matériel qui se trouve sur les fonds océaniques pour former un prisme d'accrétion (Choulet, 2011).

Certes, les prédécesseurs de la théorie de la tectonique des plaques ont contribué à l'essor d'un cadre explicatif de l'orogénèse « *mais personne n'avait poussé le bouchon plus loin et tourné l'une des plus belles pages de l'histoire des sciences* » (Testard-Vaillant, 2002). La théorie mobiliste a réconcilié horizontalistes et verticalistes en proposant un modèle qui tient compte des compressions latérales et du soulèvement d'une énorme masse de matériel tout en identifiant le moteur responsable des forces nécessaires à la formation d'une chaîne de montagnes (Disckinson, 2003).

Le recours à l'histoire, dans certaines démarches d'investigations en rapport avec l'orogénèse, permet de confronter les explications de l'orogénèse des apprenants à des modèles actuels développés dans cadre de la théorie mobiliste. Des apprenants confrontés à l'explication historique de l'orogénèse proposé par Avicenne mobilisent-ils un registre explicatif tectonique de ce phénomène naturel ?

Approche didactique du registre explicatif en géosciences

Les recherches en géosciences et l'enseignement des sciences de la terre se fondent, généralement, sur la modélisation (Martinand, 1994, 1995 ; Orange, 2000). C'est dans ce courant de recherche privilégiant une approche épistémologique de la modélisation que s'inscrit notre travail. Cependant, la construction des modèles en géosciences, mais aussi en sciences de la vie, reste une tâche difficile à accomplir par le chercheur ou l'enseignant vu la double dimension de ces sciences : fonctionnaliste et historique (Mayr, 1982, 1989 ; Orange-Ravachol, 2012 ; Boughanmi, 2009). L'explication de la formation des chaînes de montagnes fait appel à la modélisation des entrées/sorties de la matière et de l'énergie. Dans ce papier, nous faisons recours aux définitions des registres de modélisation avancée par Orange (2000). Le registre empirique ou « *mondes des faits et des phénomènes* » est constitué de phénomènes que le modèle explique. Ce registre est constitué de faits et de phénomènes du monde que l'on doit prendre en compte ou expliquer dans le cadre du problème étudié. Le registre des modèles ou « *monde des explications* » est formé de constructions rendant raison de certains faits et phénomènes du registre empirique. Le registre explicatif est « *le monde qui donne sens au modèle et permet de le manipuler* ». Notant qu'il y a au moins une relation entre deux registres.



Figure 1

Les différents registres mis en jeu dans la modélisation (Orange, 2000)

En s'inspirant des travaux du Martinand (1994) et d'Orange (2000) sur la modélisation et la mise en relation des registres de modélisation, Orange-Ravachol (2003) construit un schéma de la modélisation qui se distingue par la place du registre explicatif qui est plus englobant. En travaillant sur des exemples en géologie fonctionnaliste et historique, Orange-Ravachol (2003) a montré que les registres peuvent être reconstitués ainsi que les relations qu'ils mettent en jeu. Le registre empirique et le registre des modèles ne sont pas donnés mais construits donc leur mise en relation permet d'identifier les éléments

constitutifs du cadre explicatif dans lequel l'apprenant mobilise ses conceptions. Gohau (1995) a exploré quelques aspects du rapport entre pensée commune et pensée scientifique à travers une recherche adressée aux élèves âgés de 13-14 ans. L'étude de leurs conceptions sur les montagnes montre que le jeune enfant égocentriste⁴ a une vision des choses où le monde ressemble au cosmos géocentrique des anciens. Ainsi, certains élèves relient les montagnes aux zones de convergence ou à la subduction. D'autres élèves relient l'orogénèse à la tectonique des plaques et mobilisent deux localisations des montagnes : une localisation « non tectonique » et une localisation associée aux mouvements des plaques. Boughanmi (2009) montre que les registres de modélisation reconstruits des élèves sont variés et différents de ceux de l'expert. Les montagnes relèvent d'un constat empirique alors que la convergence des plaques est prise par les élèves comme un fait. Cette convergence est un construit théorique du point de vue tectonique. Nous avons montré aussi que la convergence des plaques, construite dans un registre explicatif tectonique chez le géologue, représente un élément du registre empirique de l'apprenant (Orange-Ravachol, 2003). En effet, La formation des chaînes de montagne se fait dans un cadre explicatif simplifié mobilisé par les élèves du type cause/effet. Quelles sont alors les difficultés des lycéens et des enseignants à expliquer la formation des chaînes de montagne ? Quels sont les registres de modélisation mobilisés par des enseignants lorsqu'ils abordent l'orogénèse. Nous simplifions le schéma de modélisation (Boughanmi, 2009) pour reconstruire les éléments constitutifs des registres de modélisation mobilisés par les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à un texte d'Avicenne sur l'orogénèse.

Problématique

Notre étude, portant sur l'enseignement-apprentissage des sciences de la terre, vise à déterminer si :

- Des lycéens et des enseignants font face à des difficultés pour expliquer la formation des chaînes de montagnes dans le cadre de la théorie de la tectonique des plaques.
- L'histoire des sciences permet la construction du problème de l'orogénèse par les enseignants confrontés à l'explication de ce phénomène géologique avancée par Avicenne.

Méthodes de recueil des données

Le public interrogé⁵ a suivi des cours et des travaux pratiques en sciences de la terre durant son cursus éducatif, principalement sur la formation des chaînes de montagnes. Notre recueil de données comporte trois enquêtes. Les deux premières enquêtes ont été menées auprès des lycéens par le biais d'un questionnaire après avoir terminé le thème de géologie. La troisième enquête, auprès des enseignants, s'est déroulée en deux phases. D'abord ils répondent aux questions sur le texte historique d'Avicenne et par la suite ils participent à un atelier-débat.

1^{ère} enquête : recueil des données auprès des élèves de la 2^{ème} année secondaire

Quelque 61 élèves en 2^{ème} année secondaire (14-15 ans) du lycée Fouchana (Tunisie) ont participé à l'enquête qui porte sur la nature des mouvements des plaques et la localisation des chaînes de montagnes sur une carte représentant les principales plaques lithosphériques. Les symboles à utiliser sont deux

flèches et les élèves choisissent leurs sens ainsi que les endroits de leur placement, lieu de la formation des chaînes de montagnes.

Question : Mettez sur la carte, à l'aide des flèches, le sens du mouvement des plaques lithosphériques et localisez sur la carte là où les zone(s) de formation des chaînes de montagne.

2^{ème} enquête : recueil des données auprès des élèves de la 2^{ème} année secondaire

Lors de l'année scolaire 2007-2008, deux questions ouvertes sur la formation des chaînes de montagnes ont été posées à 58 élèves tunisiens de la deuxième année secondaire (14-15 ans) du Lycée Menzel Tmim (Tunisie).

Question 1 : Quand se sont formées les chaînes de montagnes ?

Question 2 : Comment se sont formées les chaînes de subduction ? Illustrez vos propos par un schéma.

3^{ème} enquête : recueil des données auprès des enseignants

Les enseignants stagiaires des SVT suivent une formation dans le cadre du CAPES⁶. 47 enseignants ont participé à l'enquête par questionnaire et pour des raisons de gestion seulement 18 enseignants ont participé à l'atelier-débat. Les noms qui figurent dans ce papier sont des pseudonymes pour garder l'anonymat des enseignants.

La **1^{ère} phase** porte sur l'orogénèse, plus particulièrement sur la formation de la chaîne alpine. Il s'agit d'une question ouverte pour recueillir le maximum d'informations (De Singly, 1992) sur le processus géologique et l'histoire de cette chaîne.

Question : Comment se sont formées les chaînes alpines ? illustrez vos propos par un schéma.

La **deuxième phase** est un **atelier-débat** dans lequel les enseignants confrontent leurs explications de la formation des chaînes de montagnes à celles d'Ibn Sīnā. Cette confrontation permettra non seulement d'approfondir le travail sur leurs représentations de l'orogénèse, mais aussi de reconstruire le registre explicatif dans lequel ils travaillent. Les enseignants ont participé à l'atelier-débat durant trente minutes après avoir répondu aux questions du texte d'Ibn Sīnā suivant :

Quant à l'élévation [du sol], elle peut avoir une cause par essence, comme elle peut avoir une cause par accident.

Quant à la cause par essence, c'est comme ce qui arrive dans de nombreux tremblements de Terre puissants où le souffle, agent du tremblement de Terre, soulève une partie de la terre et produit brusquement un monticule.

Quant à la [cause] par accident c'est [comme] lorsqu'il arrive que des failles [adviennent] à une partie de la terre, et pas à une autre, parce que des vents ont soufflé ou des eaux ont creusé, provoquant un mouvement d'une partie de la terre et pas l'autre. Alors celle sur laquelle s'est

écoulée [l'eau] se creuse et celle sur laquelle elle ne s'est pas écoulée reste [comme] un monticule. Puis les ruissellements ne cessent d'approfondir le premier creusement jusqu'à ce qu'il atteigne des profondeurs importantes. Alors, ce qui reste de l'effondrement devient une montagne ». (Avicenne, dans Djebbar, 2001).

Nous posons d'abord les questions suivantes aux enseignants et qui portent sur le contenu du texte d'Avicenne avant d'entamer l'atelier-débat.

- a- Laquelle des hypothèses vous paraît la plus proche de votre explication de l'orogénèse ?
Expliquez
- b- Est-ce qu'il y a un concept scientifique qui vous paraîtra utile dans l'explication de l'orogénèse et que Avicenne n'a pas évoqué ?
- c- Pouvez-vous expliquer le lien entre les séismes et l'orogénèse ?

Interprétation des résultats

En fonction de l'objectif et de la nature de l'enquête, nous lisons toutes les réponses et nous classons dans des catégories les explications qui traitent les mêmes idées. Quant à l'atelier-débat, nous l'utilisons pour reconstruire les registres de modélisation mobilisés par les enseignants.

Les résultats de la première enquête

Nous avons demandé aux élèves de représenter, sur une carte, à l'aide de flèches le sens du mouvement des plaques lithosphériques et de placer, à l'aide de symboles (petit triangle plein), la zone de formation des chaînes de montagnes. Nous récapitulons dans le tableau suivant les catégories en fonction de l'orientation des flèches schématisées par les élèves ainsi que l'emplacement des symboles de chaînes de montagne.

Tableau 1

Schématisation des mouvements des plaques et des montagnes sur la carte

Catégories	Effectif /61
Mouvements de convergence	61 %
Mouvements de divergence	29 %
Coulissement	0 %
Réponse difficile à interpréter	10 %
Montagnes liées à la convergence	26 %
Montagnes non associées à des mouvements de plaques	52 %
Pas de montagnes	23 %

Les mouvements de convergence ont été schématisés par 61 % des élèves et les mouvements de divergence par 29 %. Cependant, nous remarquons que seulement 26% des élèves ont placé un symbole de chaînes de montagnes dans des zones de convergence. Donc 35% des élèves ne font pas le lien entre l'orogénèse et la convergence des plaques et plus de la moitié des élèves interrogés ont placé des symboles des montagnes hors des zones des mouvements des plaques. Notant l'absence des flèches qui symbolisent le coulisement. Nous pensons que ces deux concepts ont été traités dans le cours sur l'expansion océanique. Un tiers des élèves ont représenté des mouvements de divergence. La schématisation par les deux flèches convergentes ou divergentes ne permet pas de savoir si l'élève est capable d'expliquer les conséquences de ces mouvements, principalement ici l'orogénèse. Les élèves ont mobilisé des connaissances sur les mouvements des plaques mais environ 23 % d'entre eux n'ont pas représenté les chaînes de montagne sur leurs cartes.

Les résultats de la deuxième enquête

Dans cette enquête, la première question porte sur le temps avant d'enchaîner par une deuxième question sur la formation des chaînes de subduction. Nous identifions le cadre temporel dans lequel les élèves mobilisent leurs conceptions sur l'orogénèse.

1^{ère} question : quand se sont formées les chaînes de montagnes ?

On s'attend à ce que les élèves renvoient la formation d'une chaîne de montagne au temps profond et expliquent le processus géologique de l'orogénèse. Dans le tableau 3, nous regroupons le recensement non-statistique, des notions du temps mobilisées.

Tableau 3

Nature des temps mobilisés par des lycéens

Temps calendaire	<ul style="list-style-type: none"> - 21^{ème} siècle - récemment - 20^{ème} siècle - depuis quelques jours
Temps géologique	<ul style="list-style-type: none"> - depuis la formation de la Téthys - depuis plusieurs millions d'années - depuis 200 millions - après longtemps, depuis longtemps - depuis l'âge de la glaciation - au Tertiaire - depuis 15 millions - depuis 30 millions d'années - quand les continents étaient soudés et formaient la Pangée - il y a 180 Millions d'années

Nous remarquons une diversité des cadres temporels mobilisés par les élèves. Notant que seulement 31% des élèves ont évoqué la notion de temps dans leurs réponses, et ce malgré que la question commence par l’adverbe « quand ». On retrouve chez certains élèves quelques notions de temps qui renvoient à des récits : depuis longtemps, après longtemps. Il s’agit d’une traduction intégrale des terminologies temporelles qu’on trouve dans les romans en langue arabe. Il semble que chaque élève mobilise un type de temps en fonction de sa capacité à le gérer. Certaines dimensions temporelles tendent plutôt vers un temps calendaire : récemment, 21^{ème} siècle. Les quelques efforts de mobilisation du temps profond ne dépassent pas 200 millions d’années. On récapitule dans le tableau 4 quelques explications de l’orogénèse.

Tableau 4

Origine de la formation des chaînes de montagnes

Sous-catégories	Effectifs / 58
Chaînes de montagnes résultats des mouvements des plaques (subduction, rapprochement)	40 %
Chaînes de montagnes résultats de l’activité volcanique	1 %
Chaînes de montagnes résultats de l’activité sismique	2 %
Chaînes de montagnes sont des produits ophiolitiques	1 %
Chaînes de montagnes ensemble de roches juxtaposées	2 %
Pas d’explications	54 %

Plus d’un tiers des élèves évoque les mouvements des plaques comme causes principales de l’orogénèse, notamment la subduction dont l’explication semble acquise. Les autres mouvements sont évoqués sans mettre en relation des processus géologiques aboutissant à la formation d’une chaîne de montagnes. Peu d’élèves ont évoqué d’autres phénomènes naturels : l’activité volcanique peut produire des chaînes alors que les dorsales sont des chaînes volcaniques. La relation entre l’activité sismique, qui ne peut être claire qu’à l’échelle tectonique, est abordée aussi sans éclaircissement. Nous ne voyons pas comment les montagnes sont des produits ophiolitiques sans évoquer le phénomène d’obduction ou les chaînes résultent d’une collision prolongée. Quatre élèves mobilisent une conception artificielle, celle de la construction des maisons, ils pensent qu’une chaîne de montagnes est formée par la superposition de roches.

2^{ème} question : Comment se sont formées les chaînes de subduction ? Illustrez vos propos par un schéma.

Les lycéens se sont limités à l'écrit, aucune illustration n'a été réalisée. Nous résumons dans ce tableau les différentes catégories concernant la formation des chaînes de subduction.

Tableau 5

Formation des chaînes de subduction par les lycéens

Catégories	Effectifs/58
Se forment en bordure des continents	20 %
Se forment suite au blocage de l'enfoncement de la lithosphère	34 %
L'enfoncement de la lithosphère océanique sous la lithosphère continentale	43 %
Collision entre deux plaques et volcanisme	3 %

Quelque 43 % de la population interrogée explique la subduction par l'enfoncement de la lithosphère océanique sous la lithosphère continentale. Dans les zones de subduction, les matériaux de la vieille lithosphère océanique s'enfoncent selon le plan de Benioff et vont être incorporés, recyclés au sein de l'asthénosphère. En permanence, de la lithosphère océanique est produite dans les dorsales et détruite dans les zones de subduction. Ces explications trouvent leurs origines dans le cours. 20% des élèves évoquent la subduction des terrains en bordure des continents à l'origine des chaînes de montagnes sans toutefois aborder le mécanisme de soulèvement de la matière, après le blocage de l'enfoncement de la lithosphère, mentionné par 34 % de l'échantillon. Certaines explications renvoient à une confusion des zones plongeantes en supposant que l'asthénosphère s'enfonce dans la lithosphère, conception erronée qu'on peut dépasser par le recours au modèle interne de la terre. Certains élèves ont évoqué la collision qui est, normalement, un phénomène qui suit la subduction, les chaînes de collision sont autres que celles résultant de la subduction. La formation des chaînes de montagnes reste un phénomène naturel non perceptible par les lycéens.

Les résultats de la troisième enquête

D'abord nous identifions les conceptions des enseignants et par la suite nous reconstruisons leurs registres de modélisation lorsqu'ils abordent l'orogénèse.

1^{ère} phase : Comment se sont formées les chaînes alpines ?

Nous regroupons les catégories dans le tableau 6. Les réponses renferment plus qu'une idée et donc peuvent être classées dans une ou plusieurs catégories.

La majorité des étudiants (70 %) évoque la collision de deux plaques ; africaine et européenne, processus, actuellement en action, et connu au sein de la population interrogée. 46 % des étudiants évoquent la fermeture de la Téthys et expliquent leurs propos par la présence de traces de cet océan fossile dans

la Méditerranée. Il semble que ces deux étapes de la formation des alpes sont les mieux expliquées par les enseignants. Plusieurs réponses ne retracent pas l'ensemble des étapes de la formation de la chaîne alpine. Certains étudiants ont évoqué la succession des étapes de la subduction, des nappes de charriage ou de la superposition de séries d'allochtones. La phase finale de la chaîne alpine, en place depuis 30 millions d'années, aboutit au plissement et au soulèvement des sédiments tout en emportant des ophiolites. Cette étape semble être connue par les enseignants, néanmoins, même s'ils travaillent dans un cadre explicatif tectonique, leurs réponses manquent d'argumentation. Seulement 12 % des enseignants ont fait le lien entre la fermeture de la Téthys et l'ouverture de l'Atlantique depuis environ 80 millions d'années, date à laquelle la plaque africaine a commencé à converger. Nous retrouvons dans les réponses des données tectoniques qui ont permis de concevoir la genèse des alpes et ses différentes phases : rifting, océanisation, subduction, collision et obduction. Les explications mobilisées par les enseignants restent partielles, le cadre temporel est quasi-absent ce qui limite la prise en compte de la lenteur des processus géologiques.

Tableau 6

L'explication de l'orogène alpine par les enseignants

	Catégories	Effectifs/ 47
Orogenèse des Alpes	Succession d'étapes due à la subduction,	19 %
	Nappes de charriage plus subduction	
	Fermeture de la Téthys	46 %
	Collision des plaques africaine et européenne	70 %
	Séries d'allochtones superposées	2 %
	Ouverture de l'atlantique	12 %

2^{ème} phase : Analyse de l'atelier-débat

Dans cet atelier-débat les questions portent sur la formation des chaînes de montagnes en relation avec l'histoire des sciences.

On se base sur l'explication de l'orogène par Avicenne afin de reconstruire l'espace de contrainte. Dans la cause essentielle, un monticule (contrainte empirique) se forme soudainement à la suite de séismes qui soulèvent une partie de la terre (nécessité pour les modèles). Dans la cause accidentelle, les failles dans une région de la terre sont dues au ruissellement ou à des vents (nécessité pour les modèles) qui creusent une partie de la terre et pas une autre. Celle qui reste forme un monticule (contrainte empirique). La lecture du texte d'Avicenne par une vision actuelle sur le temps géologique montre qu'une certaine temporalité, même si elle n'est pas mentionnée explicitement, existe dans le processus géologique de la formation des chaînes de montagnes. Toutefois, pour son époque cela reste une avancée dans le domaine de la géologie, son registre explicatif relève de la métaphysique.

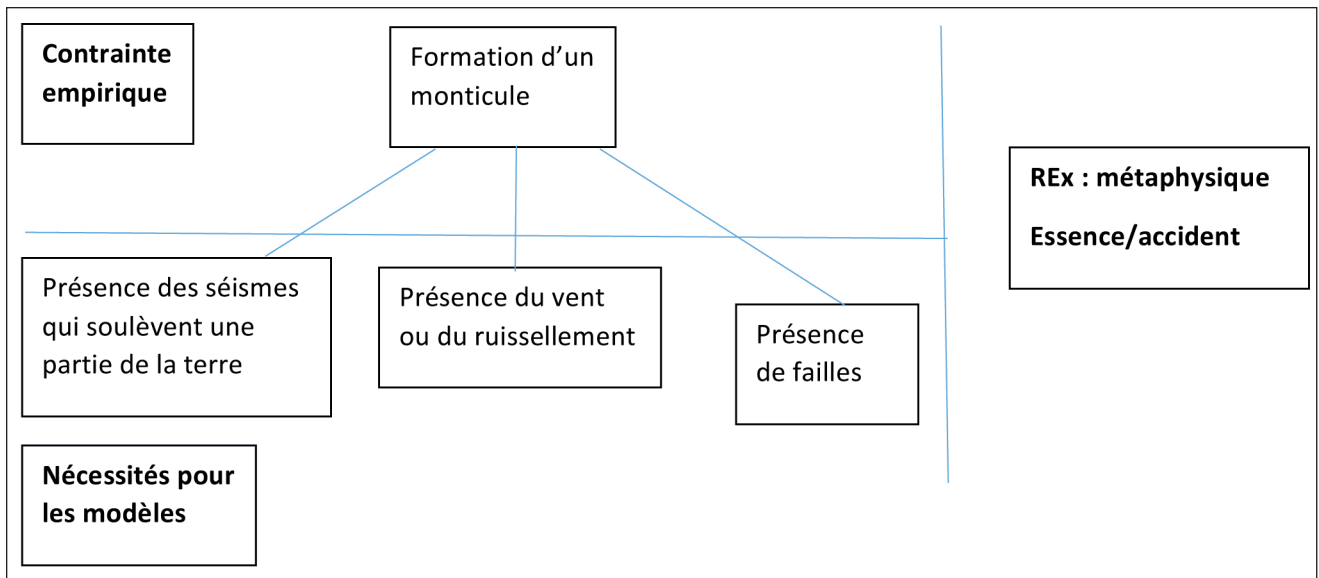


Figure 2
Registre explicatif de l'orogénèse chez Avicenne

Analyse de la première question

La première question porte sur les hypothèses avancées par Avicenne sur l'orogénèse. Nous classons dans les catégories ci-dessous les réponses des enseignants.

Tableau 8
La cause de l'orogénèse par des enseignants

	Catégorie	Effectif /18
Formation des chaînes des montagnes	Cause par essence	49 %
	Cause par accident	20 %
	Cause tectonique : plissement, faille, collision, volcanisme, mouvement des plaques	31 %
	Temps géologique	0

L'explication de l'orogénèse par Avicenne ne rentre pas dans un cadre tectonique même s'il met en relation la formation des chaînes de montagnes avec les séismes ou l'érosion. La conception avancée est différente de la conception actuelle. Alors que majoritairement les étudiants sont d'accord que l'orogénèse a été causée par « *le souffle* » des séismes. D'autres adhèrent à la conception accidentelle. Un tiers de notre échantillon explique plutôt l'orogénèse dans un cadre mobiliste. Il semble que les étudiants sont influencés par le texte d'Avicenne sans remettre en cause les idées pour lesquelles ils mobilisent des causes non tectoniques. Même si le texte d'Avicenne présente une certaine logique, la vision critique des enseignants semble être absente de leurs explications.

Analyse de la deuxième question

Nous avons demandé aux enseignants d'identifier le (ou les) concept(s) absent(s) du texte d'Avicenne. Nous les recensons dans le tableau 9.

Tableau 9

Concepts non évoqués par Avicenne selon les enseignants

	Effectif/18
Subduction et collision	50 %
Dérive des continents	16 %
Cycle des roches	5 %
Plissement	5 %
Volcanisme	11 %
Temps géologique	0

Les enseignants adhèrent en partie à la conception essentielle ou accidentelle alors que les réponses à la question 2 montrent que les concepts évoqués trouvent leur origine dans la théorie de la tectonique des plaques. Nous remarquons que tous les enseignants ont évoqué des phénomènes géologiques qui sont en relation avec la formation des chaînes de montagnes ou en sont la cause. Les chaînes de subduction ou de collision sont le résultat des mouvements des plaques qui s'étendent sur un temps géologique relativement long. Le cycle des roches est impliqué dans tous les phénomènes géologiques. Néanmoins le temps géologique, principalement, semble non considéré comme un concept scientifique par les enseignants.

Analyse la troisième question

A l'époque d'Avicenne les sciences de la terre n'existent pas encore en tant que discipline cependant, il a osé mettre en relation l'orogénèse et l'activité sismique ou l'érosion. Nous avons donc proposé aux enseignants de mettre en relation les deux phénomènes.

Tableau 10

Mise en relation du séisme et autres phénomènes géologiques

	Effectif/18	
Le séisme est en relation avec	Instabilité du sol, destruction, élévation du sol	24 %
	Plissement, collision, subduction, orogénèse	38 %
	Déplacement des plaques	38 %

La mise en relation des deux phénomènes montre que les enseignants travaillent dans un cadre tectonique malgré que certains sont restés figés sur les notions évoquées par Avicenne et /ou par ce qu'ils ont retenu des médias ; souvent la conception catastrophiste des séismes. Cet aller-retour entre une conception actuelle de l'orogénèse et une conception historique montre jusqu'à quel point on peut déstabiliser la compréhension d'un phénomène géologique chez les élèves. Face au texte d'Avicenne certains modèles explicatifs surgissent chez nos apprenants et ne peuvent être intégrés dans une conception tectonique générale de l'orogénèse. Nous utilisons la discussion scientifique pour reconstruire les registres de modélisation des enseignants.

Analyse de quelques extraits de l'atelier-débat sur le texte d'Avicenne

Dans ce qui suit, nous analysons une partie de la discussion scientifique menée auprès des étudiants à propos du texte d'Avicenne. Cependant, à cause du manque d'arguments mobilisés par les enseignants, nous devons donc rester prudents à propos de la reconstruction des éléments constitutifs de chaque registre.

Selon Nadia, le tremblement de terre peut provoquer des vagues (CE) ou des plis (CE) qui peuvent causer une déformation du sol (CM) et non pas la formation d'une chaîne de montagnes comme le voit Avicenne. Cependant Nadia affirme que la première hypothèse est vraie. De même, la cause par accident est rejetée par Maher et Nadia, l'érosion et le ruissellement (CE) ne donnent pas naissance à une chaîne de montagnes (CE). Confrontés à l'explication d'Avicenne lors du questionnaire papier-crayon, les enseignants n'ont pas critiqué le contexte préscientifique de son texte. Lors du débat, ils déclarent par exemple, que la cause par accident n'est pas logique (Ridha) et que l'explication dans ce texte n'est pas scientifique (Nadia). Lorsque l'enquêteur les interroge sur le concept non évoqué par Avicenne pour pousser les enseignants à penser « temps », nous remarquons qu'ils reprennent les mêmes concepts tels que le volcanisme, le déplacement des plaques renvoyant à un cadre tectonique. Le temps n'est évoqué que par Nadia pour qui, selon elle, l'érosion se fait en un temps extrêmement lent. Le cadre explicatif des différents phénomènes, mobilisés dans cette section de la discussion, est tectonique ou géomorphologique.

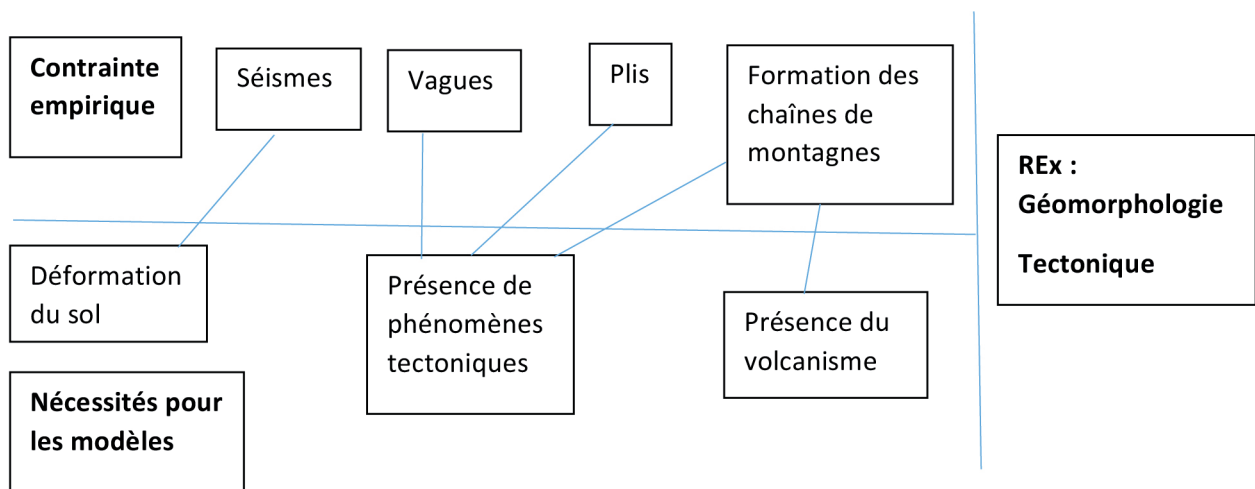


Figure 3
Registre explicatif tectonique ou géomorphologique

Pour s'assurer que la tectonique est le registre explicatif dans lequel travaillent les étudiants, nous approfondissons l'analyse d'une deuxième section du débat. Plusieurs éléments constitutifs de leurs registres de modélisation ont été mobilisés. L'une des conséquences de la subduction (CE), de la collision (CE) due aux mouvements des plaques (CM) est la formation d'une chaîne de montagnes (CE). Nous remarquons que la collision et la subduction, qui sont des construits théoriques dans le cadre de la théorie mobiliste, sont devenues des éléments empiriques chez les enseignants. Selon certains enseignants, c'est au niveau de la limite des plaques où se produisent les deux phénomènes géologiques simultanément. Cependant, pour les chaînes de montagnes, il est nécessaire qu'il y ait des courants de convection (contrainte sur les modèles) formant ainsi des chaînes volcaniques (CE). Hanène parle de grandes forces dues aux courants de convection pour soulever l'énorme quantité de matière ce qui renvoie à l'énergie résultat du dynamisme du globe terrestre. Ridha met en relation, d'une part le déplacement des plaques et les courants de convection, et d'autre part, les séismes et l'orogénèse, qui selon lui permet la production d'énergie cassante se propageant tout au long d'une faille ou soulevant de la matière pour former des chaînes de montagnes. Le processus géologique est multiple et peut se manifester sous plusieurs formes qui sont en relation comme l'orogénèse et les séismes. Mais nous remarquons qu'aucun enseignant n'a mobilisé le temps pour la mise en relation de ces deux phénomènes naturels.

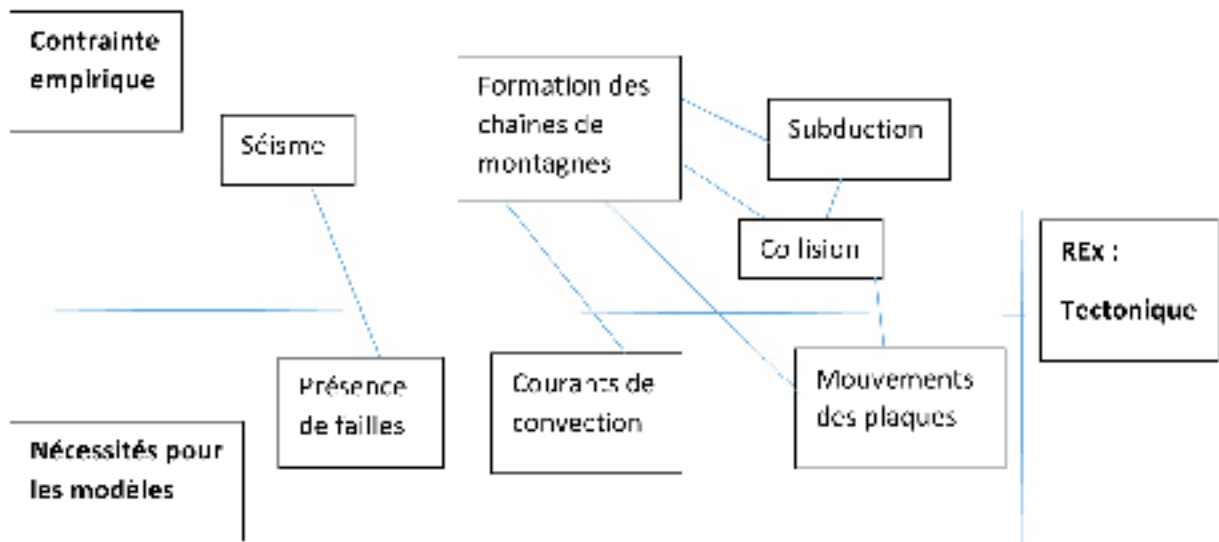


Figure 4
Registre explicatif tectonique et relation orogénèse-séisme

Discussion

Nous retenons principalement que le temps nécessaire pour la formation des chaînes de montagnes ne dépasse pas la conception calendaire chez les lycéens et est quasi-absent ou mentionné implicitement chez les enseignants. Pour les experts, l'orogénèse est un phénomène étudié dans le cadre de la tectonique globale alors que l'explication des élèves est simple du type une cause entraîne un effet. Les mouvements des plaques, principalement les convergences et la divergence, sont retenus par les élèves sans qu'ils fassent le lien entre la convergence et la formation des chaînes de montagne (Gohau 1995). L'orogénèse expliquée dans un cadre non tectonique et la difficulté de placer le phénomène dans un cadre temporel relativement long fait obstacle pour les élèves quant à leur explication de l'orogénèse, mais aussi à la modélisation d'un phénomène géologique non perceptible. De ce fait, seulement quelques élèves ont relié ce phénomène à la tectonique des plaques en se référant à leur savoir raisonné et construit durant leur cursus de lycéen. Les experts, eux, étudient le phénomène dans un cadre plus large, celui de la tectonique globale alors que les lycéens mobilisent un raisonnement simple du type cause/effet (Orange-Ravachol 2003), l'orogénèse est plus complexe. Il s'agit d'un phénomène pluridimensionnel dont l'explication nécessite le recours à la modélisation avec ses différents registres. Les mécanismes de la formation d'une chaîne montagneuse relèvent d'une dynamique globale de la terre intégrant la construction des continents et des reliefs.

Nous retenons aussi que la diversité des registres explicatifs de l'orogénèse pose problème dans la compréhension des différents processus géologiques qui nécessite un temps lent. Il semble que la majorité des enseignants travaillent dans un registre explicatif tectonique lorsqu'ils évoquent les processus de l'orogénèse mais ne mobilisent pas le temps profond (Boughanmi 2009). Malgré ce cadre mobiliste dans lequel ils travaillent, le texte d'Avicenne a secoué leur pensée. Les enseignants ont même fait référence à l'essentialisme et à l'occidentalisme sans critiquer l'explication d'Avicenne et sans ancrer ce phénomène dans un registre explicatif global. Mais en avançant dans le débat, les enseignants ont basculé vers un registre tectonique pour expliquer l'orogénèse. La lecture et l'interprétation du texte d'Avicenne constituent une phase transitoire indispensable pour booster l'autoréflexion des collègues. Ils ont alors dépassé la simple lecture superficielle du texte pour remettre en cause les explications historiques. En effet, la quantification spatio-temporelle (Graveleau et al. 2012) des transferts (érosion, fluides, sédimentation) et des déformations (tectonique profonde, tectonique superficielle) limite la modélisation de l'orogénèse, même pour les géologues. Pour construire le modèle orogénique dans un cadre tectonique, les géologues déterminent les mécanismes de la déformation et des interactions sédimentation-déformation dans les systèmes orogéniques externes (Pépin 2010).

La diversité des registres explicatifs de l'orogénèse chez les enseignants et les difficultés des élèves à appréhender les processus géologiques de ce phénomène naturel, nous incite à aborder l'enseignement-apprentissage des géosciences différemment. Une démarche d'investigation qui fait appel à l'histoire des sciences permet non pas seulement dépasser certains obstacles de compréhension de ce phénomène, mais aussi d'acquérir des compétences professionnelles par les enseignants. La confrontation des enseignants à l'histoire des sciences, ici présentée par le texte d'Avicenne sur l'orogénèse, leur a permis de dépasser un registre explicatif simpliste pour atteindre un registre explicatif mettant en jeu le modèle dynamique. Les chaînes de montagnes leurs racontent une partie de l'histoire de notre globe qui se déroulent sur des durées très longues interceptées par des événements ponctuels qui ne se reproduisent plus.

Conclusion

Du point de vue méthodologique, nous avons référé les explications de l'orogénèse aux registres empiriques et aux registres pour les modèles ou à l'articulation entre les deux. Cette reconstruction des registres ne se fait pas automatiquement et nous restons prudents sur les éléments constituant chaque registre vu l'insuffisance d'arguments mobilisés par les apprenants. Des approfondissements du cadre théorique dans ce sens seront d'importance.

Du point de vue didactique, la confrontation au texte d'Avicenne incite les enseignants à mobiliser leur "déjà-là" dans un raisonnement actuel alors que les nécessités pour les modèles seraient un construit nouveau sur la base du raisonnement. Le registre explicatif mobilisé par les apprenants se fait dans des références explicatives différentes. L'explication de l'orogénèse par Avicenne est substituée chez les enseignants par un cadre explicatif qui rentre dans la dynamique globale de la théorie mobiliste. L'interprétation de l'observation du terrain génère plusieurs modèles qui se chevauchent pour donner sens au réel du terrain, avec des outils parfois conçus en laboratoire. Le recours à l'histoire des sciences, à travers l'exemple de l'orogénèse, permet aux enseignants de confronter des méthodes historiques à des pratiques professionnelles actuelles nécessitant la mobilisation d'un cadre explicatif interdisciplinaire. A l'ère du Big Data (Mayer-Schönberger et Cukier, 2013), la modélisation, basée essentiellement sur la quantification des transferts et des déformations de la matière, impacte-elle la fabrication d'un savoir menant à de nouvelles méthodes scientifiques confrontant les regards des enseignants aux défis de l'enseignement des géosciences ?

Notes

- ¹ Enseignants débutants préparant le CAPES
- ² *Al-Husayn Ibn Abdullah Ibn Sina (980-1037), plus connu sous le nom latinisé d'Avicenne. Il fut le plus éminent et le plus influent de tous les érudits, scientifiques et philosophes islamiques du monde médiéval. Il était avant tout médecin, mais également astronome, chimiste, géologue, psychologue, philosophe, logicien, mathématicien, physicien et poète.*
- ³ Suess, E. (1897). *La face de la terre: Les montagnes* (Vol. 1). Armand Colin.
- ⁴ Le système représentatif de l'enfant est d'abord collé à son univers à lui, l'enfant est égocentrique. L'égocentrisme se manifeste par l'incapacité de l'enfant d'adopter, en pensée, une autre perspective que la sienne.
- ⁵ Le recueil des données s'est déroulé sur une période qui couvre la période de thèse (entre 2005 et 2009)
- ⁶ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

Références

- Allègre, C. (1983). *L'écume de la terre*. Fayard.
- Boughanmi, Y. (2009). *Obstacles à la problématisation du temps dans une approche interdisciplinaire : l'explication de quelques phénomènes naturels par des élèves et de futurs enseignants tunisiens* [Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne, Université virtuelle de Tunis].
- Celâl Sengor, A. M. (2005). *L'histoire de la tectonique depuis les temps les plus reculés jusqu'à l'apparition de la tectonique des plaques : une étude épistémologique*. [Cours collège de France].
- Choulet, F. (2011). *Mécanismes et évolution des chaînes d'accrétion. Exemple des chaînes paléozoïques d'Asie centrale (Junggar Occidentale, N-O de la Chine)*. [Thèse de doctorat, Université d'Orléans].

- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes, le questionnaire*. Nathan.
- Dickinson, W. R. (Dir). (2003). *The coming of plate tectonics to the pacific rim*. Westview.
- Djebbar, A. (2001). *Une histoire de la science arabe. Entretiens avec Jean Rosmorduc*. Point Sciences.
- Gaudant, J. (2008). *Géologues et paléontologues : de la passion à la profession*. Presse des mines. Collection histoire et sociétés.
- Gohau, G. (1995). Traquer les obstacles épistémologiques à travers les lapsus d'élèves et d'écrivains. *Aster*, 20, 21-41.
- Gohau, G. (1990). *Les sciences de la terre aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle. Naissance de la géologie*. Editions Albin Michel.
- Graveleau, F., Malavieille, J. et Dominguez, S. (2012). Experimental modelling of orogenic wedges. *Tectonophysics*, 538, 1-66.
- Hallam, A. (1976). *Une révolution dans les sciences de la Terre : de la dérive des continents à la tectonique des plaques*. Le Seuil.
- Martinand J.-L., (1995). Introduction à la modélisation. Séminaire de didactique des disciplines technologiques 1994-1995. *Association tour*, 123, 7-19.
- Mayer-Schönberger, V. et Cukier, K. (2013). *Big Data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. An Eamon Dolan Book, Houghton Mifflin Harcourt, Boston.
- Mayr, E. (1982/1989). *Histoire de la biologie*. Fayard.
- Orange, C. (2000). Investigations empiriques, construction de problèmes et savoirs scientifiques in Larcher (coor.). *La pratique expérimentale dans la classe*. Paris, INRP.
- Orange-Ravachol, D. (2003). *Utilisations du temps et explications en sciences de la terre par les élèves de lycée : Étude dans quelques problèmes géologiques*. [Thèse de doctorat, Université de Nantes].
- Orange-Ravachol, D. (2012). *Didactique des sciences de la vie et de la terre entre phénomènes et événements*. PUR.
- Pepin, E. (2010). *Interactions géomorphologiques et sédimentaires entre bassin versant et piémont al-luvial. Modélisation numérique et exemples naturels dans les Andes. Planète et Univers*. [Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier].
- Testard-Vaillant, Ph. (2002). Alfred Wegener, l'hérétique resté de glace. *Recherche*, 33(358), 52-55.

Pour citer cet article

- Boughanmi, Y. (2021). Les difficultés de la construction d'un registre explicatif de la formation des chaînes de montagnes par des apprenants confrontés à un texte historique. *Formation et profession*, 29(1), 1-17.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.525>



Valérie **Thomas**
Université de Montréal (Canada)

Les tuteurs des CAF : leurs représentations et les dispositifs qu'ils emploient

doi: 10.18162/fp.2021.a220

HRONIQUE • Recherche étudiante

Problématique

Les centres d'aide en français des cégeps (CAF) offrent divers services, dont le plus répandu est le tutorat (Nolet, 2019). Le tuteur, un cégépien doué en français et formé plus ou moins longuement, offre de l'aide à un autre étudiant, le tutoré. Les cégeps injectent des ressources humaines et financières dans le tutorat : des enseignants forment et encadrent les tuteurs, tandis que des professionnels et du personnel de soutien collaborent aux activités du CAF (Nolet, 2019).

Les rares recherches sur le tutorat dans les CAF portent sur les représentations des étudiants non tutorés (Cabot et Facchin, 2020) ou sur les effets du tutorat chez les tutorés (Gélinas, 2001). Des recherches menées au cégep et à l'université se penchent sur les pratiques générales des tuteurs, soit le type de soutien offert, la rétroaction donnée, etc. (Barrette, 2015; Désy, 1996). Or, à notre connaissance, aucune recherche ne se penche sur les dispositifs utilisés pour soutenir les tutorés en écriture (ex. : écriture guidée, dictée), alors que certains dispositifs favoriseraient plus que d'autres le développement de la compétence scripturale (Nadeau et Fisher, 2006). Il est donc nécessaire de mieux connaître les dispositifs utilisés par les tuteurs des CAF. Puisque les représentations d'une personne guident son action (Fortier et al., 2018), il convient également d'explorer les représentations des tuteurs. Ainsi, les questions de ce projet de maîtrise sont : comment les tuteurs des CAF soutiennent-ils le développement de la compétence scripturale des tutorés, et plus particulièrement, comment se représentent-ils leur rôle et quels sont les dispositifs à travers lesquels ils cherchent à soutenir leurs tutorés en écriture ?

Cadre de référence

Afin de répondre aux questions de recherche, il apparaît important de définir la représentation du rôle de tuteur ainsi que les dispositifs pédagogiques.

La représentation du rôle du tuteur renvoie à l'ensemble des opinions, des croyances et des connaissances qu'il entretient à propos des attentes qu'il croit devoir combler (rôle attendu), des pratiques qu'il dit adopter (rôle joué) ou de celles qu'il voudrait adopter (rôle souhaité) (Beauregard, 2006). Cette représentation relève de ses expériences (ex. : formation pour devenir tuteur, expériences scolaires), des attentes institutionnelles et sociales (ex. : attentes du CAF et des tutorés) et des rapports qu'il entretient avec ses expériences comme avec les attentes institutionnelles et sociales (Beauregard, 2006). Elle guide son action, notamment le choix de ses interventions pédagogiques (Fortier et al., 2018).

Un dispositif d'enseignement est un ensemble de moyens organisés dans le but qu'un apprenant réalise des apprentissages (Weiser, 2010). À l'instar de Weisser (2010), nous distinguons les dispositifs pédagogiques applicables peu importe la discipline, comme l'apprentissage coopératif ou l'enseignement magistral, des dispositifs didactiques qui visent l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline particulière, comme le français ou les mathématiques. Ce second type de dispositifs puise dans les connaissances propres à la discipline enseignée. Selon Nadeau et Fisher (2006) ainsi que Montésinos-Gelet et al. (2018), il existe plusieurs dispositifs didactiques d'écriture, dont l'atelier de négociation graphique, les différentes formes de dictées, l'écriture modelée ou guidée, etc.

Au regard des deux conceptualisations exposées et puisque plusieurs facteurs peuvent influencer le choix des dispositifs, dont les représentations du tuteur, la recherche proposée poursuit les objectifs spécifiques suivants. D'abord, elle veut décrire la représentation du rôle de tuteurs œuvrant dans des CAF. Ensuite, elle veut décrire les dispositifs pédagogiques et didactiques privilégiés durant les rencontres de tutorat et comprendre ce qui mène à leurs choix.

Méthodologie

Pour atteindre ces objectifs, un devis mixte séquentiel explicatif a été retenu. Ce type de devis suppose deux phases de recherche et vise la compréhension générale d'un phénomène, mais aussi la perception de certains acteurs concernés dans le but d'affiner et d'approfondir cette compréhension générale (Briand et Larivière, 2014).

Durant la première phase, un questionnaire autoadministré portant sur les trois dimensions de la représentation des tuteurs (rôles attendu, joué et souhaité) et sur l'utilisation des dispositifs sera rempli par des tuteurs œuvrant dans des CAF (n = 30) de dix cégeps. Des analyses statistiques descriptives (moyennes, pourcentages, fréquences) seront réalisées pour documenter les représentations des tuteurs et les dispositifs employés. Elles permettront de cibler les éléments méritant d'être approfondis, nuancés ou complétés, et les participants auprès desquels il serait intéressant de recueillir de l'information supplémentaire. Les tuteurs recrutés pour la deuxième phase de collecte de données auront des profils différents. Ils pourraient avoir des représentations différentes de leur rôle ou privilégier différents dispositifs. Ainsi, durant la deuxième phase, le point de vue de ces tuteurs (n = 5) sera recueilli lors d'une entrevue semi-dirigée. Une analyse de contenu sera menée pour mieux comprendre et nuancer les résultats obtenus par le questionnaire.

La collecte de données aura lieu tout au long de la session d'hiver 2021. Les résultats permettront de mieux connaître les services de tutorat des CAF. La diffusion des résultats aux enseignants des cégeps pourra servir, ultimement, à bonifier la formation des tuteurs.

Références

- Barrette, C. (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/Dossier_final_22_mai_2015.pdf
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565. <https://doi.org/10.7202/016276ar>
- Briand, C. et Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherche mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 625-648). Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=4797068>
- Cabot, I. et Facchin, S. (2020). Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ripes.2406>
- Désy, J. (1996). *Le tutorat par les pairs tel que perçu par les élèves*. Cégep de Sainte-Foy. <https://cdc.qc.ca/parea/714736-desy-tutorat-par-les-pairs-sainte-foy-PAREA-1996.pdf>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Gélinas, S. (2001). *Impact d'un suivi au centre d'aide en français sur la performance scolaire et l'estime de soi d'étudiants éprouvant des difficultés en français écrit* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. *Cognitio*, <http://depot-e.uqtr.ca/2571/1/000694354.pdf>.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture, (Rapport FRQSC, n° 2015-LC-187912)*. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/I.Montesinos-Gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf/280fafd5-e395-4567-9b28-1c39ef2f2b6c
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Nolet, M.-J. (2019). Les CAF en chiffres : faits saillants d'une enquête sur la situation des centres d'aide en français. *Correspondance*, 24(9). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-caf-en-chiffres-faits-saillants-dune-enquete-sur-la-situation-des-centres-daide-en-francais/>

Pour citer cet article

Thomas, V. (2021). Les tuteurs des CAF : leurs représentations et les dispositifs qu'ils emploient [chronique]. *Formation et profession*, 29(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a220>



Catherine **Rouleau**
Émie **Vigneault-Desjardins**
Enseignantes aux CSS
des Draveurs et des Portages de l'Outaouais
(Canada)

L'insertion professionnelle au temps de la COVID-19

doi: 10.18162/fp.2021.a221

HRONIQUE • Insertion professionnelle

S'adapter à la surcharge de travail dans un contexte d'incertitude

L'insertion professionnelle représente un défi dans tous les domaines. Selon Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera (2008), l'insertion professionnelle peut être décrite comme une expérience de vie qui nécessite un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant (cités par Carpentier-Bujold, 2014). Certes, le baccalauréat nous a permis d'établir les bases de notre identité professionnelle, mais nous considérons que rien ni personne n'était en mesure de nous préparer à vivre une première rentrée scolaire en contexte de pandémie. Nous sommes donc deux nouvelles enseignantes au premier cycle et à travers ce texte, nous souhaitons partager notre expérience avec vous.

Une première rentrée comme enseignante comporte déjà de nombreuses nouveautés, mais une rentrée pendant une pandémie demande beaucoup de gestion qui s'ajoute à notre nouvelle réalité, sans compter les innombrables rumeurs qui ont circulé sur les réseaux sociaux quant aux nouvelles procédures qui allaient être mises en place. Nous les écoutions d'une oreille attentive afin d'être en mesure de nous adapter. Il a donc été difficile de se retrouver prises au dépourvu. La COVID-19 demande des mesures jamais prises auparavant, ce qui explique les innombrables changements qui ont été effectués. En effet, des périodes de surveillance ont été ajoutées pour assurer l'organisation d'un nouvel horaire favorisant le respect de mesures de la santé publique. Dans la situation actuelle, toutes ces nouveautés s'ajoutent à la charge de travail des enseignants débutants tels des

poinds sur une personne en situation de noyade. Même si les mesures ont été allégées dans les classes comparativement au printemps dernier, il est tout de même nécessaire de désinfecter davantage les surfaces, ainsi que le matériel puisque dans certains cas, ce dernier peut devoir circuler d'une bulle-classe à une autre.

Lavage de mains, horaires de toilettes et désinfection sont maintenant à notre horaire. De plus, puisque l'enseignement à distance représente une épée de Damoclès qui est constamment au-dessus de notre tête, plusieurs considèrent qu'il est important de se préparer. Les ajouts dus à la COVID-19 requièrent du temps que nous aimerions utiliser à des fins pédagogiques. De ce fait, la planification est une tâche qui demande du temps et la pression est forte en ce qui concerne la création d'activités motivantes. Il s'agit souvent de notre première vraie expérience dans le niveau. Malgré l'expérience vécue en stage, la planification est à réaliser complètement. Les activités impliquent souvent la création du matériel. En début de carrière, nous trouvons difficile de lâcher prise. D'ailleurs, il est important de noter que la COVID-19 a un rôle important à jouer dans la planification. En effet, il a été nécessaire de faire une révision approfondie des notions qui devaient être enseignées l'année précédente. Le fait de ne pas maîtriser tous les aspects de notre nouveau métier fait surgir un sentiment d'incompétence pédagogique (COPFE, 2002) qui, selon nous, est plus grand en temps de pandémie.

La collaboration en temps de distanciation

Lorsqu'un individu met les pieds dans un nouvel environnement, il est connu que l'aspect social a une influence considérable sur son adaptation. Les mesures imposées par la COVID-19 compliquent les rapports entre les individus. À la rentrée, il n'y a pas eu de rassemblement pour favoriser l'intégration des nouveaux membres dans les écoles. Nous devons faire notre place parmi tous les anciens qui sont obligés, pour des raisons de sécurité, de rester à l'écart. Nous avons tous davantage tendance à fermer notre porte et à vivre dans notre petite bulle-classe. Évidemment, tout cela complique énormément les principes fondamentaux de la collaboration, qui est si importante dans le milieu de l'éducation.

Lorsqu'il est question des programmes d'insertion professionnelle mis en place par les centres de services, l'un des aspects importants est la présence du réseau d'entraide (Leroux et Mukamurera, 2013). Normalement, des mentors sont alors assignés dès le début de l'année aux débutants dans la profession. Par contre, la COVID-19 a affecté la tâche des enseignants d'expérience également. Ces derniers, étant eux aussi débordés et dépassés, sont plus difficiles à joindre considérant que, malgré leur bonne volonté, la réalité de l'année 2020 fait en sorte qu'ils n'ont tout simplement pas le même temps pour nous accompagner. Encore une fois, la distanciation crée aussi un fossé qui nous oblige davantage à rester chacun de notre côté. Comme enseignantes débutantes, nous sentons donc un peu plus l'isolement.

Dans l'ère pré-COVID, les rencontres du personnel permettaient de faire le point sur la réalité du milieu. Les écrans semblent maintenant constituer une barrière à cette si belle collaboration. Nos micros sont fermés et nous ne les ouvrons que pour poser des questions ou demander des précisions. Cette distance physique se transpose dans notre pratique qui devient, malheureusement, beaucoup plus individualiste. Ainsi, la réalité virtuelle, aussi performante soit-elle, n'égale pas l'authenticité du contact humain.

En outre, il est impossible d'aborder le sujet de la collaboration sans traiter de la relation école-famille qui est aussi affectée par la distance. En effet, comme nouvelles enseignantes, nous rêvions du moment où nous rencontrerions pour la première fois les parents de nos premiers élèves. Cependant, en début d'année, nous avons dû faire notre rencontre de façon virtuelle. Même si le contenu était le même lors de cette réunion d'accueil, nous n'avons pas eu la chance d'interagir avec les parents comme nous le souhaitons. De plus, tout comme nous, les parents sont complètement envahis par la communication électronique en provenance du centre de services, de l'école et de la classe. Il devient alors évidemment difficile pour eux de faire le tri et de saisir l'information qui est réellement importante. Malgré tout, nous considérons primordial de mettre l'accent sur une relation positive puisque cela permet à l'enseignant d'obtenir des informations complémentaires et déterminantes quant au cheminement scolaire de l'enfant (Morin, 2007). Même s'il est nécessaire de trouver de nouvelles façons d'y arriver, il faut continuer de s'unir, de se comprendre, de s'entraider, car ces qualités ont toujours été reconnues chez les acteurs du milieu de l'éducation.

Et l'évaluation dans tout ça ?

Cette année, les écarts sont plus creux que jamais. Pour notre part, nous observons des défis importants chez certains enfants en ce qui concerne la maturité, l'autonomie, ainsi que la socialisation. Cela a une influence qui n'est pas à négliger sur leurs comportements dans la cour d'école et dans la classe. Cependant, la COVID-19 n'a pas seulement engendré des écarts en ce qui concerne la sphère sociale. Effectivement, les élèves ne sont pas tous rendus où ils devraient habituellement l'être sur le plan des apprentissages. Nous croyons qu'il s'agit d'un défi pour tous les enseignants, et ce, qu'ils soient expérimentés ou non.

Les écarts impliquent par le fait même des défis en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages des élèves, puisque ceux-ci ne sont pas prêts pour réaliser les tâches habituelles. Il faut alors reconsidérer nos attentes, ainsi que nos objectifs. Comme enseignante, nous souhaitons répondre aux besoins de chaque enfant pour tenter de respecter le rythme d'apprentissage de chacun. Cependant, nous devons tout de même sanctionner l'apprentissage à des moments précis, et ce, à des fins administratives (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013). Selon Chouinard, «évaluer formellement les apprentissages, non pas au gré du calendrier scolaire, mais lorsque les données de l'évaluation formative montrent clairement qu'ils sont prêts contribue à maximiser les taux de réussite et à limiter les mises en échecs inutiles» (2002, p. 5). Dans la réalité actuelle, cette pratique est toutefois difficile à mettre en place.

Conclusion

Ce qui est positif dans toute cette situation, c'est l'aspect de normalité que l'on retrouve une fois en classe. En effet, puisque nos classes sont considérées comme des bulles, il n'y a pas de distanciation physique requise entre les élèves. Ce qui se produit dans nos classes demeure ce qui se produisait avant l'arrivée de cette fameuse COVID-19. Il est plus qu'agréable de retrouver de la normalité au sein de ce chaos. Nous trouvons d'ailleurs que les élèves sont plus reconnaissants de pouvoir venir à l'école maintenant qu'ils ont vécu quelques mois sans pouvoir y aller. Les élèves ont une soif d'apprendre renouvelée et redécouvrent les joies de la socialisation. Par ailleurs, en tant que nouvelles enseignantes, il faut

apprendre à nous donner une petite chance et à choisir nos batailles, car tout ne peut pas être parfait du premier coup.

Références

- Carpentier-Bujold, G. (2014). *Difficultés déclarées d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale et répercussions sur leur insertion professionnelle*. [Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Outaouais]. Récupéré sur : http://di.uqo.ca/id/eprint/682/1/Carpentier-Bujold_Genevi%C3%A8ve_2014_m%C3%A9moire_compress%C3%A9.pdf
- Chouinard, R. (2002). Évaluer sans décourager. Dans *Conférence donnée dans le cadre des sessions de formation liée à la réforme en éducation*, ministère de l'Éducation, Québec (pp. 18-19).
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). *Évaluer les apprentissages : démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Éditions CEC.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Morin, J. (2007). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques*. Gaëtan Morin éditeur.

Pour citer cet article

- Rouleau, C. et Vigneault-Desjardins, É. (2021). L'insertion professionnelle au temps de la COVID-19 [chronique]. *Formation et profession*, 29(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a221>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a222>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Christelle **Robert-Mazaye**
Marie-Claude **Salvas**
Élodie **Belleau**

Université du Québec en Outaouais (Canada)

Favoriser l'engagement à l'école en misant sur les relations entre pairs

doi: 10.18162/fp.2021.a222

CHRONIQUE • Intervention éducative

Introduction

L'échec et le décrochage scolaires constituent des préoccupations majeures au Québec où 13,6 % des personnes de 15 ans et plus restent sans diplôme (MEES, 2020). Pour lutter contre ces phénomènes, de nombreux auteurs considèrent gagnant de miser sur l'engagement scolaire (p. ex., Lei, Cui et Zhou, 2018). L'idée sous-jacente est que, pour réussir, l'élève devrait s'impliquer activement à l'école et dans ses apprentissages, sur les plans comportemental (p. ex., participation; respect des règles/consignes; absence de comportements perturbateurs), affectif (p. ex., attrait et valorisation de l'école; sentiments/réactions positives/négatives envers l'école, les apprentissages, etc.) et cognitif (p. ex., investissement psychologique/mental; stratégies face à la tâche). Plusieurs études montrent d'ailleurs une corrélation positive entre l'engagement et le rendement ou les réalisations scolaires des élèves, à l'école primaire comme secondaire (p. ex., Wonglorsaichon, Wongwanich et Wiratchai, 2014). Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves qui s'engagent le plus tendent à développer des comportements, des sentiments et des manières de penser qui répondent mieux aux attentes scolaires, et leur permettent de mieux s'y adapter. Mais comment favoriser l'engagement sans faire porter tout le fardeau sur les épaules des élèves eux-mêmes? En effet, si les facteurs individuels (p. ex., la préparation scolaire, le style comportemental de l'élève, ses capacités de régulation sur le plan émotionnel) jouent un rôle essentiel dans l'engagement, tout ce qui touche à l'expérience éducative des élèves au sens large est susceptible d'influencer leurs comportements de réussite. Dans cette perspective, les pairs apparaissent comme des acteurs clés de l'expérience éducative, même si leur rôle est encore peu étudié.

Quand s'intégrer parmi ses pairs peut favoriser l'engagement

L'intégration d'un élève dans son groupe de pairs est un phénomène qui ne dépend pas uniquement de ses habiletés sociales ou de sa personnalité, mais implique également un certain degré d'acceptation et de reconnaissance de la part des membres du groupe. L'intégration sociale et son corollaire, l'acceptation sociale, ont de nombreux effets positifs sur l'adaptation et le développement des élèves, ainsi que sur leur réussite éducative (p. ex. Wentzel, Jablansky et Scalise, 2020). Les travaux indiquent, par exemple, que les élèves moins bien intégrés réussissent moins bien à l'école et tendent à se désengager, notamment parce qu'ils développent des attitudes négatives face à l'école. D'une manière plus spécifique, l'intégration pourrait intervenir sur l'engagement à l'école en raison de son influence sur deux mécanismes individuels majeurs : le sentiment d'appartenance et le soutien perçu.

Intégration sociale, sentiment d'appartenance et engagement. S'il est intimement associé à l'intégration sociale, le sentiment d'appartenance au groupe répond à un besoin humain fondamental. Appliqué au groupe de pairs à l'école, il permet aux élèves de se sentir acceptés, respectés et soutenus par les autres (Goodnow, 1993), et il se traduit par le développement et le maintien de relations durables, positives et significatives avec eux. Dans ce contexte, le sentiment d'appartenance au groupe de pairs à l'école jouerait un rôle déterminant sur les dimensions affective et comportementale de l'engagement à l'école. En effet, les élèves qui se sentent davantage liés aux pairs de leur groupe manifesterait des réactions et un attachement plus positifs face à l'école, ce qui nourrirait leur plaisir à l'école d'une manière générale (Gowing, 2019), comme le plaisir face à la tâche et la volonté de s'investir d'une manière plus spécifique (Furrer et Skinner, 2003 ; Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma et de Boer, 2020).

Intégration sociale, soutien perçu et engagement. Les études réalisées sur le soutien social sont nombreuses et démontrent combien celui-ci s'avère essentiel au développement des enfants et des jeunes, ainsi qu'à leur adaptation générale et leur bien-être. Dans le contexte scolaire, ces études émettent l'hypothèse que l'intégration au sein du groupe de pairs facilite l'engagement actif de l'élève en ce qui concerne la tâche et les apprentissages en classe en raison du soutien instrumental (p. ex., aide, partage de ressources) et émotionnel (p. ex., réconfort) que les pairs peuvent fournir (p. ex., Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti et Ettekal, 2012). De fait, les enfants qui se sentent intégrés dans leur groupe ont plus de chance de profiter des effets positifs des relations paritaires, et d'évoluer dans un contexte favorable à l'exercice de leurs compétences et au développement de leur engagement. Se sentant soutenus, les enfants intégrés auraient, en effet, tendance à se sentir plus à leur aise dans les activités scolaires, ce qui les amènerait à participer plus activement en classe, et possiblement, à déployer davantage d'effort face aux difficultés scolaires rencontrées, ce qui, par conséquent, améliorerait leur engagement. Le sentiment d'être soutenu augmenterait également l'attrait pour l'école, les enfants prenant davantage de plaisir à être parmi leurs pairs (Boulton, Don et Boulton, 2011).

Conclusion

Malgré des données encore parcellaires, tout laisse à penser qu'il pourrait s'avérer particulièrement gagnant de miser sur les pairs pour favoriser l'engagement à l'école. Pour cette raison, les personnes enseignantes doivent être en mesure de déployer des stratégies qui encouragent les interactions positives entre pairs et favorisent l'intégration sociale de tous les élèves dans le groupe. Ces stratégies peuvent s'actualiser de plusieurs manières selon les ordres d'enseignement. Ainsi, une personne enseignante pourrait, par exemple, établir avec ses élèves des règles de classe en faveur de l'ouverture aux autres et qui valorisent la différence. Par ailleurs, en attirant l'attention des pairs sur les forces respectives de chacun et en s'assurant que chaque élève puisse assumer des responsabilités et jouer un rôle constructif dans le groupe, la personne enseignante favoriserait un climat de classe positif, facilitant le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et la création de nouvelles affinités entre les élèves.

Références

- Boulton, M. J., Don, J. et Boulton, L. (2011). Predicting children's liking of school from their peer relationships. *Social Psychology of Education, 14*, 489-501.
- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Gowing, A. (2019). Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging. *Educational & Child Psychology, 36*(2), 64-77.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79-90.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. et de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education, 35*(6), 641-680.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B. J., Visconti, K. J. et Ettekal, I. (2012). Classroom peer relations and children's social and scholastic development. Dans A. M. Ryan et G. W. Ladd (dir.), *Peer relationships and adjustment at school* (p. 189-218). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Lei, H., Cui, Y. et Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An international journal, 46*(3), 517-528.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES]. (2020, 25 novembre). Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-en-formation-generale-des-jeunes/>
- Wentzel, K. R., Jablansky, S. et Scalise, N. R. (2020). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*. Prépublication.
- Wonglorsachon, B., Wongwanich, S. et Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 1748-1755.

Pour citer cet article

Robert-Mazaye, C, Salvas, M.-C. Et Belleau, É. (2021). Favoriser l'engagement à l'école en misant sur les relations entre pairs [chronique]. *Formation et profession, 29*(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a222>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a224>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Alexandre **Nana**
Institut national des mines (Canada)

doi: 10.18162/fp.2021.a224

Vers le diagnostic numérique d'un programme d'études

CHRONIQUE • Technologies en éducation

Cela fait déjà plusieurs années que les outils numériques et les technologies émergentes révolutionnent les méthodes de travail, les techniques d'enseignement, les équipements et les besoins en compétences du personnel (World Economic Forum, 2019). Ce raz-de-marée technologique a déferlé sur tous les secteurs d'activités, notamment le secteur minier. En effet, lui aussi, en adoptant et en implantant les outils technologiques dans les opérations minières, amorce graduellement et de façon immuable sa conversion vers ce qui a été qualifié d'industrie 4.0¹ (Kohler & Weisz, 2016). Il s'agit d'une nouvelle révolution industrielle qui ne consiste pas en plus d'automatisation, mais en plus d'intelligence dans l'interconnexion et la synchronisation des différents systèmes de l'usine et du personnel. C'est ainsi que la formation, qui inclut la requalification et le rehaussement des compétences des dirigeants et du personnel, constitue un levier essentiel pour une transition numérique réussie (Löow, Abrahamsson & Johansson, 2019). Il serait donc légitime de se demander dans quelle mesure les programmes de formation actuels favorisent le développement des compétences numériques par la population apprenante. Plus spécifiquement, comment permettre aux programmes d'études de s'arrimer aux besoins d'une industrie qui a déjà amorcé son tournant holistique vers l'industrie 4.0? C'est pour répondre à cette question que le présent projet propose un outil permettant d'effectuer le diagnostic de maturité numérique d'un programme d'études.

Le numérique dans l'industrie

Dans sa publication, la Banque de développement du Canada (2017, p. 3) illustre qu'au fil des années, l'industrie est passée par plusieurs périodes marquantes. En effet il s'avère que, s'appuyant initialement sur une énergie d'origine humaine ou animale, la mécanisation est le premier tournant important marquant l'industrie 1.0. L'introduction de l'électricité dans les usines et l'utilisation du pétrole vont permettre la production de masse à travers les chaînes de montage environ un siècle plus tard. C'est la 2^e révolution industrielle ou industrie 2.0. Les progrès en informatique, en électronique et leur intégration dans l'industrie seront à l'origine de la robotisation et de l'automatisation de la production, marquant ainsi la 3^e révolution industrielle ou industrie 3.0. De nos jours, l'évolution fulgurante des technologies ainsi que les limites de la programmation et de l'automatisation sans cesse repoussées par la création de machines capables de simuler l'intelligence ont fait naître l'usine dite du futur. Dans cette dernière, les équipements et les systèmes des sites de production sont interconnectés entre eux et également avec les clients et les équipes de production : il s'agit de la 4^e révolution industrielle ou encore industrie 4.0 (Julien & Martin, 2018, p. 7).

La migration d'une entreprise vers l'industrie 4.0 provoque la mutation non seulement des profils des emplois, mais également celle des besoins en compétences. L'éventail des défis relatifs à ce virage technologique qui rompt avec la culture des entreprises n'est pas des moindres. Comme le mentionnent Romero, Stahre & Taisch (2020), « *pour réussir à adopter le paradigme de l'industrie 4.0 de manière durable sur le plan social, les entreprises manufacturières devront accompagner leurs transformations technologiques par des programmes de formation et de perfectionnement de leur main-d'œuvre* ». Un son de cloche similaire se fait entendre dans le milieu académique où le Cadre de référence de la compétence numérique, qui est la politique interordres en vigueur en matière de numérique en éducation et en enseignement supérieur au Québec, relève que « *la compétence numérique est intimement liée au développement professionnel de tous les travailleurs et travailleuses du 21^e siècle* » (MEES, 2019). Toutefois, il est possible de constater que peu ou aucune attention n'a été portée aux formations technique et professionnelle.

Travail exploratoire menant à l'outil diagnostic numérique

Lafontaine et Simon (2008, p. 98) relèvent trois principaux acteurs du système d'apprentissage : les élèves, les enseignants, les établissements. De même, Landry et Richard (2002, p. 194) soulignent que « *réduit au nombre minimal d'éléments, le système éducatif comprend trois composantes essentielles [...] et universelles (communes à tout système d'enseignement). Ces trois composantes sont : l'apprenant, le processus d'enseignement et les agents éducatifs* » ; les agents éducatifs représentent « *l'ensemble des ressources humaines, matérielles, administratives et physiques requises pour la planification, l'implantation et la révision continue d'un processus d'enseignement centré sur l'apprenant* ». Suivant cet ordre d'idées, cinq éléments ont été retenus pour réaliser le diagnostic numérique d'un programme d'études : le contenu des cours, les ressources numériques disponibles, le corps enseignant, les personnes apprenantes et enfin le personnel d'encadrement qui est au sommet du processus décisionnel et des grandes orientations numériques du programme d'études (voire de l'établissement d'enseignement).

Les cinq axes de l'outil diagnostic numérique

C'est ainsi que l'outil diagnostic réalisé se structure autour de cinq axes : le *programme*, les *outils*, la *pédagogie*, les *compétences* et le *leadership*. Ces axes sont mis en relief sur la figure 1. Et bien que cela foisonne dans le secteur industriel sous forme d'*audit 4.0*, un outil diagnostic numérique d'un programme d'études en éducation ou en enseignement supérieur n'a pas encore été développé à notre connaissance.



Figure 1
Les cinq axes de base de l'outil diagnostic.

Axe 1 : le programme

À travers une analyse de contenu, cet axe examine la prise en compte du numérique dans le descriptif du programme d'études.

Axe 2 : les outils

Cet axe dresse une cartographie des outils et équipements numériques, processus et applications utilisés dans le programme d'études ainsi que la fréquence de leur utilisation.

Axe 3 : la pédagogie

À une époque où l'intelligence artificielle, l'Internet des objets, la programmation et les technologies immersives remodelent le paysage éducatif, cet axe s'intéresse à l'utilisation pédagogique et professionnelle des outils numériques et des technologies émergentes.

Axe 4 : les compétences

Les innovations de rupture qu'apporte la 4^e révolution industrielle replacent, elles aussi, la personne apprenante au cœur de l'acte d'apprentissage. Cet axe s'intéresse donc aux compétences numériques développées par la population étudiante.

Axe 5 : le leadership

Cet axe examine la stratégie numérique de la direction du programme d'études (voire de l'établissement), car l'intégration des technologies dans un programme devrait faire partie intégrante d'une vision numérique globale et d'une culture d'amélioration continue qui inclut la gestion des changements.

Conclusion et pistes d'usage

Il est question dans la suite du projet d'appliquer l'outil développé sur des programmes d'études au Québec, et ce, en priorisant les programmes dont les personnes diplômées occupent la plupart des postes vulnérables à la transition technologique de l'industrie.

Note

¹ « L'industrie 4.0, appelée également usine du futur ou quatrième révolution industrielle, se caractérise fondamentalement par une automatisation intelligente et par une intégration de nouvelles technologies à la chaîne de valeur de l'entreprise ». Extrait de <https://www.economie.gouv.qc.ca/bibliotheques/outils/gestion-dune-entreprise/industrie-40/industrie-40-les-defis-de-la-quatrieme-revolution-industrielle/#:~:text=L'industrie%204.0%2C%20appel%C3%A9e%20%C3%A9galement,de%20valeur%20de%20l'entreprise.>

Références

- Banque de développement du Canada. (2017). *Industrie 4.0 : La nouvelle révolution industrielle. Les fabricants canadiens sont-ils prêts ?* Extrait de <https://bridgr.co/wp-content/uploads/2017/06/bdc-etude-manufacturing-fr.pdf>
- Institut national des mines. (2018). *Transformation numérique et compétences du 21^e siècle pour la prospérité du Québec. Exemple de l'industrie minière.* Gouvernement du Québec. Extrait de http://www.inmq.gouv.qc.ca/RadFiles/Documents/DOCUMENTS/DOCUMENTS/696/INMQTransformation_numerique_complet_WEB.pdf
- Julien, N., & Martin, É. (2018). *L'usine du futur—Stratégies et déploiement. Industrie 4.0, de l'IoT aux jumeaux numériques.* Dunod. 224 pages.
- Kohler, D., & Weisz, J.-D. (2016). Industrie 4.0 : Comment caractériser cette quatrième révolution industrielle et ses enjeux ? *Annales des Mines - Réalités industrielles*. Volume 4, 51-56. <https://dx.doi.org/10.3917/rindu1.164.0051>
- Lafontaine, D., & Simon, M. (2008). Évaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, (31)3, 95-123. <https://dx.doi.org/10.7202/1024967ar>
- Landry, R., & Richard, J.-F. (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : Une invitation au dépassement de soi. *Éducation et francophonie*. Volume XXX:2, 158-187.
- Lööw, J., Abrahamsson, L., & Johansson, J. (2019). Mining 4.0—The Impact of New Technology from a Work Place Perspective. *Mining, Metallurgy & Exploration*, 36, 701-707. <https://dx.doi.org/10.1007/s42461-019-00104-9>
- MEES. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique.* Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec. Extrait de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf

Romero, D., Stahre, J., & Taisch, M. (2020). The Operator 4.0 : Towards Socially Sustainable Factories of the Future. *Computers & Industrial Engineering*, Volume 139. <https://dx.doi.org/10.1016/j.cie.2019.106128>

World Economic Forum. (2019). *Towards a Reskilling Revolution : Industry-Led Action for the Future of Work*. Centre for New Economy and Society Insight Report in collaboration with Boston Consulting Group. Forum économique mondial. Extrait de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Towards_a_Reskilling_Revolution.pdf

Pour citer cet article

Nana, A. (2021). Vers le diagnostic numérique d'un programme d'études [chronique]. *Formation et profession*, 29(1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a224>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a225>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Mathieu **Thibault**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

COVID-19 : COurs avec VIDéo – 19 conseils

doi: 10.18162/fp.2021.a225

C **HRONIQUE** • Technologies en éducation

Pour organiser la structure de cette réflexion pédagogique, j'ai pensé que COVID-19 pouvait aussi vouloir dire COurs avec VIDéo — 19 conseils. Quelques études empiriques suggèrent que l'enseignement universitaire à l'aide de capsules vidéo aurait un impact sur la performance académique dans des domaines variés (voir par exemple, Expósito et al., 2020; Pereira et al., 2004). Toutefois, d'autres études font ressortir que le recours aux capsules n'influence pas nécessairement la performance des étudiants universitaires et certaines soulèvent parfois des inconvénients (voir par exemple, Smith et al., 2012). Devant de tels résultats contradictoires, un jugement critique est toujours de mise. Selon Karsenti et Collin (2011), les capsules offrent un apport significatif à la formation universitaire à distance en enseignement. Parmi les apports de l'enseignement-apprentissage à l'aide de capsules, il convient de souligner la possibilité d'accroître la motivation et l'engagement des étudiants (Tiernan, 2015), de favoriser un apprentissage flexible et asynchrone qui respecte leur rythme et leur disponibilité, puis d'exploiter le *mobile learning*. Ce mode d'enseignement comporte aussi des limites, notamment une perte de soutien personnalisé et de contact humain, en plus des défis techniques et d'accessibilité des outils technologiques (Mardis, 2009). Pour favoriser l'enseignement universitaire à distance à l'aide de capsules, je partage dix-neuf conseils simples, répartis dans les phases de préparation, production, puis diffusion.

Phase de préparation

1 — Envisagez la place que vous voulez accorder aux capsules vidéo dans votre cours

D'abord, il semble important de se demander si les capsules viseront un soutien ponctuel ou si elles viseront plutôt à organiser le cours au complet. Puisque le temps de préparation des capsules est assez long, le choix des contenus à enseigner sous cette forme devient alors particulièrement important (O'Flaherty et Phillips, 2015).

2 — Commencez par utiliser ce qui est déjà créé

Si possible, je vous suggère d'exploiter des capsules existantes pour ne pas avoir à réinventer la roue. Vous pourrez constater la grande diversité de capsules déjà disponibles en ligne. Pour produire de nouvelles capsules qui répondent à vos besoins particuliers, il convient d'exploiter les ressources que vous avez déjà (par exemple vos diaporamas, fichiers de traitement de texte ou documents papier), puis de les adapter pour favoriser un apprentissage à distance autonome.

3 — Ciblez les caractéristiques pour chaque capsule vidéo

Pour chaque capsule que vous envisagez de produire, les questions suivantes pourraient vous aider à bien cibler les caractéristiques de votre contexte particulier :

- Pourquoi? Quels sont les objectifs à atteindre pour votre cours?
- Pour qui? Quelles sont les caractéristiques des étudiants?
- Pour quand? À quel moment sera utilisée la capsule?
- Quoi? Quels contenus sont ciblés?
- Comment? Quels images, photos, graphiques ou animations voulez-vous utiliser?

4 — Préparez les documents, en organisant le contenu de façon pertinente, cohérente et intéressante

Je vous suggère d'élaborer votre contenu et support visuel en vous assurant de préparer des exemples variés et concrets, puis d'attirer l'attention sur les éléments importants. De plus, il s'avère important de segmenter les contenus à aborder (Fiorella et Mayer, 2018) et de planifier la complémentarité des capsules, puisque « la mise en scène de l'organisation et la hiérarchisation des capsules vidéo va induire le cheminement mental à suivre pour rentrer dans le contenu de la formation » (Duvillard, 2017, p. 2).

5 — Prévoyez des documents d'accompagnement

Vous pouvez varier les ressources offertes en intégrant vos capsules dans une séquence logique et complète de documents d'apprentissage qui favorisent l'alignement pédagogique (Biggs, 2014). En ce sens, des documents d'accompagnement tels que des quiz (par exemple, avec *GoogleForms*, *Moodle* ou *EdPuzzle*) et des lectures peuvent bonifier l'apprentissage. Vous pouvez aussi demander un rapport réflexif de la capsule ou un projet à partir de son contenu.

6 — Choisissez une façon simple d'enregistrer

Pour enregistrer ma capsule, la vidéocapture d'écran m'offre la possibilité d'enregistrer mes explications sur n'importe quel document produit par mon ordinateur (notamment un diaporama). J'utilise *Loom* qui est simple et gratuit (même la version Pro, pour les enseignants), mais il existe aussi de nombreuses autres options d'enregistrement (*QuickTime Player*, *Powerpoint*, *Keynote*, *Screencast-o-matic*, *Camtasia*, etc.). Puisque ce n'est pas la quantité d'outils qui importe, mais plutôt l'usage qu'on en fait, je vous suggère d'expérimenter un de ces outils et d'y avoir recours s'il répond à vos besoins (sans expérimenter tous les autres outils disponibles).

7 — Prévoyez un environnement favorable à l'apprentissage

La qualité audio est primordiale dans une capsule, alors il est préférable de choisir un endroit calme pour l'enregistrement. De plus, si vous devez investir dans du matériel, la priorité serait d'acheter un bon microphone, particulièrement si vous souhaitez faire une captation avec une caméra et que vous vous trouvez à distance de la caméra.

Phase de production

8 — Faites un test d'enregistrement et lancez-vous

Avant d'enregistrer votre toute première capsule, il est préférable d'apprivoiser l'outil d'enregistrement choisi. Au début, je vous suggère de vous exercer en vous chronométrant, à la fois pour évaluer la durée de votre capsule et pour développer l'aisance nécessaire lorsque viendra le temps de vous enregistrer.

9 — Soyez concis

Dès le début de votre capsule, je vous suggère d'annoncer les objectifs planifiés et de vous en tenir à ces objectifs. Puisque la durée de l'attention optimale sur le contenu dans une capsule se limite à environ six minutes selon Guo, Kim et Robin (2014), il vaut mieux être le plus bref possible. En ce sens, je suggère que votre capsule ne dépasse pas une durée de quinze minutes, afin d'éviter la surcharge cognitive.

10 — Ajoutez de l'interactivité

Pour favoriser un apprentissage actif, vous pouvez suggérer de mettre en pause une capsule pour permettre aux étudiants de répondre à une question ou d'accomplir une tâche. Une rétroaction sous forme de quiz permet d'évaluer la compréhension des étudiants, que ce soit de façon formative ou sommative. Pour les encourager à interagir entre eux sur le contenu d'une capsule, un forum de discussion ou un débat en classe virtuelle peut aussi s'avérer utile.

11 — Faites ressortir une synthèse

Vers la fin de la capsule, vous pouvez demander aux étudiants ce qu'ils ont retenu, en les encourageant à mettre en pause pour noter les éléments importants sous forme d'une liste ou encore d'une carte conceptuelle (par exemple, avec *Mindmeister* ou *Cmap*). En guise de conclusion de votre capsule, vous pouvez alors présenter votre synthèse (en lien avec les objectifs précisés au début), pour enrichir la leur.

12 — Ayez un ton de voix stimulant

Pour préserver autant que possible l'attention et l'intérêt des étudiants, il est préférable d'utiliser un ton personnel, naturel, enthousiaste et dynamique pour susciter l'intérêt des étudiants (Guo, Kim et Robin, 2014).

13 — Trouvez un rythme adéquat

Selon Guo, Kim et Robin (2014), l'intérêt et l'engagement augmentent lorsque le débit de parole augmente. Toutefois, le rythme ne doit pas être trop rapide non plus et doit être adapté aux objectifs d'apprentissage.

14 — Restez simple

Certains enseignants produisent des capsules sensationnelles sur le plan visuel, mais je vous suggère de rester dans la simplicité et de favoriser la qualité du contenu plutôt que la qualité du contenant. Dans cette optique, le temps que vous pourrez investir permettra de couvrir plusieurs concepts du cours dans plusieurs capsules, plutôt qu'un nombre restreint avec davantage d'artifices visuels par des montages complexes.

15 — Acceptez l'imperfection

Je vous conseille de ne pas reprendre une capsule, même si elle n'est (évidemment) pas parfaite. Il est parfois tentant de vouloir reprendre une capsule lorsqu'on bafouille au bout de quelques minutes. Pourtant, dans une séance de cours en présentiel, on n'envisage jamais de recommencer la séance si on bafouille à un moment. Dans ce cas, on se reprend et on continue... et c'est exactement ce que je vous conseille de faire dans une capsule. Il convient de rappeler que le but est d'accompagner les étudiants dans leur apprentissage et non pas de viser à remporter un Oscar.

16 — Faites concevoir une capsule vidéo par les étudiants

Après avoir donné l'exemple aux étudiants par votre production de capsules, vous pouvez à votre tour les inviter à en concevoir une. J'apprécie l'idée de cibler des concepts du cours et d'en attribuer un par étudiant (ou par équipe), qui doit s'approprier ce concept, puis produire une capsule afin de l'expliquer clairement et succinctement aux pairs. En guise d'évaluation, la capsule devient alors un excellent moyen pour les étudiants de démontrer leurs compétences transversales, notamment l'esprit de synthèse, la créativité, et la communication orale.

Phase de diffusion

17 — Choisissez une façon simple d'héberger votre capsule vidéo

Pour déposer des capsules dont les fichiers occupent des tailles considérables, il est préférable d'utiliser les services de diffusion comme *YouTube* (ou encore *Vimeo*) qui se spécialisent dans ce type d'hébergement que les étudiants connaissent bien (Moghavvemi et al., 2018).

18 — Partagez le lien avec les étudiants

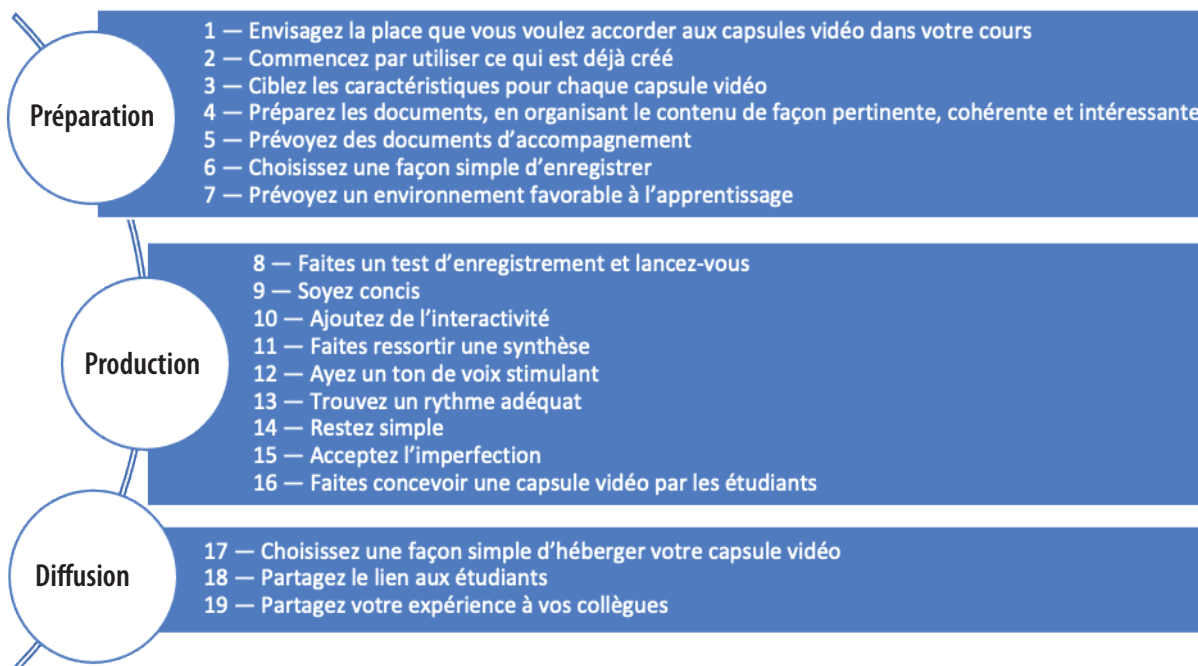
Il suffit alors de partager le lien de votre capsule avec les étudiants, sur votre environnement numérique d'apprentissage ou par courriel.

19 — Partagez votre expérience avec vos collègues

N'hésitez pas à partager vos bons coups et vos échecs en échangeant avec vos collègues, pour prendre un pas de recul sur votre démarche et bénéficier des idées de vos pairs. Si possible, je vous suggère de travailler en équipe pour obtenir la rétroaction d'un collègue et vous répartir la tâche de conception de capsules.

Remarques conclusives

En guise de synthèse, la figure ci-dessous énumère 19 conseils pour favoriser l'enseignement universitaire à distance à l'aide de capsules vidéo.



En espérant que ces conseils vous seront utiles, je vous offre un dernier conseil (en bonus) : acceptez que le changement soit déstabilisant et chronophage au début, étant donné que sortir de notre zone de confort permet parfois de faire de bien belles découvertes, au profit des étudiants !

Références

- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1(1), 5-22. <https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-1/5-22>
- Duvillard, J. (2017). La capsule vidéo : un complément de formation des enseignants ? *Distances et médiations des savoirs*, 19, 1-7. <https://doi.org/10.4000/dms.1903>
- Expósito, A., Sánchez-Rivas, J., Gómez-Calero, M. P. et Pablo-Romero, M. P. (2020). Examining the use of instructional video clips for teaching macroeconomics. *Computers & Education*, 144, 103709. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103709>
- Fiorella, L. et Mayer, R. E. (2018). What works and doesn't work with instructional video. *Computers in Human Behavior*, 89, 465-470. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.015>
- Guo, P.J., Kim, J. et Robin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. Dans *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (p. 41-50). <http://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2011). The impact of online teaching videos on Canadian pre-service teachers. *Campus-Wide Information Systems*, 28(3), 195-204. <https://doi.org/10.1108/10650741111145724>
- Mardis, M.A. (2009). Viewing Michigan's digital future : results of a survey of educators' use of digital video in the USA. *Learning, Media and Technology*, 34(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/17439880903141539>
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *International Journal of Management in Education*, 16, 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.001>
- O'Flaherty, J. et Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The internet and higher education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Pereira, J.A., Meri, A., Masdeu, C., Molina-Tomas, M.C. et Martinez-Carrio, A. (2004). Using videoclips to improve theoretical anatomy teaching. *Eur J Anat*, 8(3), 143-146. <http://eurjanat.com/data/pdf/eja.04030143.pdf>
- Smith, W., Rafeek, R., Marchan, S. et Paryag, A. (2012). The use of video clips as a teaching aide. *European Journal of Dental Education*, 16(2), 91-96. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2011.00724.x>
- Tiernan, P. (2015). An inquiry into the current and future uses of digital video in University teaching. *Educ Inf Technol*, 20, 75-90. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9266-8>

Pour citer cet article

- Thibault, M. (2021). COVID-19 : Cours avec VIDéo – 19 conseils [chronique]. *Formation et profession*, 29(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a225>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a223>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Kathleen **Sénéchal**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Isabelle **Tremblay**
Centre de services scolaire des Phares (Canada)

Ouvrir la porte de sa classe à un chercheur : des craintes aux apports

doi: 10.18162/fp.2021.a223

CHRONIQUE • Milieu scolaire

Depuis plusieurs années, le milieu de la recherche en didactique de l'oral milite en faveur d'études sur le terrain permettant de jumeler la formation et la production de connaissances. C'est ce qui a été mis de l'avant dans le cadre de l'ingénierie didactique collaborative dont il sera question dans cet article (Sénéchal, 2016). Ce projet de recherche partait du constat suivant : selon des études réalisées quelques années auparavant (Lafontaine et Messier, 2009 ; Sénéchal, 2012), peu d'activités de communication orale étaient mises en place dans les classes du secondaire québécois, souvent faute d'outils adéquats, et seul l'oral était souvent évalué. Bien que l'élaboration de dispositifs didactiques se soit imposée d'emblée comme réponse aux problèmes constatés, il fallait s'assurer que ces dispositifs aient la portée souhaitée, notamment via une collaboration avec des acteurs du terrain. La présente contribution montrera les craintes puis les apports ayant découlé de l'expérience collaborative, notamment du point de vue d'une de nos collaboratrices, avec qui nous nous sommes entretenues.

Les craintes des enseignants à l'idée de prendre part à une recherche collaborative

La recherche collaborative requiert un engagement de la part de tous les acteurs impliqués, ce qui peut susciter des craintes chez les enseignants, qui ne sont souvent pas formés à la recherche, et dont la tâche est déjà bien chargée. Lorsque nous avons discuté des appréhensions qu'elle a éprouvées avant le début de la recherche et au cours de celle-ci, une enseignante de français au secondaire ayant participé au projet, Isabelle Tremblay, a mentionné avoir d'abord

travail liée à la recherche. Cette appréhension s'est rapidement dissipée par la suite, notamment parce que, selon elle, nous avons pris en charge une grande part du travail de conception des dispositifs. Il est à souligner que lors de la première année du projet, qui en a compté deux, les enseignants collaborateurs ont utilisé du temps de travail personnel pour participer aux rencontres d'élaboration des dispositifs. Ce n'est qu'à la deuxième année de la recherche que l'établissement d'enseignement leur a octroyé du temps de libération, ce qui s'est révélé indispensable au bon déroulement de l'étude. Selon madame Tremblay, la libération des enseignants peut, en effet, représenter un puissant incitatif de participation à la recherche pour les praticiens, car elle garantit la mise en place de conditions plus favorables à sa réalisation.

Par ailleurs, comme nous avons choisi d'effectuer des captations audiovisuelles des expérimentations, les enseignants devaient également gérer le stress lié à la présence des caméras en classe. Que le chercheur soit lui-même présent ou non, l'équipement de captation audiovisuelle fait quasiment office de « tierce personne ». Et comme l'a souligné Isabelle Tremblay, les enseignants sont peu habitués au fait de laisser quelqu'un porter un regard sur leur pratique, même indirectement, alors qu'ils « devrai[ent], car ça conduit à une remise en question et à un renouvellement ».

Les apports d'une telle collaboration pour les praticiens

Selon madame Tremblay, les milieux scolaires et universitaires auraient tout avantage à collaborer davantage, en sus de ce qui est déjà fait pour la formation initiale des maîtres, notamment pour permettre l'élaboration de pratiques innovantes pouvant engendrer des retombées positives de part et d'autre. Cela rejoint l'idée qu'une collaboration entre des enseignants et un chercheur devrait permettre à une recherche de jouer sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances (milieu universitaire) et celui du développement professionnel (milieu de pratique). Madame Tremblay est revenue sur cet aspect « formateur » de la recherche collaborative lorsque nous avons discuté des apports de la collaboration. C'est d'ailleurs ce qui l'a motivée à prendre part à la recherche ; lorsque nous l'avons contactée, elle avait déjà une ouverture certaine envers la recherche et l'expérimentation de nouvelles pratiques. Et lorsqu'elle a appris que le projet portait sur la communication orale, une compétence pour laquelle elle se sentait moins outillée, elle y a tout de suite vu une occasion de formation. Selon elle, ce type de recherche amène également le praticien à avoir un regard critique (réflexif) sur sa pratique. Le fait de participer à une recherche collaborative offre aux praticiens une occasion de réfléchir, de discuter et de vivre l'expérience de la co-construction d'un objet de connaissance, notamment via la collaboration avec leurs pairs, ce qui a également été souligné par madame Tremblay : les mini communautés de pratique ayant été formées lors de la réalisation de la recherche (deux dyades d'enseignants du même degré scolaire) ont, selon elle, permis un accès à une diversité de points de vue, des échanges sur les expériences vécues, ainsi que du soutien entre collègues, lorsque nécessaire.

Mettre en place des conditions gagnantes

Oltre le fait de prévoir du temps de libération pour les enseignants, l'une des conditions gagnantes d'une collaboration entre des enseignants et un chercheur est, d'après l'expérience vécue par Isabelle Tremblay, le fait d'amener les enseignants à dépasser leurs craintes en les leur faisant verbaliser dès le départ : selon l'enseignante, cela permet au chercheur de rassurer les praticiens sur certains aspects de la recherche avant même que celle-ci commence et d'établir clairement les rôles et tâches de chacun des collaborateurs, ce qui correspond à ce qu'on suggère de faire à l'étape de la co-situation de la recherche collaborative (Bednarz, 2013). Enfin, toujours selon madame Tremblay, il importe que le chercheur soit à l'écoute des besoins des enseignants et qu'il fasse « évoluer » son étude en fonction de ceux-ci le plus possible. Cela aura un impact direct sur la motivation des praticiens, dans la mesure où la pertinence de la recherche est intrinsèquement liée à l'engagement des enseignants dans celle-ci.

En somme, il importe de ne pas perdre de vue que le simple fait de travailler avec des enseignants ne suffit pas à présupposer une collaboration ; cette dernière n'est possible que par la présence d'un véritable échange entre les acteurs (Couture, 2013) et par l'existence de retombées réelles de part et d'autre, notamment sur le plan de la formation continue pour les enseignants.

Références

- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (13-29). Paris : L'Harmattan.
- Couture, C. (2013). Travailler ensemble au développement des pratiques : un projet commun. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (97-108). Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec, Canada.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.

Pour citer cet article

- Senechal, K. et Tremblay, I. (2021). Ouvrir la porte de sa classe à un chercheur : des craintes au apports [chronique]. *Formation et profession*, 29(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a223>



Thomas **Rajotte**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

El Euch, S., Groleau, A. et Samson, G. (2017).
Didactique : bilans et perspectives. Les Presses de
l'Université du Québec, Québec.

doi: 10.18162/fp.2021.a226

RECENSION

Sous la direction de Sonia El Euch, Audrey Groleau et Ghislain Samson, cet ouvrage vise à mettre en relation le discours d'une diversité de didacticiens en fonction de leur discipline d'origine. Pour ce faire, une vingtaine de chercheurs en didactique ont contribué à la rédaction de l'ouvrage en présentant, à leur manière, l'apport de la didactique quant à l'avancement de leur discipline. De plus, certains auteurs ont su profiter de cette tribune afin de prendre du recul sur leur discipline d'origine et d'explorer le champ de l'interdisciplinarité en didactique.

Présentation

L'ouvrage dirigé par El Euch, Groleau et Samson (2017) propose treize chapitres distincts abordant le thème de la didactique selon différentes disciplines ou le rôle de l'interdisciplinarité dans l'avancement de celle-ci. Ces chapitres se répartissent au sein de trois parties distinctes. À l'intérieur de la première partie, quatre chapitres contribuent à documenter l'apport de la didactique dans les domaines des mathématiques, des sciences et des technologies. À cet effet, les deux premiers auteurs abordent le thème de la didactique des mathématiques en documentant respectivement l'acte d'éduquer au préscolaire et la compréhension des écrits ministériels, ainsi que l'apport de celui-ci quant à l'enseignement et la recherche réalisés dans le domaine de la statistique et des probabilités au primaire et au secondaire. Ensuite, en abordant respectivement la thématique des controverses techno-scientifiques et les conceptions des élèves vis-à-vis des phénomènes astronomiques, les deux derniers chapitres de

cette section adoptent un point de vue didactique afin d'approfondir le champ des sciences et des technologies.

Pour sa part, la deuxième partie de l'ouvrage aborde la didactique dans le domaine des sciences humaines, des sciences sociales et des arts. Pour documenter l'apport de la didactique dans l'enseignement des deux langues officielles au Québec, le cinquième chapitre de l'ouvrage traite de la didactique de l'oral au préscolaire et au primaire, tandis que le sixième chapitre met de l'avant un survol historique concernant les différentes approches et méthodes qui se sont succédé au fil des ans afin d'enseigner les langues secondes ou étrangères. Ensuite, deux autres chapitres contribuent à documenter le rôle de la didactique dans l'avancement des sciences humaines et sociales en documentant respectivement les défis et les perspectives du 21^e siècle concernant l'enseignement de l'histoire québécoise ainsi que l'apport de la didactique à l'égard de la géographie, sous l'angle de la perspective planétaire afin d'interpréter le monde. Pour sa part, le neuvième chapitre de l'ouvrage approfondit différents aspects épistémologiques en lien avec le programme *Éthique et culture religieuse* ainsi que le cursus de formation qui accompagne cette discipline. Finalement, la dernière auteure impliquée dans cette deuxième partie contribue à documenter les enjeux et les défis découlant de la didactique des arts au primaire.

Enfin, la troisième partie de l'ouvrage aborde spécifiquement le champ de l'interdisciplinarité en didactique. Pour ce faire, à l'intérieur d'un premier chapitre, le point de vue de différents chercheurs en didactique est mis en lumière afin de questionner l'existence d'une didactique de l'interdisciplinarité. Ensuite, dans le cadre d'un chapitre distinct, une discussion entre deux didacticiennes est proposée en lien avec les enjeux et les défis concernant l'enseignement et l'apprentissage de la didactique. Cette partie du livre est complétée par un texte traitant du rôle joué par la politique et de son influence sur la didactique.

Forces et faiblesses de l'ouvrage

À mon sens, le collectif dirigé par El Euch, Groleau et Samson (2017) saura combler les attentes du lecteur souhaitant bénéficier du point de vue de professeurs-chercheurs se rapportant à une diversité de disciplines mises de l'avant au sein du curriculum scolaire. À cet effet, je pense que les enseignants du primaire, pour lesquels l'acte d'enseigner se rapporte fréquemment à une pédagogie caractérisée de généraliste (en référence à la diversité des matières sous-jacentes à leurs tâches professionnelles), seront fort probablement interpellés par les propos des différents auteurs impliqués au sein de l'ouvrage. Pour leur part, les intervenants du milieu du secondaire trouveront aussi leur compte en s'appropriant les écrits se rapportant à leur disciplinaire d'appartenance. Par ailleurs, peu importe le degré d'enseignement du lecteur, je suis convaincu de la pertinence de l'ouvrage et je conçois que l'appropriation du contenu de celui-ci saura alimenter la culture personnelle des acteurs du milieu de l'éducation.

En référence aux différentes disciplines d'attache des auteurs, la variété de sujets et de portes d'entrée pour discuter de l'apport de la didactique dans l'avancement des disciplines du curriculum scolaire est accompagnée d'un souci de vulgarisation qui mérite d'être souligné. À cet effet, je conçois que le contenu proposé au sein du collectif pourrait aisément être réinvesti dans le cadre d'activités associées à la formation initiale des futurs enseignants ainsi qu'à la formation continue des pédagogues.

Par ailleurs, d'un point de vue externe, je pense que certains éléments en lien avec le texte de cadrage offert aux auteurs auraient pu permettre de bonifier la qualité du collectif. À cet effet, avant de réaliser une incursion dans les didactiques disciplinaires de la majorité des auteurs, des précisions au sujet des termes *pédagogie* et *didactique* ont été apportées. Pour accompagner celles-ci, je crois qu'il aurait été bénéfique de présenter aussi la posture associée à des perspectives opposées à la didactique. Pour justifier ce propos, je réfère au fait que certains auteurs se sont appuyés sur les fondements des neurosciences ou de la psychologie cognitive (essentiellement pour présenter l'évolution de leur discipline au fil du temps) afin de rédiger leur contribution à l'ouvrage. Ces postures sont difficilement conciliables avec celle de la didactique.

De plus, j'ai grandement apprécié les éléments d'information mis de l'avant par les auteurs qui ont approfondi la thématique de l'influence et du rôle de la politique dans les didactiques. Toutefois, ces didacticiens se rattachent à des disciplines circonscrites. Afin d'alimenter le propos, je m'interroge sur la pertinence et la plus-value pour le collectif de demander à l'ensemble des auteurs qui ont contribué à la rédaction des deux premières parties d'élaborer une petite section qui aurait pu être intégrée à leur texte, et ce, afin de discuter de l'influence de la politique sur leur didactique disciplinaire d'appartenance.

Pour citer cet article

Rajotte, T. (2021). El Euch, S., Groleau, A. et Samson, G. (2017). *Didactique : bilans et perspectives*. Les Presses de l'Université du Québec, Québec. *Formation et profession*, 29(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a226>



Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement :
Repères méthodologiques et ressources
théoriques* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.

Andréanne Gagné
Université de Sherbrooke (Canada)

doi: 10.18162/fp.2021.a227

RECENSION

Le livre *La démarche d'accompagnement* (Paul, 2020) est une réédition de l'ouvrage du même nom paru en 2016, revue et augmentée d'un chapitre. Ce livre s'inscrit comme une maturation et un prolongement de *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* (Paul, 2004). L'auteure, déjà incontournable dans la francophonie, centre le propos sur la dimension méthodologique des travaux menés *pour*, mais aussi *par et avec* les professionnels de l'accompagnement.

D'emblée, il convient de préciser que ce livre ne fournit pas une « méthode ». Il ne se résume pas à une manière d'atteindre un objectif ou un moyen de réaliser l'accompagnement. L'auteure s'emploie à déterminer des repères fondés sur le plan conceptuel pour orienter, notamment par l'éthique, le rôle et la fonction d'accompagnement. Pour ce faire, le propos se déploie en une dizaine de chapitres au sein desquels s'alternent les enjeux et les tensions qui balisent l'accompagnement, les fondements théoriques et conceptuels pouvant apporter un éclairage, ainsi que les pistes pour guider l'action des accompagnants et des collectifs d'accompagnants.

Les trois premiers chapitres délimitent l'accompagnement comme un phénomène social qui positionne l'individu par rapport à lui-même, à l'autre et à la société. Il s'en dégage un paradoxe, car, d'une part, l'accompagnement repose sur une logique d'activation, de responsabilisation, d'autonomisation et de capacitation des individus et, d'autre part, il découle généralement d'une commande organisationnelle imposée, en partie du moins, aux individus. En effet, ce sont principalement les institutions qui précisent les visées et qui distribuent les rôles et les fonctions en « prescrivant » l'accompagnement

et en lui conférant le statut de dispositif, tandis que, par essence, l'accompagnement dépend de l'engagement volontaire des personnes en relation. Ainsi, toujours à partir de la définition de base, *se joindre à quelqu'un* : mise en relation/*pour aller où il va* : mise en chemin/*en même temps que lui* : à son rythme (Paul, 2020, p. 49), il s'agit de distinguer fond, formes et frontières d'une pratique relationnelle ancrée dans l'expérience individuelle, construite autour d'un projet, située par rapport à l'environnement, selon une temporalité qui lui est propre, mais néanmoins balisée sur le plan institutionnel.

Le quatrième chapitre pose le cadre qui vient définir, orienter, légitimer et protéger la fonction d'accompagnement d'une forme de normalisation. C'est le cadre qui institue la fonction à l'accompagnant, mais c'est de ce dernier qu'émane la posture adoptée, laquelle fonde la relation d'accompagnement. Cette relation prend ainsi la forme d'une démarche coconstruite entre l'accompagnant et l'accompagné dans laquelle différentes dynamiques (relationnelle, situationnelle, temporelle et opérationnelle) se produisent et transforment le rôle et la posture initiés par la fonction d'accompagnement. Le cinquième chapitre spécifie d'ailleurs cette posture comme une manière d'être en relation, orientée par l'éthique, en constant ajustement et qui varie au fil du temps et des interactions. L'enjeu consiste en un changement mutuel de posture, vers une réversibilité relationnelle, où l'accompagnant amorce un mouvement descendant pour se distancier d'une posture hiérarchique, alors que la personne accompagnée amorce un mouvement ascendant pour se trouver au cœur de son propre projet d'accompagnement. Le chapitre six vient, pour sa part, baliser cette relation qui se veut égalitaire, symétrique, sans rapport de dépendance et caractérisée par l'acceptation réciproque qu'exige l'accompagnement.

Le septième chapitre porte plus spécifiquement sur la démarche d'accompagnement, non pas en proposant une marche à suivre ou un protocole, mais en définissant et en distinguant les frontières qui circonscrivent les possibles de cette activité. On y retrouve la mise en place du contrat d'accompagnement, l'élaboration du projet d'accompagnement, le processus de changement qui s'opère chez le sujet et l'accompagnant, ainsi que la prise de conscience du discours et de sa subjectivité. L'accompagnement y est décrit comme un dialogue constant dans lequel le professionnel doit pouvoir déterminer les limites éthiques de ses actions. Ce dialogue repose sur la pratique de l'écoute active et réceptive abordée dans le chapitre huit et la pratique du questionnement pour poser la situation, la remettre en question et l'élucider dans le chapitre neuf.

Pour sa part, le dixième et dernier chapitre se distingue puisqu'il reprend les idées traitées précédemment dans une perspective d'accompagnement collectif. Passer d'un accompagnement dyadique à un accompagnement collectif ou un collectif d'accompagnants exige toujours une certaine médiation entre le projet individuel et la commande institutionnelle, mais cela demande un renversement de perspective autour de l'idée de partage entre les partis. Le propos met donc l'accent sur la capacité à identifier un objectif commun et à mettre en place une relation d'aide entre pairs, ce qui demande de la créativité afin de revoir l'ingénierie des dispositifs existants.

Comme annoncé, l'ouvrage fournit bien des repères théoriques et méthodologiques, et ce, selon la perspective interactionniste symbolique. Ces derniers s'alternent, s'imbriquent, se précisent au fil de la lecture, ce qui requiert une attention soutenue, voire des relectures pour en saisir pleinement la portée. Le langage y est vu comme un symbole de *ce qu'est* et de *ce que vit* le sujet. Il s'agit d'un construit évolutif, relativement stable, étroitement lié à l'identité des personnes. Tout au long du chapitre, l'auteure insiste

sur le poids des organisations sociopolitiques et les risques d'un contrôle et d'une normalisation de la pratique d'accompagnement qui, fondamentalement, doit se centrer sur le sujet, son projet, sa situation. La subjectivité de l'accompagnant et de la personne accompagnée occupe une place centrale, soulignant la fragilité du sens et des interprétations partagées, et insistant sur l'importance de remettre en question ce qui est tenu pour acquis de part et d'autre.

Devant la multiplicité des possibles inhérents à la fonction et aux dispositifs d'accompagnement, mais aussi à la posture et à la relation, ce livre s'adresse aussi bien aux professionnels de l'accompagnement qu'aux chercheurs en sciences humaines. Annoncée comme un renversement de logique et de structure, la dimension collective de l'accompagnement apparaît particulièrement intéressante, et ce, à l'ère des courants de professionnalisation et d'institutionnalisation qui marquent l'éducation, si bien qu'elle mériterait un prolongement à elle seule.

Références

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

Pour citer cet article

Gagné, A. (2021). Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2^e éd.). De Boeck Supérieur. *Formation et profession*, 29(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a227>