

FORMA et TION PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

23⁽²⁾

2015

Volume 23 numéro 2



Table des matières

- 1 *Accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : pratiques-clefs et caractéristiques des directions d'école*
Daniel **April**, Université Laval (Canada)
Yamina **Bouchamma**, Université Laval (Canada)
- 15 *La formation des enseignants sénégalais à l'éducation à la sexualité : enjeux et perspectives*
Fatou **Diagne**, Université Cheikh Anta Diop Dakar
Ibrahima Wade, Université Cheikh Anta Diop Dakar
- 29 *Intégrer les TIC dans l'enseignement : Quelles compétences pour les enseignants?*
Mohammed **Mastafi**, Université Chouaib Doukkali et Université Panthéon-Assas Paris 2 (France)
- 48 *Apprendre à enseigner l'éducation physique grâce à l'immersion sensorielle suscitée par un dispositif de vidéo-formation*
Lionel **Roche**, Université Blaise Pascal (France)
Nathalie **Gal-Petitfaux**, Université Blaise Pascal (France)
- 62 *Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans*
Stéphanie **Simard**, Université de Montréal (Canada)
Félix **Bouvier**, Université du Québec à trois-Rivières (Canada)
Sandra **Chiasson Desjardins**, Université du Québec à trois-Rivières (Canada)

Chroniques

73

Formation des maîtres

Quelle formation pour les enseignants d'histoire? Critique et contre-critique
Catinca Adriana **Stan**, Université Laval (Canada)

77

Intervention éducative

Une plateforme Web pour soutenir la réécriture collaborative : Google Documents
(deuxième partie)

Jessica **Giannetti**, Université Laval (Canada)
Marie-Andrée **Lord**, Université Laval (Canada)

80

Profession de l'éducation

L'apport des éducateurs sociaux aux relations entre l'école et les familles
dans le canton de Genève

Frédérique **Giuliani**, Université de Genève (Suisse)
Julie **Pelhate**, Université de Genève (Suisse)

83

Technologies en éducation

Une classe renversée à l'École du Feu : récit d'une expérience pédagogique
n formation professionnelle

Joachim **De Stercke**, Institut Provincial de formation du Hainaut (Belgique)

87

Recherche étudiante

Recensions de pratiques théoriques d'enseignement de l'oral pour la 5^e secondaire
Nancy **Allen**, UQAT (Canada)

Accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : pratiques-clefs et caractéristiques des directions d'école

Daniel April 
Université Laval (Canada)

Yamina Bouchamma 
Université Laval (Canada)

Mentoring teaching staff by professional learning communities (PLCs): Key practices and characteristics of school administrators

doi:10.18162/fp.2015.271

Résumé

Cette étude menée par questionnaire auprès de directions d'école du Québec et du Nouveau-Brunswick (N = 112) établit des liens entre leurs pratiques et perceptions quant à leur travail d'accompagnement des enseignants en communautés d'apprentissage professionnelles. Des résultats significatifs sont notés entre les pratiques et les perceptions des directions et leurs caractéristiques sociocognitives (sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et collective). Nos résultats avancent que la taille des écoles et l'âge des directions sont des caractéristiques liées aux pratiques-clefs d'accompagnement. D'autres facteurs significatifs entre les pratiques et les perceptions des directions et certaines caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles sont présentés et discutés.

Mots-clés

Directions d'école, communautés d'apprentissage professionnelles, accompagnement

Abstract

This correlational study conducted by questionnaire to school principals of Quebec and New Brunswick (N=112) focuses on practices and perceptions of the work they do in professional learning communities. This article seeks to establish links between the skills and characteristics of principals in their accompaniment of teachers. Significant results are highly rated in the practices and perceptions of principals and their social-cognitive characteristics. School size and age of the principals are also characteristics associated with key practices of accompaniment. Other significant differences between the practices and perceptions of school principals and some socio-demographic and socio-professional characteristics are presented and discussed.

Keywords

School principals, professional learning communities, accompaniment

Contexte et problématique

Une gestion exemplaire des écoles est tributaire d'un fort leadership des directions. Ces directions efficaces sont entre autres amenées à exercer un fort leadership pour accompagner leurs enseignants dans leur développement professionnel (Bouchamma et Michaud, 2014; Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004). Ces directions sont appelées, entre autres, à différencier le soutien et l'accompagnement selon les besoins, à soutenir l'analyse et le partage des pratiques professionnelles et à favoriser l'accompagnement par les pairs (MELS, 2008). Or, pour favoriser le fonctionnement d'un accompagnement efficace, notamment sous forme de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), les directions d'école sont confrontées aux défis multiples de promouvoir le développement professionnel des enseignants, d'instaurer un climat de confiance propice aux échanges, de changer, par moments, la culture de l'établissement et de favoriser l'engagement soutenu et la collaboration des enseignants (Leclerc, 2012). Dans cette optique, la CAP, désignée comme outil d'accompagnement du personnel enseignant, permet à la fois un engagement individuel et collectif de formation continue, des échanges d'idées entre collègues quant à la pertinence des pratiques didactiques et pédagogiques et une analyse réflexive sur sa propre pratique (Hord et Sommers, 2008). DuFour (2004) avance que pour mettre en pratique les cibles de la CAP et parvenir à partager judicieusement leur leadership, les directions d'école doivent en venir à éprouver un fort sentiment d'efficacité personnelle et collective. Parallèlement, Eaker, DuFour et Burnette (2004) relèvent que l'enthousiasme généré par le modèle des CAP est souvent refroidi par l'incertitude des acteurs de l'éducation face à leur capacité d'établir une CAP dans leur propre milieu. Ces auteurs avancent que les enseignants et

directions adoptent généralement les idées et fondements de la structure des CAP, mais que leur « niveau de confiance requis pour passer de l'abstraction à la réalisation de leur propre environnement est souvent insuffisant » (p. 2). Un manque de formation continue, une faible culture de collaboration, un leadership trop vertical et un manque de temps, de ressources et de communication expliquent en partie la complexité à instaurer une CAP (DuFour et Eaker, 1998). De plus, selon ces auteurs, ce défi d'accompagnement se voit complexifié lorsque les normes logistiques et de rendement, la mission et la vision de la tâche ne sont pas clairement établies et que les objectifs ciblés par les directions ne sont ni mesurables, ni atteignables, ni complets.

Notre question de recherche, à savoir quelles sont les pratiques et perceptions des directions d'école dans l'accompagnement du personnel enseignant par les CAP, tente de répondre à cette problématique précédemment exposée en établissant des liens entre les pratiques d'accompagnement des enseignants par les directions, leurs perceptions et certaines de leurs caractéristiques par rapport à des pratiques-clefs d'un accompagnement efficace par les CAP. Enfin, nous quantifierons les sentiments d'efficacité personnelle, professionnelle et collective des directions d'école et leur perception des effets de leur propre soutien apporté à leur personnel enseignant. Tout bien considéré, Retna (2011) relève la pertinence d'aborder cette question sous l'angle des directions d'école, étant donné qu'on leur attribue un pouvoir d'action marqué notamment sur l'engagement du personnel, sur la distribution des pouvoirs et sur la culture de l'école. En outre, nous constatons le peu de données quantitatives sur les pratiques des directions en raison de la complexité à dissocier l'impact des directions d'autres éléments organisationnels. Enfin, cet article est pertinent dans la mesure où le Québec et le Nouveau-Brunswick adoptent des approches d'accompagnement pédagogique distinctes et accordent un rôle pédagogique spécifique au directeur d'école par leur législation différente. Au Québec, le concept d'accompagnement semble abondamment utilisé tant en recherche que dans le milieu scolaire, alors qu'au Nouveau-Brunswick, le concept de supervision est surtout mis de l'avant depuis l'instauration du Programme d'évaluation du personnel enseignant du ministère de l'Éducation en 1999 (Bouchamma et Michaud, 2014). Dans cet article, le terme accompagnement renvoie à la conception de Paul (2009), en ce sens que la direction accompagnatrice soutient et valorise celui qu'elle accompagne dans un processus relationnel de cheminement. L'évaluation sommative n'est pas une finalité.

Recension des écrits

En premier lieu, Cranston (2007) soutient que les besoins d'aide supplémentaire des directions sont partagés indépendamment de leur genre, de leur âge et des caractéristiques de leur milieu. Aussi, les directions plus âgées auraient plus tendance à valoriser l'élaboration de la mission de l'école, la supervision des enseignants et la reddition de comptes et auraient une vision plus positive du développement professionnel des enseignants (Cattonar et al., 2007). Sheokand (2013) rapporte une différence significative entre l'âge croissant des directions (et non leur genre) et l'évaluation positive de l'efficacité de leur leadership. En deuxième lieu, pour Cranston (2007), les CAP demeurent difficiles à mettre en place, et ce, peu importe l'expérience, en raison d'un manque de formation et de soutien. Cattonar et al. (2007) avancent que moins les directions ont d'années d'expérience dans l'école, plus elles tendent à souhaiter assumer le développement pédagogique des enseignants. En troisième lieu, l'étude pancanadienne d'Isabelle et al. (2009) soutient que les sentiments de compétence et d'auto-efficacité

des directions d'école sont relativement élevés, mais amoindris lorsque ces mêmes directions d'école sont interrogées quant à leur habileté à instaurer des moments d'échange et de travail collaboratif et leur capacité à adopter une gestion participative au sein de l'école. Cattonar et al. (2007) notent un sentiment d'efficacité plus faible des administrateurs scolaires qui travaillent dans les écoles situées en milieux socialement plus défavorisés. Dans cet esprit, le Québec utilise l'IMSE, un indice qui tient compte de la proportion des familles avec enfants dont la mère est sous-scolarisée et de la proportion d'inactivité des parents des ménages; lesquelles variables tendent à expliquer fortement la non-réussite scolaire. Cet indice classe les écoles québécoises selon une échelle de 1 à 10, de la plus favorisée à la moins favorisée (MELS, 2008). En dernier lieu, Leithwood et Jantzi (2009) soutiennent que les relations interpersonnelles entre les enseignants et les administrateurs sont plus positives dans les plus petites écoles que les grandes et les niveaux d'engagement et de responsabilisation plus élevés. Les directeurs des écoles publiques et des milieux défavorisés manifesteraient, eux, un plus grand sentiment d'inefficacité.

Cadre conceptuel

En première analyse, Eaker et al. (2004) relèvent que les caractéristiques propres à une CAP sont fondamentales à l'amélioration de toute organisation humaine. Ces auteurs avancent qu'une CAP comporte une base solide composée d'une mission, d'une vision, de valeurs et d'objectifs communs explicités et développés en collaboration, des équipes interdépendantes travaillant ensemble à des objectifs communs ainsi qu'une orientation vers les résultats et un engagement envers une amélioration continue. Si Hord et Sommers (2008) soutiennent que la CAP est un moyen d'accroître le sentiment d'efficacité des praticiens, DuFour (2004) avance que pour mettre en pratique les cibles de la CAP et parvenir à partager le leadership, les directions d'école doivent en venir à éprouver un fort sentiment d'efficacité personnelle et collective. Dans cette optique, la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) soutient que les croyances, les perceptions et l'estime des individus quant à leur efficacité personnelle orientent leur façon de penser, d'agir, de mobiliser leurs ressources et de se motiver. Bandura (2003) définit le sentiment d'efficacité personnelle comme étant l'appréciation que possède un individu en sa capacité ou non d'accomplir des actions requises, entre autres pour répondre aux exigences d'un changement. De plus, le sentiment d'auto-efficacité relève de la perception d'une personne en sa capacité à mobiliser ses ressources et à exécuter les actions requises pour répondre avec succès aux exigences d'un changement donné. Un fort sentiment élevé d'auto-efficacité serait un facteur prédisposant à une plus grande atteinte de ses objectifs fixés, à une flexibilité et à une adaptation accrues ainsi qu'à un profond sentiment d'influence positive sur la réussite des autres (Bandura, 2003). Ce sentiment d'auto-efficacité déterminerait les nouveaux besoins à combler en ce qui a trait au développement et à l'accomplissement professionnels.

Ceci étant posé, nous avons retenu au terme d'une recension d'écrits six pratiques-clefs liées à un accompagnement efficace des enseignants par les directions d'école.

1. Mobilisation des ressources et innovation

Piris et Dupuy (2007) avancent que développer des compétences et pratiques met en œuvre à la fois des processus de mobilisation de ses ressources et de prise d'initiative ou d'innovation. Ces auteurs se réfèrent aux savoirs, connaissances, compétences, aptitudes et aux acteurs sollicités qui sont mis en œuvre pour établir un réseau de communication avec l'ensemble des partenaires. Parallèlement, Chanier et Cartier (2006) révèlent que le processus dialogique et le travail réflexif, qui sont des éléments-clés de mobilisation au sein de CAP, permettent aux praticiens d'adopter de nouvelles postures pédagogiques et de mettre de l'avant de nouvelles pratiques, et ce, grâce à l'expertise d'autres membres, ce qui constitue une certaine forme d'innovation.

2. Reddition de comptes

La notion de reddition de comptes, intimement liée au principe de transparence, sous-tend l'obligation de répondre de ses actes et d'en être garant. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2009), la reddition de comptes suppose un partage des pouvoirs et responsabilités et de l'imputabilité qui en découle. Ainsi, les directions d'école doivent assumer leurs responsabilités de rendement par rapport au plan stratégique et aux projets éducatifs de l'école. En somme, la reddition de comptes favorise la mobilisation et permet de développer une plus grande solidarité entre les différents intervenants du milieu.

3. Leadership partagé

Le leadership partagé, caractérisé par des actions concertées, une interaction continue, des efforts individuels coordonnés à ceux collectifs et un partage des responsabilités est le premier préalable d'une CAP opérante (Cranston, 2007; Hord et Sommers, 2008). Spanneut (2010) avance qu'un directeur, à lui seul, ne peut fournir tout le leadership nécessaire à une école pour permettre une maximisation des potentiels et des résultats pédagogiques. De ce fait, il rappelle non seulement l'importance de l'implication des enseignants dans leur propre formation continue, mais il souligne également la nécessité d'amener les membres du personnel enseignant à jouer des rôles de leaders pédagogiques pour qu'ils deviennent à leur tour de véritables agents de changements dans les façons de travailler.

4. Normes logistiques et de rendement explicites

DuFour et Eaker (1998) soulèvent que les attentes des directions envers les enseignants sont généralement élevées, mais demeurent bien souvent implicites. Les normes logistiques et de rendement explicites permettent de clarifier ces attentes inhérentes des membres à l'appartenance à un groupe, de structurer leur comportement et de prévoir celui des autres. Elles permettent de cibler des objectifs mesurables, atteignables, complets et de fixer des attentes explicites.

5. Adaptation aux besoins des membres et au contexte décisionnel

Le gestionnaire scolaire doit « adapter ses interventions aux besoins spécifiques et aux caractéristiques distinctes des différents acteurs de la réussite éducative » (MELS, 2008, p. 35). Le contexte actuel changeant place le gestionnaire de l'éducation « à la merci de multiples événements ou changements qui ont des effets directs sur le fonctionnement de l'établissement ou qui le conditionnent fortement » (Brassard, 2004, p. 43). Ce contexte exige du gestionnaire une grande flexibilité et une variation comportementale dans ses prises de décisions.

6. Gestion éthique de la négociation

Les gestionnaires scolaires et l'ensemble des intervenants doivent respecter des normes éthiques rigoureuses et être en position de justifier l'ensemble de leurs comportements et décisions sur le plan de l'éthique tout au long des négociations s'ils aspirent à maintenir des relations professionnelles harmonieuses. C'est ce qu'on appelle l'éthique de la négociation, dans ce jeu où les dirigeants doivent agir à titre de modèle et parfois comme médiateur. Hord et Sommers (2008) soutiennent que le directeur est amené à gérer les conflits de façon éthique à l'intérieur de la CAP et proposent d'enclencher un processus de discussion impliquant des modérateurs qui s'assurent que tous aient un droit de parole.

Méthodologie

La collecte de données s'est réalisée auprès de directions et de directions adjointes (N = 112) d'écoles du Québec (N = 80) et du Nouveau-Brunswick (N = 32) à l'aide du questionnaire en ligne : *Questionnaire leadership : pratiques et sentiment d'efficacité* développé dans le cadre du projet *Instructional Leadership and Supervision by Professional Learning Communities*, projet subventionné par le CRSH (Bouchamma et Michaud, 2011-14).

Les questions ont porté sur les caractéristiques sociodémographiques (âge, genre), socioprofessionnelles (statut, tâche d'enseignement, niveaux enseignés, expérience à la direction et dans l'école, certification et formation sur les CAP) et sociocognitives (sentiments d'efficacité et perception de leur soutien apporté) des directions et celles de leur milieu (province, nombre d'élèves, d'enseignants et de directions adjointes, statut de l'école et l'indice de défavorisation, pour le Québec), par rapport aux six pratiques-clefs d'accompagnement du personnel enseignant par les CAP ciblées dans le cadre conceptuel.

Le questionnaire a fait l'objet de plusieurs vérifications avant de le soumettre à une vérification empirique. Douze directions hors échantillon ont répondu à la version pilote du questionnaire. Deux facteurs formés de 15 items ont permis de mesurer les pratiques-clefs d'accompagnement et trois facteurs constitués de 15 items ont permis de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et les effets positifs perçus du soutien apporté aux enseignants.

Échantillonnage et analyses

Les participants ont été recrutés selon la technique d'échantillonnage aléatoire simple à partir d'une liste des directions, que nous avons contactées par courriels. Sur les directions sollicitées, 112 ont répondu au questionnaire en ligne, ce qui correspond à 59 %. Nous avons mené des tests de régression entre les pratiques-clefs des directions et les variables sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives et les caractéristiques des écoles.

Résultats

Caractéristiques des répondants

Parmi les 112 répondants, 58 % (N = 65) sont directeurs et 35,7 % (N = 40) sont adjoints, avec un âge moyen de 43 ans et un nombre d'années d'expérience de 7 ans. 59 % des participants sont des femmes et 37 % sont des hommes. Le nombre d'élèves fréquentant les écoles des directions participantes varie de 71 à 1900 élèves et le nombre d'enseignants varie de 7 à 121. Sur une possibilité maximale de 6, le score moyen des directions quant à leur sentiment d'efficacité personnelle s'élève à 4,625 (É.-T. = ,478). Leur score moyen quant à leur sentiment d'efficacité professionnelle s'élève à 4,235 (É.-T. = ,621) et à 4,739 (É.-T. = ,632) quant à leur sentiment d'efficacité collective. Le score moyen des directions quant à leur perception des effets positifs perçus de leur soutien apporté aux enseignants accompagnés s'élève à 4,955 (É.-T. = ,56039). Finalement, 47,3 % des directions de l'échantillon ont affirmé avoir reçu une formation sur les CAP (N = 53). À ce propos, nous constatons que les gestionnaires scolaires du Nouveau-Brunswick sont significativement plus nombreux que les gestionnaires scolaires du Québec à avoir reçu une formation sur les CAP (cf. tableau 1). À preuve, 33 % des gestionnaires scolaires du Québec ont reçu une formation sur les CAP, comparativement à 84,4 % pour les gestionnaires scolaires du Nouveau-Brunswick. Selon l'analyse faite avec le test chi-deux de Pearson, la valeur du chi-carré s'élève à 23,678; le chi-carré est statistiquement significatif à 0,000 ($p < .05$).

Tableau 1

Formation reçue sur les CAP par rapport à la province

		FORMATION REÇUE SUR LES CAP		
		Oui	Non	Total
Québec	Effectif	26	52	78
	Effectif théorique	37,6	40,4	78
	%	33,3 %	66,7 %	100 %
Nouveau-Brunswick	Effectif	27	5	32
	Effectif théorique	15,4	16,6	32
	%	84,4 %	15,6 %	100 %
Total	Effectif	53	57	110
	Effectif théorique	53	57	110
	%	48,2 %	51,8 %	100 %

Variables dépendantes et pratiques-clefs d'accompagnement

Le tableau 2 présente les résultats de l'ensemble des tests de régression (r^2) menés. Ce tableau est construit selon deux grands axes; la colonne de gauche liste les variables indépendantes et la première ligne présente les variables dépendantes. Les résultats des tests indiquant une différence statistiquement significative sont étoilés (** $p < 0,01$ et * $p < 0,05$) et les cases du tableau présentant de tels résultats sont ombragées. À l'extrême droite, les moyennes et les écarts-types obtenus pour chaque variable indépendante sont présentés pour les variables continues.

Tableau 2

Pratiques-clefs d'accompagnement du personnel enseignant par la direction et variables indépendantes de l'étude

	Pratiques-clefs d'accompagnement						Moyenne	Écart-type
	1. Reddition de comptes	2. Mobilisation des ressources et innovation	3. Leadership partagé	4. Normes logistiques et de rendement explicites	5. Adaptation aux besoins des membres et au contexte décisionnel	6. Gestion éthique de la négociation		
Variabiles sociodémographiques								
Genre	$r^2 = ,22$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,02$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	-	-
Âge	$r^2 = ,13^{**}$	$r^2 = ,09^{**}$	$r^2 = ,03$	$r^2 = ,13^{**}$	$r^2 = ,02$	$r^2 = ,05^*$	42,68	7,20
Variabiles socioprofessionnelles								
Statut	$r^2 = ,21$	$r^2 = ,23$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,13$	-	-
Tâche d'enseignement	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	-	-
Niveaux enseignés	$r^2 = ,11$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,26$	$r^2 = ,11$	$r^2 = ,45$	$r^2 = ,08$	-	-
Expérience direction	$r^2 = ,02$	$r^2 = ,02$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	6,98	6,62
Expérience école	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,01$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	5,46	5,51
Certification	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,26$	$r^2 = ,10$	$r^2 = ,11$	-	-
Formation sur les CAP	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,02$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,01$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	-	-
Variabiles sociocognitives								
Efficacité personnelle	$r^2 = ,12^{**}$	$r^2 = ,31^{**}$	$r^2 = ,1^{**}$	$r^2 = ,15^{**}$	$r^2 = ,02$	$r^2 = ,22^{**}$	4,62	,48
Efficacité professionnelle	$r^2 = ,06^*$	$r^2 = ,14^{**}$	$r^2 = ,08^*$	$r^2 = ,04$	$r^2 = ,02$	$r^2 = ,08^*$	4,39	,62
Efficacité collective	$r^2 = ,07^*$	$r^2 = ,20^{**}$	$r^2 = ,07^*$	$r^2 = ,06^*$	$r^2 = ,05^*$	$r^2 = ,18^{**}$	4,74	,63
Soutien apporté	$r^2 = ,36^{**}$	$r^2 = ,37^{**}$	$r^2 = ,21^{**}$	$r^2 = ,47^{**}$	$r^2 = ,12^{**}$	$r^2 = ,23^{**}$	4,95	,54
Caractéristiques des écoles								
Province	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,10$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	-	-
Nombre d'élèves	$r^2 = ,06^*$	$r^2 = ,04$	$r^2 = ,40$	$r^2 = ,36$	$r^2 = ,35$	$r^2 = ,01$	467,46	339,01
Nombre d'enseignants	$r^2 = ,59^*$	$r^2 = ,31$	$r^2 = ,25$	$r^2 = ,28$	$r^2 = ,23$	$r^2 = ,16$	32,36	22,25
Nombre de dir. adjointes	$r^2 = ,60^*$	$r^2 = ,46$	$r^2 = ,26$	$r^2 = ,56^*$	$r^2 = ,43$	$r^2 = ,11$	2,11	1,07
Statut de l'école	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,02$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	$r^2 = ,00$	-	-
Indice défavorisation (Qc)	$r^2 = ,16$	$r^2 = ,29$	$r^2 = ,13$	$r^2 = ,06$	$r^2 = ,20$	$r^2 = ,27$	5,24	2,34
Moyenne	5,31	5,32	4,97	5,13	5,19	4,94		
Écart-type	0,53	0,47	0,67	0,56	0,60	0,62		

a) Variables sociodémographiques

L'importance que les directeurs accordent à la reddition de comptes est très fortement liée à leur âge ($r^2 = ,132^{**}$). À ce sujet, les résultats des tests de régression linéaire simple nous indiquent que l'âge des directions d'école est aussi lié à l'importance associée à l'ensemble des variables dépendantes, sauf aux facteurs liés au leadership partagé ($r^2 = ,032$; $p > ,05$) et à l'adaptation aux besoins des membres et au contexte décisionnel ($r^2 = ,020$; $p > ,05$). En effet, il apparaît que la mobilisation des ressources et l'innovation ($r^2 = ,096^{**}$), les normes logistiques et de rendement explicites ($r^2 = ,135^{**}$) et la gestion éthique de la négociation ($r^2 = ,058$) sont reliés positivement à l'âge des directions d'école. En somme, plus les directions avancent en âge, plus elles tendent à mettre de l'avant certaines pratiques-clefs d'un accompagnement efficace de leur personnel enseignant. Le genre ne relève aucune relation avec les pratiques-clefs d'accompagnement.

b) Variables socioprofessionnelles

Aucun lien significatif n'est relevé entre le statut des directions, leur tâche d'enseignement et les niveaux enseignés, le nombre d'années d'expérience dans l'école et dans la direction, leur certification et la formation reçue sur les CAP par rapport aux 6 pratiques-clefs d'accompagnement.

c) Variables sociocognitives

La quasi-totalité des variables sociocognitives est fortement associée aux pratiques d'accompagnement des directions. En effet, sur 24 tests de régression menés, 7 ont révélé des relations statistiquement significatives ($p < 0,05$) et 14 des relations fortement significatives ($p < 0,01$).

d) Caractéristiques des écoles

L'importance que les directeurs accordent à la reddition de comptes est liée à la taille de l'école, soit au nombre d'élèves dans l'école ($r^2 = ,06^{**}$), au nombre d'enseignants ($r^2 = 0,59^*$) de même qu'au nombre de directions adjointes ($r^2 = ,60^*$). En somme, plus l'école tend à accueillir un nombre réduit d'élèves, d'enseignants et de directions adjointes, plus les pratiques-clefs d'accompagnement des directions semblent s'accroître.

Variables sociocognitives et pratiques-clefs d'accompagnement

Le nombre marqué de relations entre les 4 variables sociocognitives, à savoir les 4 différents sentiments d'efficacité, et les pratiques-clefs d'accompagnement, nous a mené à cibler les relations existantes entre ces 4 variables sociocognitives et les autres variables indépendantes de l'étude. Le tableau 3 présente les résultats de l'ensemble des tests menés.

Tableau 3

Facteurs liés aux variables sociocognitives.

	Variables sociocognitives				Moyenne	É.-T.
	Sentiment d'efficacité personnelle	Sentiment d'efficacité professionnelle	Sentiment d'efficacité collective	Effets positifs perçus de son propre soutien apporté		
Variables sociodémographiques						
Genre	$r^2 = ,016$	$r^2 = ,008$	$r^2 = ,006$	$r^2 = ,242$	-	-
Âge	$r^2 = ,001$	$r^2 = ,024$	$r^2 = ,017$	$r^2 = ,083^{**}$	42,68	7,20
Variables socioprofessionnelles						
Expérience direction	$r^2 = ,004$	$r^2 = ,001$	$r^2 = ,013$	$r^2 = ,001$	7,41	6,62
Expérience dans l'école	$r^2 = ,045$	$r^2 = ,015$	$r^2 = ,006$	$r^2 = ,000$	5,46	5,51
Certification	$r^2 = ,045$	$r^2 = ,000$	$r^2 = ,003$	$r^2 = ,007$	-	-
Statut	$r^2 = ,008$	$r^2 = ,011$	$r^2 = ,019$	$r^2 = ,001$	-	-
Tâche d'enseignement	$r^2 = ,003$	$r^2 = ,043$	$r^2 = ,000$	$r^2 = ,020$	-	-
Caractéristiques des écoles						
Province	$r^2 = ,02$	$r^2 = ,062^*$	$r^2 = ,011$	$r^2 = ,003$		
Nombre d'élèves	$r^2 = ,015$	$r^2 = ,065^*$	$r^2 = ,004$	$r^2 = ,052^*$	467	339
Nombre d'enseignants	$r^2 = ,019$	$r^2 = ,065^*$	$r^2 = ,005$	$r^2 = ,041$	32,36	22,25
Nombre de dir. adjointes	$r^2 = ,005$	$r^2 = ,023$	$r^2 = ,002$	$r^2 = ,041$	2,11	1,079
Statut de l'école	$r^2 = ,020$	$r^2 = ,038$	$r^2 = ,026$	$r^2 = ,019$	-	-
Indice de défavorisation (Qc)	$r^2 = ,038$	$r^2 = ,076^*$	$r^2 = ,031$	$r^2 = ,169^{**}$	5,246	2,345
Formation sur les CAP	$r^2 = ,056^*$	$r^2 = ,002$	$r^2 = ,011$	$r^2 = ,038$	-	-
Moyenne	4,62	4,39	4,74	4,95		
É.-T.	0,48	0,62	0,63	0,54		

La lecture du tableau 3 nous indique que :

- plus les directions avancent en âge, plus elles perçoivent positivement les effets positifs de leur soutien apporté;
- les directions néobrunswickoises¹ ont un sentiment d'efficacité professionnelle moyen supérieur à celui des directions québécoises;
- le sentiment d'efficacité professionnelle des directions et leurs perceptions des effets positifs perçus de leur propre soutien apporté s'accroissent plus le nombre d'élèves fréquentant l'école diminue;
- le sentiment d'efficacité professionnelle des directions s'intensifie plus le nombre d'enseignants de l'école diminue;

1 Un test de Wilcoxon subséquent comparant le Québec et le Nouveau-Brunswick par rapport au sentiment d'efficacité professionnelle relève une relation significative ($Z = -7,68$; $p < 0,05$).

- e) au Québec, plus l'indice de défavorisation (IMSE) est élevé, plus le sentiment d'efficacité professionnelle des directions québécoises et leurs perceptions des effets positifs perçus de leur propre soutien apporté sont élevés;
- f) les directions qui ont reçu une formation sur les CAP manifestent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé.

Plusieurs relations étant désormais posées, nous allons discuter et interpréter ces liens dans la prochaine section de l'article.

Discussion

Dans un premier temps, l'âge des directions d'école s'est avéré être une variable liée positivement à quatre des six pratiques-clefs à mettre de l'avant par les gestionnaires scolaires dans leur accompagnement du personnel enseignant par les CAP. Bien que ce lien était faible, Cattonar et al. (2007) établissaient également un lien significatif entre l'âge et la reddition de comptes. En outre, nos résultats avancent qu'un âge plus avancé chez les directions est lié à une mobilisation des ressources et à des pratiques d'innovation plus marquées. De surcroît, nos résultats se rapprochent de ceux de Sheokand (2013) qui rapporte une différence statistiquement significative entre l'âge croissant des directions et l'évaluation positive des effets de leur propre soutien aux enseignants dans leur accompagnement. À l'opposé, notre résultat s'éloigne de celui de Cattonar et al. (2007) qui soutenaient que l'âge des directions d'école n'était pas statistiquement lié à leur degré de satisfaction professionnelle. Tout bien considéré, la forte perception des directions d'école quant aux effets positifs de leur soutien apporté aux enseignants par leur accompagnement au moyen des CAP pourrait être en partie liée à un fort sentiment d'efficacité des directions. DuFour (2004) avance d'ailleurs que pour mettre en pratique les cibles de la CAP, les directions d'école doivent en venir à éprouver un fort sentiment d'efficacité personnelle et collective; ce fort sentiment étant lié à un jugement subjectif positif considéré comme aidant de leurs propres pratiques d'accompagnement. Tout compte fait, il convient de nuancer l'effet de l'âge des directions. Cattonar et al. (2007) relèvent entre autres leur entrée généralement plus tardive dans la fonction, après avoir bien souvent exercé pendant plusieurs années d'autres fonctions et acquis un bagage notable. De fait, nous concevons qu'un âge plus avancé des directions serait lié à un bagage d'expériences de vie plus étoffées et diversifiées, à une plus grande confiance et assurance. En terminant, Cattonar et al. (2007) émettent le jugement d'ensemble que les directions plus âgées ont une vision plus positive du développement professionnel des enseignants. Si notre étude va en ce sens en relevant de nombreux liens fortement significatifs entre les pratiques-clefs d'un accompagnement du personnel enseignant et l'âge des directions, nous nous abstenons toutefois de formuler un tel jugement global et proposons de poursuivre les études sur l'effet de cette variable, notamment en introduisant des variables de contrôle.

Dans un second temps, notre étude n'a décelé aucun lien significatif en ce qui a trait à l'expérience, la certification et la formation reçue sur les CAP des directions quant aux pratiques-clefs d'accompagnement. Ainsi, de prime abord, il nous est impossible d'affirmer, contrairement à Cattonar et al. (2007) qu'un plus faible nombre d'années d'expérience des directions au sein de leur école serait

lié à une tendance à mettre plus en avant les effets négatifs des changements, dû à un manque de points de repère temporels. D'autres études pourraient être menées pour contrevérifier cette hypothèse. En outre, nos résultats contrastent aussi ceux de Cattonar et al. (2007) qui avançaient notamment que les détenteurs d'une maîtrise se diraient plus souvent responsables de la reddition de comptes. Enfin, il convient de nuancer l'affirmation de Cranston (2007) qui expliquait la difficulté générale d'instauration de CAP et d'accompagnement des membres par le manque de formation des directions pour mettre en place et faire évoluer des structures de professionnalisation opérantes; à preuve 47,3 % des participants de l'échantillon ont affirmé avoir reçu une formation sur les CAP (N = 53), ce qui représente pratiquement la moitié des participants. Nous convenons toutefois qu'un travail de formation reste à faire, notamment au Québec.

Dans un troisième temps, la quasi-totalité des caractéristiques sociocognitives ont révélé être liées aux pratiques-clefs d'accompagnement. Cette prépondérance marquée rejoint les écrits de Goddard, Hoy et Hoy (2004) qui relevaient l'impact déterminant du sentiment d'efficacité collective de l'école sur les pratiques, les orientations et les choix pédagogiques des praticiens gestionnaires et des enseignants. Ce résultat rejoint totalement les résultats de notre étude qui soutiennent aussi qu'un fort sentiment d'efficacité, tant personnelle, professionnelle que collective accroît la fréquence de pratiques nouvelles et innovatrices des directions en plus d'assurer une plus grande mobilisation des ressources de l'ensemble des membres. Ces pratiques-clefs mises de l'avant s'expliquent par la perception de ces gestionnaires d'avoir la capacité de s'adapter et de gérer efficacement le changement. En ayant ce sentiment de pouvoir mener à terme une tâche ou un projet et en ayant foi en leurs propres capacités et en celles des autres, ces directeurs osent, innovent et manifestent une confiance en leurs membres, ce qui leur permet de partager plus facilement leur propre leadership. Similairement, DuFour (2004) avance que pour mettre en pratique les cibles de la CAP et parvenir à partager judicieusement leur leadership, les directions d'école doivent en venir à éprouver un fort sentiment d'efficacité personnelle et collective en plus d'évaluer positivement les effets positifs perçus de leur propre soutien apporté. Nos résultats abondent dans ce sens et permettent de solidifier cette affirmation; en effet, nos résultats indiquent que les sentiments d'efficacité tant personnelle, professionnelle que collective des directions, de même que leur perception positive des effets de leur soutien apporté aux enseignants sont liés à la pratique-clef de leadership partagé. Parallèlement, l'étude de Goddard et al. (2004) établissait une forte corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle du praticien en éducation et sa perception de l'efficacité collective du milieu. Nos résultats soutiennent également ce constat, mais il s'avère que le sentiment moyen d'efficacité collective des directions ($\bar{x} = 4,739/6$) est plus élevé que leurs sentiments respectifs d'efficacité personnelle ($\bar{x} = 4,625/6$) et professionnelle ($\bar{x} = 4,235/6$). Ce sentiment d'efficacité collective moyen perçu plus élevé laisse présager que l'implantation d'une CAP serait efficace dans un tel contexte, en ce sens que chaque compétence et expertise individuelles (qui sont inférieures à celles collectives) pourrait être partagée dans un but de maîtrise et d'amélioration des savoirs et savoir-faire individuels, puis collectifs.

Dans un dernier temps, nos résultats précités sont intimement liés aux écrits de Leithwood et Jantzi (2009) qui rapportaient des attitudes plus positives et un plus grand sentiment accomplissement du personnel scolaire issu de plus petites écoles. À ce propos, il apparaît plus facile de partager le même ensemble de valeurs avec un nombre restreint d'intervenants; les conflits potentiels liés à l'hétérogénéité et au nombre étant minimisés. De plus, il est moins contraignant d'instaurer certaines réformes et

d'innover dans de plus petites structures. Enfin, la communication est plus efficace lorsque le nombre d'intervenants, d'intermédiaires et de canaux est réduit. Il nous est toutefois difficile d'affirmer, à l'instar de Leithwood et Jantzi (2009) que les directions des plus petites écoles enregistrent des niveaux plus élevés d'engagement et de responsabilisation; cette piste reste à approfondir. En terminant, rappelons l'effet déterminant d'autres facteurs (politiques, économiques, sociaux et démographiques) sous-jacents à la taille de l'école. Nous sommes conscients de cette limite potentielle. Enfin, si des relations significatives entre l'indice élevé de défavorisation et le sentiment d'efficacité professionnelle moyen des directions ont été notées, il nous est difficile d'expliquer la source de cette différence tellement il est soutenu dans les écrits qu'un milieu socialement défavorisé rend l'ensemble des conditions de pratiques plus difficiles (Cattou et al., 2007). Nous posons tout de même l'hypothèse que les directions des milieux défavorisés ont développé une plus grande résilience et une plus grande capacité sociale à faire face aux difficultés. On entend par résilience l'aptitude à affronter un stress ou une difficulté et à s'y adapter. Cette résilience prédisposerait une plus forte capacité de réagir positivement aux obstacles. Garon, Théorêt, Hrimech et Carpentier (2006) se sont d'ailleurs intéressés de façon exploratoire à la résilience de directions d'école en milieu défavorisé; l'influence de ces derniers sur la satisfaction des enseignants étant reconnue. Dans leur étude, ces auteurs ont noté que les facteurs de protection individuels des directions, notamment les compétences professionnelles, dominaient le discours des membres de direction résilients. Tout bien considéré, la résilience reste assurément une piste très porteuse à explorer dans le cadre de recherches futures sur le sentiment d'efficacité des directions.

Conclusion

Notre étude visait à établir des liens entre les pratiques-clefs d'accompagnement des directions d'école et certaines de leurs caractéristiques. Nos tests de régression ont surtout avancé des résultats significatifs entre les pratiques et les perceptions des directions et leurs caractéristiques sociocognitives. Nos résultats soutiennent que les gestionnaires scolaires du Nouveau-Brunswick sont significativement plus nombreux à avoir reçu une formation sur les CAP que ceux du Québec. De plus, les directions qui ont reçu une formation sur les CAP manifestent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé. En outre, les résultats de notre étude relèvent que l'âge des directions et la taille des écoles sont liés positivement aux pratiques-clefs des gestionnaires. Enfin, au Québec, plus l'indice de défavorisation est élevé, plus le sentiment d'efficacité professionnelle des directions et leurs perceptions des effets positifs perçus de leur propre soutien apporté sont élevés.

À ce point-ci, il nous apparaîtrait important de mentionner que nos 19 variables retenues ne prétendent pas constituer à elles seules les composantes de l'accompagnement du personnel enseignant par les directions d'école par les CAP. Nous aurions pu, entre autres, considérer d'autres caractéristiques telles que l'origine sociale ou le degré et le type de motivation. Aussi, d'autres relations pourraient encore être considérées en introduisant des variables de contrôle.

En définitive, les pratiques-clefs à déployer par les directions d'école pour instaurer et maintenir une CAP opérante comme moyen d'accompagnement du personnel enseignant exigent une grande part de flexibilité, d'écoute et d'adaptation chez le gestionnaire scolaire. Il nous apparaît désormais pertinent de déterminer et de mettre en place des moyens concrets, au même titre que les CAP, afin d'accroître les sentiments d'efficacité personnelle, professionnelle et collective. En effet, rappelons que

la perception de la contrôlabilité de la tâche serait une dimension première de la motivation; cette dernière variable étant prééminente dans la réalisation appropriée d'une tâche. Tout bien pesé, au terme de cette étude, d'autres questions restent toujours dignes d'intérêt : Comment rassurer les directions face à leur capacité d'établir une CAP dans leur propre milieu, sachant que leur niveau de confiance requis est déterminant? Comment les directions doivent se former à leur tour pour s'acquitter de leurs responsabilités pédagogiques? Comment les directions peuvent-elles se rendre disponibles et assurer une participation soutenue aux rencontres collaboratives malgré leurs emplois du temps chargés et le surplus de travail que cela occasionne?

Références

- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte). Paris : De Boeck.
- Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2014). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17(1), 62-82. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2013.778332>
- Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 32(2), 36-61. Repéré à <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/Laprofessionnalisationdela.pdf>
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M., . . . Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/003041dd>
- Chanier, T. et Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 64-82. Repéré à <http://ritpu.ca/IMG/pdf/cartier.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0465.pdf>
- Cranston, J. (2007). *Holding the reins of the professional learning community: Principals' perceptions of the normative imperative to develop schools as professional learning communities* (Thèse de doctorat, Université du Manitoba). Repéré à <http://hdl.handle.net/1993/2757>
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Repéré à <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community%C2%A2.aspx>
- DuFour, R. et Eaker, R. E. (1998). *Professional learning communities at work*. Bloomington, IN : National Education Service.
- Eaker, R. E., DuFour, R. et Burnette, R. (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle* (traduit par M. Lauzon). Bloomington, IN : National Educational Service.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. et Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire : une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(4), 327-337. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pto.2006.09.002>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. et Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Isabelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Gélinas Proulx, A. (2009). *Compétences et contextes de formations : études chez les directions d'écoles francophones au Canada* (Rapport de recherche inédit). Ottawa, Canada.

- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: a policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308326158>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Repéré à <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, (62), 91-108. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Piris, F. et Dupuy, R. (2007). Mobilisation de ressources dans l'expression de la compétence en activité. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (74), 67-89. <http://dx.doi.org/10.3917/cips.074.0067>
- Retna, K. S. (2011). The relevance of 'personal mastery' to leadership: the case of school principals in Singapore. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(5), 451-470. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2011.587403>
- Sheokand, K. S. (2013). Personality and leadership effectiveness of school principals: A study of Haryana. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, 3(3), 17-28.
- Spanneut, G. (2010). Professional learning communities, principals and collegial conversations. *Keppa Delta Pi Record*, 46(3), 100-103. <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2010.10516704>

Pour citer cet article

- April, D. et Bouchamma, Y. (2014). Accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissage professionnelles (CAPs) : pratique-clefs et caractéristiques des directions d'école. *Formation et profession*, 23(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.271>

La formation des enseignants sénégalais à l'éducation à la sexualité : enjeux et perspectives

Fatou **Diagne**
Université Cheikh Anta Diop Dakar (UCAD)

Ibrahima **Wade**
Université Cheikh Anta Diop Dakar (UCAD)

Training Senegalese teachers
in sexual education: Issues and perspectives

doi:10.18162/fp.2015.48

Résumé

Cette étude menée sur un échantillon représentatif montre que, dans le domaine de l'éducation à la sexualité et la prévention du SIDA, les enseignants sénégalais du moyen et du secondaire éprouvent de nombreuses difficultés. Ce commentaire met en lumière la nécessité de tenir ensemble toutes les différentes dimensions de l'activité de l'enseignant dans ce domaine. Les données révèlent le caractère surdéterminant des représentations personnelles des enseignants, représentations elles-mêmes fortement conditionnées par le contexte social. Les données mettent également en évidence l'insistance des acteurs sur leur propre besoin de formation.

Mots-clés

Éducation, prévention, représentation, activité, santé, sexualité, SIDA, enseignants, formation

Abstract

This study, conducted on a representative sample shows that in the field of sex education and AIDS prevention Senegalese teachers of middle and secondary encounter many difficulties.

This review highlights the need to hold together all the different dimensions of the work of the teacher in this field. The data reveal the character over determining personal representations of teachers, representations themselves strongly influenced by social context. The data also highlight the insistence of the actors in their own training needs.

Keywords

Education, prevention, representation, activity, health, sexuality, AIDS, teacher, training

Introduction

Durant la dernière décennie, beaucoup de progrès ont été enregistrés en termes d'informations, d'éducation et d'offre de service en matière d'éducation à la sexualité en vue de mieux répondre aux besoins des adolescents. La mise en œuvre d'une telle politique d'éducation s'est heurtée cependant à de nombreuses difficultés, liées notamment au statut spécifique de la sexualité dans les conduites humaines et à la spécificité du contexte socioculturel qui la conditionne en partie.

Pour mieux cerner les problèmes rencontrés par l'école, nous avons estimé nécessaire de mener une étude quantitative et qualitative pour déterminer les facteurs permettant aux enseignants de mieux prendre en charge les questions liées à la sexualité.

L'école devrait en effet assurer aux élèves, tout au long de leur scolarité, une éducation à la sexualité à même de répondre à la fois à leurs attentes et à leurs besoins, d'où l'importance d'une formation adaptée.

Problématique

Le Sénégal compte 12,5 millions d'habitants. Sa structure démographique se caractérise par une forte représentation de la population adolescente : 43,6 % de la population a moins de 15 ans et les adolescents (de 10 à 19 ans) représentent 24,6 % de la population. Les jeunes sont en première ligne en ce qui concerne les évolutions sociales, notamment dans le domaine de la sexualité et de la reproduction. C'est pourquoi de nombreuses initiatives ont été entreprises en milieu scolaire. Celles-ci étaient axées principalement autour d'activités de prévention centrées sur les maladies transmissibles, le VIH/SIDA principalement et les IST en

général même si les problèmes qui touchent la santé sexuelle ne sont pas, tant s'en faut, limités aux maladies sexuellement transmissibles.

Les grossesses précoces, les avortements provoqués clandestins, l'infanticide, les violences sexuelles sont en effet autant de thèmes d'actualité se présentant eux aussi comme des défis qui interpellent l'institution scolaire.

C'est en tenant compte de la réalité africaine et plus spécifiquement sénégalaise qu'il est possible de traiter ces questions de façon pertinente. La dimension socioculturelle et environnementale est en effet particulièrement prégnante puisqu'elle renvoie ici à la fois aux conditions de vie, au niveau d'éducation et à la construction identitaire des adolescentes en référence aux modèles transmis tant par la famille que par les médias. Les pressions sociales que subissent les jeunes filles par exemple ne leur permettent pas toujours de choisir librement le fait d'avoir ou non des rapports sexuels (Samb, 2006). En effet, au Sénégal, l'enquête démographique et de santé Multiple Indicator Cluster Survey/Enquête par grappes à indicateurs multiples (Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANDS) et ICF International (2012)) révèle que le niveau de connaissance « approfondie » du SIDA augmente avec l'âge, passant de 24 % chez les jeunes femmes de 15 à 17 ans à 35 % chez celles de 23 ou 24 ans. Chez les hommes, il passe de 25 % à 38 % dans les mêmes groupes d'âge. En outre, on constate que ce sont les jeunes femmes et les jeunes hommes du milieu urbain (respectivement 41 % et 40 %) et celles et ceux qui ont, au moins, un niveau d'instruction secondaire (respectivement, 51 % et 46 %) qui ont le plus fréquemment une connaissance « approfondie » du SIDA. Il faut souligner qu'en zone urbaine et chez les femmes de niveau d'instruction primaire, nous observons entre 2005 et 2010, une tendance à la hausse du pourcentage d'utilisatrices de méthodes de contraception modernes. Par contre, nous ne constatons pas de baisse chez les femmes de niveau d'instruction secondaire ou plus puisque la prévalence moderne est passée de 30 % en 2005 à 26 % selon l'enquête actuelle. Concernant la question des grossesses précoces et de prévention des IST/SIDA, les données bibliographiques révèlent que la population adolescente présente un taux élevé de cas résultant d'une faible utilisation des moyens contraceptifs et de prévention des IST/SIDA (1,6 %) (Direction de la prévision et de la statistique [DPS], 2005).

Les travaux socioanthropologiques conduits sur la question de la sexualité au Sénégal montrent une forte prégnance des valeurs culturelles traditionnelles telles que la condamnation des relations pré-nuptiales, l'inégalité de pouvoir dans le domaine de la sexualité, le contrôle sévère de la sexualité féminine, les pratiques liées aux croyances culturelles et religieuses : lévirat, sororat, polygamie et mutilations génitales féminines, et l'existence d'une forte tension entre ces valeurs traditionnelles et la place de la sexualité dans un monde globalisé (Diop, 1981). Le déterminant comportemental tient aussi une place non négligeable. Nous pouvons noter que les besoins des adolescents et adolescentes, en tant que groupe, ont, jusqu'à présent, été largement ignorés. L'insuffisance, voire l'absence d'éducation à la sexualité, explique en partie la fréquence des grossesses chez les adolescentes avec toutes les conséquences qui en découlent (Population Council et OMS, 2001). Les adolescents sont sexuellement actifs sans y être préparés. Certains d'entre eux expriment leurs besoins en la matière en utilisant des moyens contournés. Les dessins, les messages à connotation sexuelle sur les murs, les tables, les bancs et parfois même sur le tableau des salles de classe au sein des établissements scolaires sont des révélateurs (Bocoum, 2005). Nous sommes donc en face d'élèves qui réclament de plus en plus d'informations

appropriées sur la sexualité, dans un contexte social problématique, où le sujet est toujours considéré comme tabou (Diagne, 2005).

L'éducation à la sexualité, qui pouvait être un palliatif normatif, n'occupe malheureusement qu'une place relativement secondaire parmi les missions assignées au système éducatif sénégalais même si les problématiques liées à la santé sont présentes et traversent le système formel de l'éducation au Sénégal.

Dans l'enseignement moyen et secondaire, si toutes les disciplines sont concernées par l'éducation à la sexualité et la prévention du SIDA, c'est surtout sur certaines d'entre elles qu'il est possible de s'appuyer. En l'occurrence, il s'agit ici des sciences de la vie et de la Terre (SVT) d'une part, et de l'économie familiale et sociale (EFS) d'autre part. Le contenu des enseignements de ces deux disciplines aborde des aspects liés à la sexualité. Elles constituent au Sénégal des disciplines phares qui permettent un ancrage fort de l'éducation à la santé comme l'a souligné Diagne (2008) dans sa thèse de doctorat. Chaque discipline dispose d'un programme et d'un quantum horaire. En effet, leurs contenus d'enseignement sont strictement liés au programme prévu dans les différentes classes de l'enseignement moyen et secondaire réparti en volume horaire.

Les tableaux suivants présentent les thèmes liés à la sexualité contenus dans les programmes des deux disciplines ciblées.

Tableau 1

Synthèse des thèmes liés à la sexualité dans le programme d'EFS

Programme d'économie familiale et sociale (thèmes)			
6^e	5^e	4^e	3^e
<ul style="list-style-type: none"> • Hygiène des organes génitaux externes des organes de sens du linge de corps 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformations au cours de la puberté et le fonctionnement des appareils génitaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Anatomie et physiologie des appareils génitaux • IS/SIDA • Grossesse précoce • Avortement clandestin 	<ul style="list-style-type: none"> • Grossesse • Surveillance médicale de la grossesse • Hygiène prénatale • Accouchement physiologique • Suites de couches et soins à l'accouchée • Planification familiale

Tableau 2

Synthèse des thèmes liés à la sexualité dans le programme de SVT

Programme de sciences de la vie et de la Terre (thèmes)	
4^e	Terminale
La reproduction humaine Identification des sexes - l'enfance : les caractères sexuels primaires - la puberté, l'âge adulte : les caractères sexuels secondaires - les appareils génitaux (organisation externe) Les gamètes (présentation) - le cycle ovarien chez la femme La maternité - la fécondation - la grossesse La maîtrise de la reproduction - l'espacement des naissances - la contraception	L'organisation des appareils génitaux mâles et femelles - organisation de l'appareil génital de l'homme et de la femme - gamète - structure et caractéristiques des gamètes - division cellulaire - fécondation Quelques problèmes liés à la fécondation - nidation - modification du cycle sexuel de la femme lors de la gestation - vie embryonnaire - vie fœtale - accouchement Quelques méthodes contraceptives

L'approche de l'éducation à la sexualité dans le contexte du système d'enseignement sénégalais est peu engagée dans une vision holistique, mais reste dans un cadre transmissif de savoir et de prévention de comportement à risque. La dimension psychologique et l'image de soi sont presque absentes des dispositifs pédagogiques mis en place; or, nombre de chercheurs comme Deschamps (1984) ont souligné les limites des approches prescriptives vis-à-vis des problèmes de santé publique actuels.

À partir de ces constats, nous formulons la question suivante : parmi les déterminants qui conditionnent l'activité des enseignants en matière d'éducation à la sexualité, quelle place occupe le déterminant personnel?

Situation de l'enseignement de l'éducation à la sexualité dans le contexte sénégalais

Cette partie présente une analyse des pratiques des enseignants de l'enseignement du moyen, du secondaire et du supérieur. Si l'on veut que les enseignants soient acteurs dans ce domaine, il faut comprendre ce qui conditionne leur activité.

Dans le présent article, nous nous servons du modèle de l'analyse de l'activité de l'enseignant (MAE) (Goigoux, 2007), dérivé du modèle de Jacques Leplat (1997) sur la codétermination de l'activité par le sujet et la situation pour cadrer notre description de l'activité effective des enseignants d'EFS et de SVT.

Dans ce modèle, les principaux déterminants du travail enseignant, c'est-à-dire ceux qui influent sur son « travail réel », sont de nature institutionnelle (caractéristiques de l'école, programmes scolaires,

politiques d'établissement, définition de la mission...), personnelle (représentation que se fait l'enseignant de sa mission en matière de santé de la reproduction, sentiment de compétence en la matière...) et liés au public (besoins et demandes des élèves, spécificité du public adolescent...) (figure 1). Ces déterminants sont sous la dépendance de facteurs contextuels particulièrement puissants, notamment du fait du statut de la sexualité.

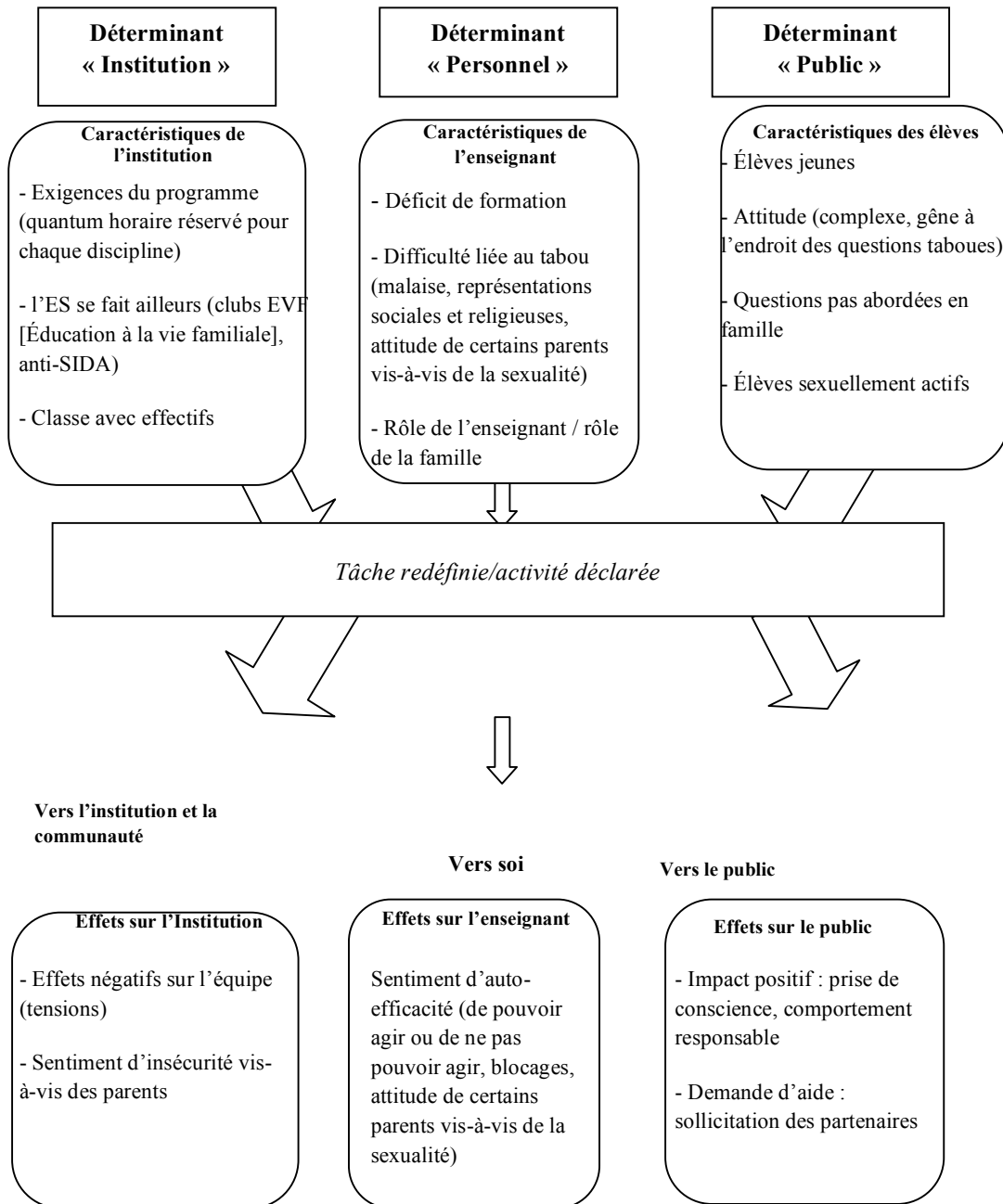


Figure 1

Déterminants de l'activité des enseignants en matière d'éducation à la sexualité et de prévention du SIDA

La problématique va être donc centrée sur la redéfinition de la tâche de ces enseignants et les différents déterminants qui la conditionnent.

Nous précisons ici le sens des concepts suivants : représentations socioculturelles, sentiment d'auto-efficacité. Selon Fischer (2001, cité dans Diagne, 2008, p. 82) « les représentations seraient la construction d'un savoir ordinaire élaboré à travers des valeurs et des croyances partagées par un groupe social et qui donneraient lieu à une vision commune au cours des interactions sociales ».

Une représentation est aussi un système contextuel, car une de ses composantes réside dans sa signification elle-même doublement déterminée par des effets du contexte. Sous ce rapport, nous pouvons dire que le contexte scolaire sénégalais occupe une place importante et façonne en partie les productions discursives qui permettent d'accéder aux représentations.

La dimension socioculturelle renvoie aux variables « normes » et « valeurs prédominantes » dans une société, aux pratiques religieuses, au genre, à l'appartenance ethnique et à l'éducation. Celles-ci sont mesurables par les révélateurs sociaux (indicateurs qualitatifs) d'une part, et les taux d'instruction d'autre part. De manière succincte, par socioculturel, on entend l'ensemble des relations entre les rôles sociaux. Bourdieu cité dans Defrange, J. (1994) montre que les déterminants culturels n'ont pas seulement une influence sur les comportements culturels, mais ils ont aussi une influence sur la production des phénomènes économiques, sur la façon de penser.

Les comportements sexuels sont déterminés par les normes et les valeurs socioculturelles en vigueur. Une modification de ces normes et valeurs aura certainement une incidence sur le comportement sexuel des individus qui composent le corps social. Quant à l'auto-efficacité, elle est définie comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Dans notre contexte, l'enseignant éprouve le sentiment de pouvoir agir ou de ne pas pouvoir agir à cause des blocages et de l'attitude de certains parents vis-à-vis de la sexualité.

En référence à l'objectif assigné à notre étude, il nous a semblé pertinent de combiner l'approche qualitative et l'approche quantitative.

Méthodologie

Enquête qualitative

L'étude qualitative a consisté, d'une part, à interviewer de façon semi-directive un échantillon de professeurs d'économie familiale et sociale et des sciences de la vie et de la Terre du Sénégal et, d'autre part, des formateurs des départements d'économie familiale et sociale et de sciences de la vie et de la Terre du Sénégal en vue de mettre en évidence les déterminants qui conditionnent leur pratique afin de formuler des recommandations. Le nombre d'enseignants concernés est de 45 (21 en EFS et 24 en SVT) sur une population de 380 (88 en EFS et 292 en SVT).

Nous avons utilisé une grille d'entretien organisée autour de questions qui sont identiques pour tous les interviewés. La première partie explore les pratiques et la seconde partie est consacrée à l'identification

des déterminants (c'est-à-dire ceux qui influent sur le « travail réel » : les caractéristiques de l'école, les caractéristiques de l'enseignant, les caractéristiques des élèves) dans le domaine de l'éducation à la sexualité pour savoir ce qui est susceptible d'agir sur les pratiques dans le but de promouvoir ces facteurs.

Nous avons porté aussi un regard sur la formation initiale, car nous savons que la formation constitue l'un des déterminants-clés de l'activité des professionnels. Elle interagit à la fois avec les dimensions institutionnelle (la prescription est véhiculée de façon substantielle par la formation) et personnelle (la formation conditionne fortement la capacité d'agir). La formation des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire est assurée par : l'École normale supérieure d'enseignement technique professionnel (ENSETP) et la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF)¹. Il existe un ensemble de textes qui organisent le contenu et la validation des formations.

Nous avons communiqué avec tous les formateurs qui enseignent dans un domaine connexe à l'éducation à la santé et plus spécifiquement à la sexualité. Pour des raisons matérielles ou personnelles, quelques-uns n'ont pu être interviewés; notre échantillon comporte ainsi 18 formateurs, 11 du département d'EFS parmi les 16 formateurs et 7 du département de SVT sur les 10 formateurs en SVT. Il s'agit pour nous d'obtenir des données sur les pratiques des formateurs dans ce domaine pour mieux comprendre et examiner la formation et son incidence sur l'activité des professeurs d'EFS et de SVT.

Les entretiens ont été analysés de façon manuelle par la méthode d'analyse de contenu de Bardin (2001). Les éléments du discours, par le repérage « d'unités d'enregistrement », c'est-à-dire de noyaux de sens (Bardin, 2001), donnent une valeur à ces déclarations et permettant de déterminer quelles pouvaient être les rubriques significatives. L'analyse globale du discours des formateurs montre qu'il est de registre argumentatif (discours caractérisé par le choix de procédés explicatifs pour convaincre).

Enquête quantitative

En référence à l'objectif de notre recherche, nous avons construit un questionnaire qui a été soumis à 581 enseignants de l'enseignement moyen et secondaire. Notre population est constituée de professeurs d'économie familiale et sociale et de professeurs de sciences de la vie et de la Terre. Dans un premier temps, nous avons fait un choix raisonné pour la sélection des régions. C'est ainsi que nous avons retenu cinq régions : Dakar, Diourbel, Kaolack, Thiès et Saint-Louis.

Pour l'EFS, nous avons procédé par recensement systématique de la population compte tenu de la faiblesse des effectifs. Tous les professeurs évoluant dans les cinq régions ont été interrogés, soit un total de 131. Pour sélectionner les enseignants de SVT, nous avons procédé à un tirage aléatoire systématique. Nous avons sélectionné 450 professeurs sur une population totale de 623. L'échantillon total de l'enquête quantitative est de 581 enseignants.

Le questionnaire comprend des questions fermées portant sur les caractéristiques de l'enseignant, des questions à choix multiples pour étudier la pratique de l'éducation à la sexualité (notamment les obstacles, le travail avec les partenaires et le besoin de formation) ainsi que des questions ouvertes pour traiter des représentations de l'éducation à la sexualité que se font les enseignants.

1 La FASTEF a remplacé l'ENS en 2005.

Analyse des résultats

Les pratiques de formation des professeurs d'EFS et de SVT

L'étude du contenu des entretiens et l'analyse quantitative ont permis d'identifier les principaux éléments intervenant dans la redéfinition de la tâche par les enseignants. Les données permettent de réaliser un portrait des pratiques en éducation à la sexualité et en prévention du SIDA des enseignants. Les résultats de l'enquête quantitative montrent que 72,2 % (92,4 % pour l'EFS et 64,3 % pour les SVT) des enseignants déclarent pratiquer l'éducation à la sexualité (ES). Les résultats de l'enquête qualitative montrent aussi que la majorité des enseignants (43 sur 45) déclarent pratiquer l'ES. Ils mettent aussi en exergue l'influence surdéterminante de la dimension sociale et culturelle, l'ampleur du programme scolaire et son absence de prise en compte de l'éducation à la sexualité dans son ensemble puisqu'il se limite aux dimensions physiologiques. Les conditions d'enseignement (dimension institutionnelle) sont aussi citées comme des obstacles à une prise en compte de la prévention et de l'éducation à la sexualité. Tous les 45 enseignants considèrent pourtant qu'il s'agit de l'une des missions de l'école et les trois quarts d'entre eux déclarent que c'est l'un de leurs rôles. C'est la nature de l'objet dans ses dimensions sociale, culturelle et religieuse qui pose problème pour les enseignants. La tension entre culture traditionnelle et monde globalisé s'exprime largement. Face à cette difficulté, la majorité souligne la quasi-absence de formation. L'essentiel de leur discours est orienté vers la difficulté à travailler avec leurs élèves sur la question de sexualité.

Il apparaît donc clairement que la redéfinition de la tâche par les enseignants est essentiellement marquée par le statut social de la sexualité. S'il n'y a pas de contestation de la prescription (hors de la lourdeur des programmes), sa mise en œuvre est directement liée à la représentation qu'ont les enseignants de leur mission dans ce domaine et la perception qu'ils ont de leur capacité à agir.

Du côté du public, les enseignants soulignent là aussi une tension entre l'activité sexuelle réelle des élèves et les interdits de la morale traditionnelle, mais aussi la fragilité de ces derniers et leur difficulté à aborder ces questions.

Les résultats obtenus à partir des entretiens confirment les données quantitatives. Du fait du caractère surdéterminant des représentations de la mission, c'est sur cette question que des différences apparaissent (pour les autres items liés aux méthodes pédagogiques, aux contenus, à la demande de formation, les différences sont marginales). L'enquête par questionnaire montre qu'un quart des enseignants estime que ce n'est pas leur rôle, la moitié d'entre eux pensent que la famille doit être la référence en la matière et un quart que l'école a une mission d'éducation globale dans ce domaine. Elle permet aussi d'identifier ce qui est lié à ces différentes perceptions. Outre la discipline (EFS par rapport SVT), il s'agit du milieu (rural/urbain), de l'âge et du sexe. Ces variables renvoient à la dimension culturelle (les enseignants âgés et ceux du milieu rural sont moins souvent dans une perspective d'éducation globale). Les données mettent aussi en avant l'ampleur de la demande de formation et de partenariat. Pour une meilleure prise en charge de l'ES à l'école, 80 % expriment un besoin de formation.

Les pratiques de formation des formateurs des professeurs d'EFS et de SVT

Le discours des formateurs accorde une place particulière aux pratiques basées sur la transmission de savoirs de type scientifique (anatomie et physiologie de l'appareil génital) et à la prévention (sensibilisation sur les moyens de prévention du SIDA par exemple). L'axe institutionnel est très présent, car les formateurs se réfèrent aux programmes des disciplines enseignées. Le contexte socioculturel occupe une place importante en influençant fortement les pratiques dans ce domaine. L'analyse met en évidence les quatre approches suivantes.

Une approche souvent disciplinaire et thématique

Parmi les 18 formateurs interrogés, 16 déclarent pratiquer l'éducation à la sexualité, et 13 d'entre eux la pratiquent de façon ponctuelle.

La majorité des enseignants contribuent dans leur activité pédagogique à l'éducation à la sexualité, même ceux dont les disciplines enseignées n'ont pas directement trait à la sexualité.

Une dominance des pratiques basées sur la transmission de connaissances

On est aussi au carrefour de l'information, du savoir mais aussi du savoir-être. La légitimité institutionnelle de l'information scientifique s'appuie aussi sur des prescriptions primaires et secondaires.

Transmettre des données issues des sciences biomédicales est au cœur de la mission des professeurs de SVT et aussi d'EFS. Au sein du programme, la sexualité est appréhendée dans son versant physiologique et biologique. Les formateurs s'approprient cette mission de transmission d'une information scientifique qui prend place dans leur déontologie. C'est la légitimité institutionnelle qui structure le discours de nombreux interviewés, qui balise leurs représentations et leurs pratiques par rapport à leur démarche.

Pour la plupart des professionnels, le respect de la loi, des missions, des programmes de l'éducation nationale limite l'action de l'école dans le domaine de l'éducation à la santé et lui donne sa légitimité vis-à-vis des parents. Qu'il s'agisse des professeurs d'EFS ou de SVT, on constate une dominance des pratiques basées sur une transmission de savoirs relatée plusieurs fois.

Un déficit de collaboration entre les différents intervenants

Une minorité d'enseignants (3 sur 18) travaille avec des collègues. Les témoignages qui suivent ont été recueillis auprès des intervenants :

Disons qu'on travaille tout seul. Je sais qu'il y a des défis à ce niveau-là, notamment au niveau de la formation et il n'y a pas d'échanges comme je le voudrais entre les disciplines et même au niveau du département. Il y a un certain sectarisme : celui qui fait le cours d'évaluation fait son cours et moi je fais celui d'étude et de programme comme je l'entends. J'essaie d'intégrer le tout dans la préparation des leçons, mais jusqu'à présent je ne sens pas l'atmosphère d'échanges entre les formateurs, entre les disciplines encore moins entre les départements. (f SVT)

Des pratiques fortement liées aux représentations socioculturelles des formateurs

Certains formateurs en SVT et en EFS choisissent parfois d'investir un autre registre. Ils articulent l'information scientifique et le registre de l'humain, ils s'appuient sur l'argument socioculturel et ils se positionnent par rapport à des normes dans le champ de la sexualité à l'école. Les résultats

montrent très clairement que le contexte sociétal dans lequel notre recherche s'inscrit occupe une place très importante. Le respect des valeurs et des normes est très présent dans les entretiens comme le soulignent certains enseignants :

Mais oui je suis d'accord, il faut que ça soit bien pensé parce qu'on ne peut pas aborder ce thème d'une manière crue. Nous devons l'aborder en tenant compte de notre contexte, de nos mœurs et de notre civilisation. (f EFS)1

Ce n'est pas facile dans la mesure où notre société avec les paramètres socioculturels au Sénégal font que les questions de sexualité, on n'y touche pas des fois, mais quand même quand on fait une étude comparative avec le temps, on se rend compte que certains parents ont commencé à comprendre les questions d'éducation sexuelle à l'école. (f EFS)2

La formation de ces enseignants renvoie le plus souvent à des notions de « programmes » et de « maîtrise de contenu ». Elle reste encore souvent ancrée dans une approche techniciste du corps. Les critères mis en avant sont la lutte contre les conséquences des maladies et celles de la sexualité précoce. Une éducation à la sexualité relevant d'une approche hygiéniste qualifiée d'approche thématique et « monodisciplinaire » basée sur l'apport d'informations prend donc la place d'une éducation plus globale qui prend en compte les autres dimensions de la sexualité si nous nous référons aux dimensions de prévention, d'éducation et de protection qui caractérisent une démarche de promotion de la santé (Downie, Tannahill et Tannahill, 2000).

La prévention du SIDA citée souvent n'a pas permis de voir apparaître des pratiques nouvelles dans ce domaine, elle se limite le plus souvent à des règles à respecter et des conduites à tenir. Nous avons noté que les pratiques sont souvent liées aux représentations que les enseignants se font de la sexualité et restent marquées par un tabou lié aux barrières socioculturelles. Les contenus d'enseignement proposés pour la formation des futurs professeurs de SVT et d'EFS ne prennent pas en charge les différents aspects liés à la sexualité. Les intitulés de certains chapitres recouvrant les thèmes génériques de l'éducation à la sexualité ne sont pas toujours explicites. En effet, l'on peut souligner une faible cohérence d'ensemble, car les enseignements de ces différentes matières ne sont pas souvent articulés. Les objectifs du programme, tels que précisés, montrent que les approches thématiques sont encore prédominantes. La formation dispensée ne prend pas en compte la majeure partie des domaines qui contribuent au développement des compétences des enseignants en vue de l'éducation à la santé. Les formations concernent particulièrement la prévention des conduites à risque dans les domaines des IST/SIDA, des grossesses précoces, des avortements provoqués et de certaines pathologies des organes génitaux.

Synthèse des déterminants de la redéfinition de la tâche en matière d'éducation à la sexualité

Les enseignants s'expriment sur leur tâche et sur leur activité. Ils déterminent un certain nombre de caractéristiques en amont de celles-ci qui ont conditionné ce que leur tâche et leur activité ont finalement été (tâche redéfinie et activité déclarée). L'activité qu'ils déclarent avoir conduite, en fonction de la tâche qu'ils ont redéfinie, a eu ensuite un certain nombre d'effets sur l'institution, sur l'enseignant et sur le public.

Cette analyse des déterminants de l'activité des enseignants en matière d'éducation à la sexualité met en lumière la nécessité de rassembler toutes ces différentes dimensions. Une formation pertinente se devra de rendre ces dernières explicites et de situer le professionnel comme un acteur et non comme le simple exécutant de tâches prescrites.

La problématique fondamentale de la généralisation de la prise en compte de l'éducation à la sexualité par les établissements ne peut qu'être envisagée sous l'angle d'une dynamisation des équipes d'enseignants. Éduquer à la santé est d'abord un travail pédagogique et éducatif pour lequel les acteurs les mieux placés pour être efficaces sont les enseignants. Les familles représentent un enjeu important dans l'évolution du métier d'enseignant et nous constatons que le partenariat parents/enseignants reste insuffisant. La mise en œuvre de formations adaptées intégrant à la fois un travail sur les représentations de la santé, les questions liées au partenariat, mais aussi la présentation de documents pédagogiques, l'apport d'expériences et la rencontre avec les partenaires locaux peut permettre aux enseignants de se sentir « autorisés » à investir un domaine souvent perçu comme relevant du médical. Ainsi, l'éducation à la sexualité n'est pas d'abord une intervention éducative justifiée par les évidences épidémiologiques en vue de la gestion des risques. Elle est appelée à s'inscrire dans une vision globale des questions qui s'y rapportent en référence à la personne comme sujet de sa propre histoire au sein d'un environnement socioculturel spécifique.

Nous avons mis en évidence la nécessité de développer des formations plus globales sur la santé et la sexualité en particulier. C'est, en effet, d'abord par la formation que les enseignants arrivent à mieux identifier le rôle de l'école et leur mission dans ce domaine dont la finalité est l'émancipation de tous. Elle permet aussi d'intégrer aisément cette éducation à la santé dans leur activité de classe. La formation doit être réformée pour répondre aux défis éducatifs. Comme l'a souligné Serres (2006, p. 12) « de la même manière que la mission des enseignants se complexifie et se transforme, celle de la formation est redéfinie en fonction des défis successifs auxquels elle doit faire face. »

L'évolution rapide de la place de l'éducation à la santé à l'école et le changement de paradigme que nous avons évoqué tout au long de cet article génèrent des tensions. Dans ce contexte, « penser une formation adaptée passe par la recherche d'un équilibre entre utopisme béat et réalisme conservateur », pour reprendre les mots de Philippe Perrenoud (1994, cité dans Jourdan, 2010, p. 138). Chaque institution de formation, compte tenu d'une analyse stratégique de l'évolution du ou des systèmes scolaires avec lesquels elle travaille, devrait définir l'étape suivante du processus de professionnalisation du métier, en faisant ouvertement appel aux nouveaux enseignants comme agents de changement.

Perspectives

Notre perspective est bien celle de la contribution des professionnels à l'éducation du sujet. Nos propositions sont basées sur une série de postulats généraux selon lesquels enseigner est un métier qui s'apprend, que la nécessaire formation est appelée à rassembler tant la maîtrise des connaissances par le professeur que la façon dont les élèves peuvent les acquérir, tant la transmission des connaissances que l'éducation citoyenne, tant des apports théoriques de haut niveau liés à la recherche qu'un travail réflexif sur les pratiques quotidiennes. Nous nous plaçons ainsi dans une perspective selon laquelle la formation est au service de la professionnalisation du métier d'enseignant. Nous présenterons quelques-uns des principes qui pourraient guider l'organisation d'une formation d'enseignants prenant en compte l'éducation à la santé et à la sexualité.

La figure 2 propose une synthèse des aspects essentiels de la formation en éducation à la santé des enseignants sous forme de six questions en interaction les unes avec les autres.

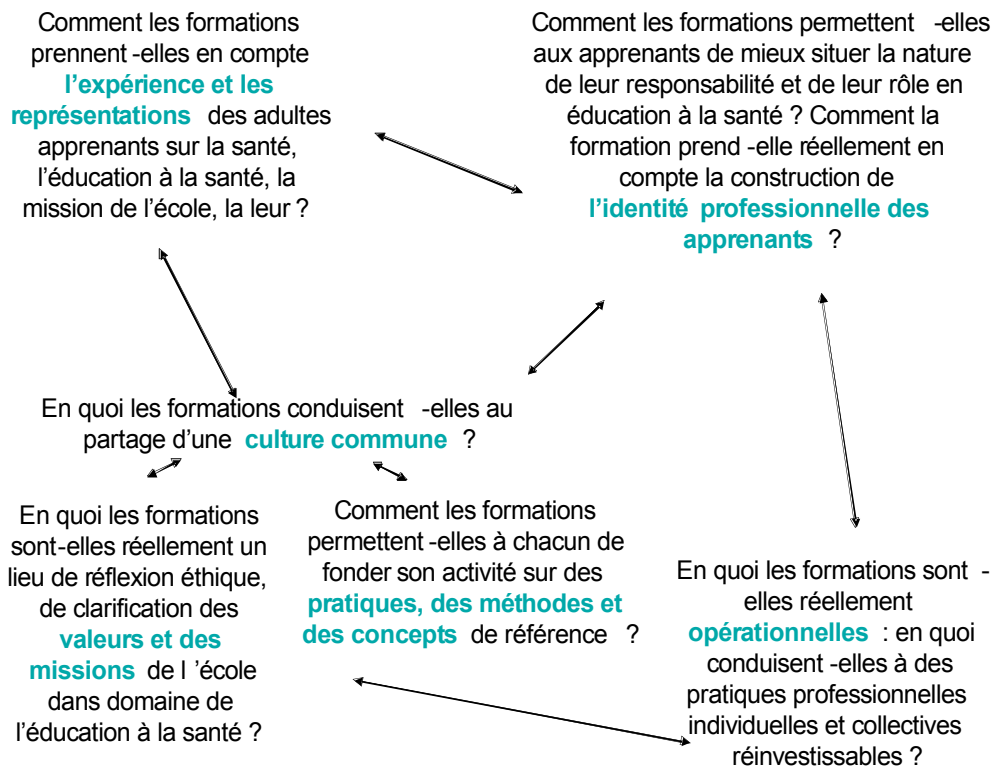


Figure 2

Synthèse des aspects essentiels de la formation en éducation à la santé

La perspective n'est pas donc de faire un catalogue de ce qu'il faudrait ajouter à la formation, mais de rendre explicite ce qui contribue à l'éducation à la sexualité. En ce sens, former à l'éducation à la sexualité renforce effectivement la cohérence des dispositifs via l'explicitation de ce qui, dans l'activité des enseignants, est de nature à contribuer tant au bien-être à l'école qu'au développement de la capacité à choisir en toute liberté et responsabilité.

Conclusion

La relation intime entre le changement et l'éducation n'est plus à démontrer, il n'en demeure pas moins évident que l'éducation peine à se réaliser pleinement dans ses valeurs fondamentales d'accompagnement des individus vers un véritable développement basé sur les valeurs humaines. L'école, par exemple, est souvent centrée sur les connaissances purement scientifiques et technologiques au détriment de l'apprentissage à la citoyenneté et à la gestion de l'altérité et aux humanités. Souvent, elle forme de très bons techniciens et de très bons ingénieurs, mais il lui manque à la base la capacité de préparer les citoyens au vivre-ensemble.

La formation ne peut pas faire l'impasse sur la diversité des acteurs. Il est donc nécessaire de prendre en compte les spécificités individuelles mais aussi collectives des représentations de la mission de l'école dans le domaine de l'éducation à la sexualité.

Un travail de fond est en cours avec les structures de formation des enseignants au Sénégal (ENSETP, FASTEF et écoles normales) pour la mise en place de modules de formation initiale et continue à destination des professeurs des premier et second degrés. Celui-ci prend en compte les huit domaines de compétences définis lors de la conférence de consensus de Galway organisée par l'International Union for Health Promotion and Education (IUHPE) en 2008 (voir IUHPE, 2009).

Références

- Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANDS) et ICF International. (2012). *Enquête démographique et de santé à indicateurs multiples Sénégal (EDS-MICS) 2010-2011*. Repéré à <http://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR258/FR258.pdf>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte). Paris : De Boeck.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10^e édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Bocoum, A. C. (2005). *Mode d'expression et de communication des élèves en matière de sexualité et de santé reproductive. Enjeu et importance d'une éducation sexuelle à l'école* (Mémoire de fin d'études inédit). Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Defrange, J. (1989). Un schisme sportif : clivages structurels, scissions et oppositions dans les sports athlétiques, 1960-1980. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 79(1), 76-91. <http://dx.doi.org/10.3406/arss.1989.2908>
- Defrange, J. (1994). *La sociologie anthropologique de Pierre Bourdieu : Génèse, concepts, pertinence. STAPS – Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, (35), 29-39. Repéré à <http://visio.univ-littoral.fr/revue-staps/pdf/230.pdf>
- Deschamps, J.-P. (1984). Porter un regard nouveau sur l'éducation pour la santé. *La revue du praticien*, 34(11), 485-497. Repéré à <http://www.ofep.inpes.fr/apports/pdf/Deschamps-Texte%204.pdf>
- Diagne, F. (2005). *Quelle éducation en matière de santé de la reproduction pour un changement de comportement chez les adolescents en cours de scolarisation?* (n° 1). IFPDSR.
- Diagne, F. (2008). *Les enseignants, l'éducation à la sexualité et la prévention du SIDA au Sénégal : Étude des déterminants de l'activité des professeurs d'économie familiale et sociale et des professeurs de sciences de la vie et de la Terre* (Thèse de doctorat inédite). Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand.
- Diop, A.-B. (1981). *La société wolof, tradition et changement : les systèmes d'inégalité et de domination*. Paris : Karthala.
- Direction de la prévision et de la statistique (DPS). (2005). *Enquête démographique et de santé EDS IV*. Ministère de l'Économie et des Finances.
- Downie, R.-S., Tannahill, C. et Tannahill, A. (2000). *Health promotion : models and values*. Oxford : Oxford University Press.

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- International Union for Health Promotion and Education (IUHPE). (2009). *Toward domains of core competency for building global capacity in health promotion. The Galway consensus conference statement*. Repéré à http://www.iuhpe.org/images/PUBLICATIONS/THEMATIC/CBET/Galway_Consensus_Statement.pdf
- Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé : Quelle formation pour les enseignants?* Saint-Denis : INPES.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Population Council et OMS. (2001). Améliorer la santé des adolescents au Sénégal, le point sur une expérience en cours. *CEFOREP*, 1, 1-6.
- Samb, E. D. (2006). *L'impact de l'érotisme de la télévision sur le comportement sexuel des adolescents scolarisés de Dakar. Cas des élèves du collège moderne et privé Jean de la Fontaine*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* (Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528371>

Pour citer cet article

- Diagne, F. et Wade, I. (2015). La formation des enseignants sénégalais à l'éducation à la sexualité : enjeux et perspectives. *Formation et profession*, 23(2), 15-28. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.48>

Intégrer les TIC dans l'enseignement : Quelles compétences pour les enseignants?

Integrating ICT into teaching: What skills do teachers need?

doi:10.18162/fp.2015.294



L'appropriation des TIC par les enseignants est un sujet qui se trouve au centre de débats en recherche en éducation. Le présent article propose de mesurer les perceptions des enseignants du primaire et du secondaire marocains quant à leurs compétences TIC, à partir d'une recherche empirique menée auprès de 1014 d'entre eux. Des statistiques descriptives ainsi que des tests de corrélation entre les différentes variables ont été effectués. L'analyse des données a révélé que la plupart des enseignants estiment ne pas avoir le niveau requis. En particulier, l'appropriation des logiciels éducatifs et la capacité de production de ressources numériques pédagogiques restent limitées. Les résultats précisent également que ce manque de compétences en TIC résulte principalement de l'insuffisance en quantité et en qualité de l'offre de la formation dans ce domaine.

Mots-clés

compétences, appropriation TIC, enseignant, système éducatif marocain

Abstract

The appropriation of ICT by teachers is a topic that is at the center of debate in educational research. This article proposes to measure the perceptions of Moroccan teachers in primary and secondary education, about their ICT skills from an empirical study conducted among 1014 of them. Descriptive statistics and correlation tests between the different variables were performed. The data analysis revealed that most teachers do not have the required level. In particular, the ownership of educational software and capacity for production of digital learning resources are limited. The results also indicate that this lack of ICT skills is mainly due to insufficient quantity and quality of supply of training in this domain.

Keywords

Skills, ownership ICT, teachers, Moroccan education system

Introduction et problématique

Certes, l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école a produit des transformations importantes au niveau des systèmes éducatifs. En effet, les conclusions de nombreuses recherches montrent que l'usage approprié de ces technologies dans l'enseignement peut apporter de multiples bénéfices (Balanskat, Blamire et Kefala, 2006; Kulik, 1994; Machin, McNally et Silva, 2006). Autrement dit, l'intégration réussie des TIC en éducation peut contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, à l'augmentation du taux de réussite scolaire, au renforcement de la motivation d'apprendre et de la persévérance dans les efforts effectués par les apprenants (IICD¹, 2007). Cependant, plusieurs conditions sont requises pour la réussite de tout projet d'intégration des TIC en éducation. L'intégration des TIC dans les établissements scolaires passe tout d'abord par l'installation de matériels et équipements technologiques, ainsi qu'un éventail complet de logiciels et de contenus éducatifs (OCDE, 2001). En Afrique, par exemple, l'obstacle principal rencontré au niveau de l'usage des TIC en éducation réside dans le manque de logiciels, d'ordinateurs, d'électricité, etc. (Karsenti, 2009).

De même, les résultats de l'enquête « SITE-M1 »² montrent que le manque de connaissances et de compétences des enseignants dans le domaine des TIC était un obstacle majeur entravant l'usage des TIC dans leurs enseignements (Pelgrum et Anderson, 2001). Par ailleurs, le niveau de compétences des enseignants doit leur permettre l'utilisation des TIC en contexte scolaire et de façon professionnelle et durable et non pas uniquement le développement de qualifications en alphabétisme informatique (Farrell et Shafika, 2007).

En plus, enseigner avec les TIC nécessite une pédagogie innovante basée sur l'exploitation de la collaboration entre les apprenants et limite le rôle transmetteur de l'enseignant. La revue de littérature sur l'impact des TIC dans les écoles européennes (Balanskat et al., 2006) souligne que l'usage des TIC doit se faire dans une approche pédagogique prenant en compte la différenciation et soutenant l'approche par projet pour améliorer l'apprentissage.

Si la disponibilité des matériels et des équipements TIC, en quantité et en qualité suffisantes, est une condition fortement indispensable à toute intégration réussie des TIC en éducation, un autre facteur très important est celui relatif au développement professionnel en matière des TIC des acteurs pédagogiques, ainsi que de leur capacité d'utiliser efficacement les TIC dans leur pratique d'enseignement. Autrement dit, l'intégration efficace des TIC en éducation exige de ces acteurs l'acquisition de nouvelles compétences technologiques et pédagogiques liées au nouveau rôle et aux nouvelles pratiques d'apprentissage. Plus particulièrement, l'acquisition de compétences ou le manque de compétences chez les enseignants constitue le facteur le plus important qui influe sur la réussite de tout projet d'intégration pédagogique des TIC (Alwani et Soomro, 2010; Pelgrum et Law, 2004).

Le ministère de l'Éducation nationale marocain, convaincu par le rôle que peut jouer l'usage des TIC dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, adopte depuis l'année 2005 un programme national, baptisé GENIE³, qui a pour objectif la généralisation de ces technologies dans l'enseignement primaire et secondaire. En plus de l'équipement en matériels informatiques et en connexion Internet des établissements scolaires, le développement professionnel des enseignants, des agents administratifs et des inspecteurs pédagogiques relativement à l'usage des TIC dans l'enseignement est considéré comme un axe fondamental sur lequel se base un tel programme. Ainsi, 70 % du corps pédagogique (soit 147 277 personnes) ont bénéficié des formations en TIC, ce qui a nécessité un budget très important (116,5 MDH⁴) (Direction du programme GENIE, 2012).

Toutefois, les résultats de la recherche que nous avons menée, en 2011, auprès de trente-trois chefs d'établissements scolaires primaires et secondaires de l'Académie régionale Doukkal-Abda ont montré que malgré la disponibilité du matériel TIC dans tous les établissements participants, l'usage des TIC dans les pratiques des enseignants reste très limité, voire absent. En réalité, l'analyse de ces résultats a permis l'identification de cinq catégories d'obstacles à savoir : les obstacles relatifs à l'infrastructure des TIC au niveau des établissements scolaires, les obstacles relatifs au développement professionnel en matière des TIC, les problèmes structurels dont souffre le système éducatif marocain lui-même, les obstacles relatifs à la politique et à la stratégie de mise en œuvre des TIC à l'école et les problèmes liés aux enjeux culturels, à la langue et aux attitudes négatives.

Cependant, les facteurs relatifs au développement professionnel des acteurs de l'enseignement ont été classés parmi les obstacles majeurs entravant l'intégration des TIC dans le système éducatif marocain. En effet, la majorité des directeurs participants (75,7 %) considèrent que le manque de compétences de base en informatique constitue le principal obstacle dissuadant les enseignants et les agents d'administration de faire usage des TIC dans leurs pratiques professionnelles. Plus particulièrement, 81,9 % d'entre eux expriment leur insatisfaction, tant au niveau de la quantité que de la qualité, vis-à-vis des formations continues sur les TIC organisées par le ministère de tutelle (Mastafi, 2014).

À la lumière de ces résultats, il paraît donc que malgré l'énorme investissement de ressources financières et humaines ainsi que l'offre de la formation continue restent insuffisants et ne fournissent pas aux enseignants les compétences nécessaires leur permettant d'utiliser efficacement les TIC dans leurs pratiques d'enseignement.

Il nous a donc semblé légitime de nous interroger sur la réalité du développement des compétences des enseignants, en matière de TIC, et de leur appropriation des techniques de base leur permettant l'intégration de ces technologies dans leurs pratiques enseignantes. En d'autres termes, les enseignants du primaire et du secondaire possèdent-ils les compétences et les connaissances de base en informatique? Quel est leur degré de maîtrise des logiciels multimédias permettant la création et/ou la réadaptation des ressources numériques? Ces enseignants possèdent-ils les capacités à faire usage des TIC dans leurs enseignements? Nous essayons, en répondant à ces questions, de mieux apprécier le degré d'appropriation des TIC des enseignants. Dans cet article, nous nous proposons de présenter les principaux résultats de notre recherche, menée en 2012, portant sur le développement professionnel en matière de TIC, des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire.

Cadre théorique

De manière générale, les conclusions de nombreuses recherches s'accordent sur l'importance de l'acquisition des compétences techniques de la part des enseignants dans la réussite de l'intégration des TIC en éducation. En effet, le manque de compétences TIC des enseignants était un obstacle majeur entravant l'usage des TIC dans leurs enseignements, concluent les auteurs de l'enquête « SITE-M1 » réalisée au sein de 26 pays (Pelgrum et Anderson, 2001). De même, l'évaluation du projet ITMF⁵ au Danemark et l'étude E-learning nordique ont révélé que le manque de compétences TIC constitue la raison principale qui a poussé les enseignants à ne pas utiliser ces technologies dans l'enseignement (Balanskat et al., 2006). Dans une enquête de praticiens réalisée au Royaume-Uni, BECTA⁶ (2004) a conclu que de nombreux enseignants sont réticents vis-à-vis de l'usage des TIC et se sentent anxieux lors de l'utilisation de l'ordinateur, en présence des élèves, à cause du manque de compétences et de connaissances TIC chez eux. Pour leur part, Zhao et Bryant (2006), dans une enquête menée aux États-Unis sur la formation continue, soulignent l'importance de la formation des enseignants dans l'intégration des TIC dans l'enseignement. Toutefois, la formation des enseignants doit leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires pour utiliser les TIC en contexte scolaire, de façon professionnelle et durable et non pas uniquement le développement de qualifications en alphabétisme informatique.

À ce propos, afin de définir les compétences TIC pour les enseignants nécessaires à la réussite de l'intégration de ces technologies dans l'enseignement, plusieurs référentiels des compétences TIC ont été élaborés. Nous soulignons les standards, relatifs aux compétences, aux connaissances, aux habiletés et aux attitudes nécessaires pour les enseignants dans l'usage des TIC en éducation, publiés en 2008 par l'International Society for Technology in Education (ISTE).

Dans le même sens, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche français a institué un référentiel de compétences nécessaires à l'usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication, communes à tous les enseignants et les formateurs, et a instauré un certificat (C2i2e) attestant l'acquisition de ces compétences. Ce référentiel est organisé en deux grandes

catégories de compétences. La première concerne les compétences générales relatives à l'exercice du métier d'enseignement et comprend la « maîtrise de l'environnement numérique professionnel », « le développement des compétences pour la formation tout au long de la vie » et « la responsabilité professionnelle dans le cadre du système éducatif ». La deuxième catégorie, quant à elle, concerne l'ensemble des compétences permettant l'intégration efficace des TIC dans l'enseignement et comprend les compétences relatives à la capacité d'utilisation des outils permettant le travail collaboratif et en réseau, les compétences relatives à la « conception et la préparation de contenus d'enseignement et de situations d'apprentissage », les compétences relatives à la capacité de mettre en œuvre l'usage pédagogique des TIC dans des situations d'apprentissage et les compétences relatives à la mise en œuvre des TIC dans l'évaluation des apprentissages (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche français, 2010).

Nous soulignons également le référentiel de compétences TIC pour les enseignants, publié en 2011 par l'UNESCO. Ce produit est le résultat de collaboration entre l'UNESCO et ses partenaires, CISCO, Intel, ISTE et Microsoft. L'objectif général de ce référentiel vise la mise en place des normes permettant l'évaluation des compétences en technologies de l'information et de la communication pour les enseignants. Il est organisé selon trois approches différentes de l'enseignement et consiste en trois étapes successives de formation des enseignants. La première concerne les compétences de base en matière de TIC, à savoir l'acquisition d'une culture numérique, ainsi que les moyens suffisants permettant aux enseignants de faire le meilleur choix et le meilleur usage de logiciels et de contenus numériques appropriés pour des situations d'apprentissage en salle de classe, en salle multimédia ou en salle d'informatique. L'acquisition de ce premier domaine de compétences devra également permettre aux enseignants d'utiliser les TIC dans leurs tâches professionnelles, par exemple dans la recherche de ressources sur Internet pour améliorer leurs cours. La seconde approche est celle relative à l'approfondissement des connaissances des enseignants et comporte la capacité de gestion de l'information et d'intégration des outils logiciels propres à une discipline d'enseignement, dans une approche pédagogique centrée sur l'élève, afin de permettre aux apprenants d'acquérir les compétences nécessaires à la résolution des problèmes plus complexes. Cette approche vise également l'acquisition de compétences permettant aux enseignants de travailler en réseau afin de pouvoir aider les élèves dans la réalisation de leurs projets collaboratifs menés en ligne. La troisième approche concerne la création des connaissances et vise l'acquisition par les enseignants des compétences qui leur permettent de concevoir des ressources numériques d'apprentissage, d'aider les élèves, en utilisant les TIC, à acquérir les compétences nécessaires au travail collaboratif, à la création de nouvelles compétences et à exercer leur esprit critique. Les enseignants doivent donc être capables de structurer et de concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves peuvent appliquer ces compétences. Par conséquent, la classe et par suite l'établissement deviennent une communauté d'apprentissage fondée sur l'innovation, la formation et la création de nouvelles connaissances.

Il est évident qu'il existe une multitude de référentiels définissant les compétences en matière de TIC pour les enseignants. Le point commun de la majorité de ces référentiels est leur participation à la mise en place des normes permettant de s'interroger continuellement sur les besoins réels en matière de compétences requises pour l'usage et l'intégration efficace de ces technologies en éducation.

En ce sens, le ministère de l'Éducation nationale marocain adopte un programme de formation, baptisé « TICE et développement professionnel », au profit des enseignants, reposant sur les trois groupes de compétences TIC constituant le référentiel de l'UNESCO, et vise à doter les enseignants de compétences technopédagogiques facilitant à la fois l'acte d'enseignement et l'apprentissage de l'élève (Direction centrale du programme GENIE, 2010). Ce référentiel est également adopté pour la présente recherche.

Objectif de la recherche

Si les études révèlent que l'usage pédagogique des TIC dans l'enseignement au Maroc reste encore très limité, voire absent pour la majorité des enseignants (Mastafi, 2014), et si le manque de compétences TIC est jugé parmi les principaux facteurs entravant l'intégration de ces technologies en éducation, nous pouvons donc supposer que les enseignants marocains manquent de compétences techniques appropriées pour l'usage efficace de ces technologies dans leur pratique professionnelle. Ainsi, l'objectif de la présente recherche est de fournir une évaluation valide et fiable du niveau et de la nature des connaissances et de compétences des enseignants du primaire et du secondaire. En réalité, nous tentons, à travers cette étude, de permettre aux enseignants de mener une auto-évaluation de leur niveau réel en matière de connaissances et de compétences TIC.

Méthodologie

Pour répondre à l'objectif de cette recherche, nous avons opté pour une enquête par questionnaire. Le choix d'une telle approche a été basé sur le fait que ce type d'enquête nous permet, d'une part, l'interrogation d'un grand nombre de personnes et, d'autre part, le recueil de données quantifiables sur les compétences technopédagogiques des enseignants.

Participants

L'échantillon a été construit de façon probabiliste et est composé de 1014 enseignants (494 femmes et 520 hommes) appartenant à l'Académie régionale de l'éducation et de la formation Doukkal-Abda, répartis sur les différents cycles d'enseignement, issus de différentes disciplines, appartenant aux différentes tranches d'âges et exerçant au sein des établissements scolaires ruraux et urbains (Tableau 1). Pour réaliser cette enquête et mener à bien notre recherche, nous avons veillé à distribuer personnellement et en présentiel le questionnaire auprès des participants. Toutefois, notre enquête ne s'est pas déroulée sans difficulté. Le plus grand problème auquel nous nous sommes heurté réside dans le manque de respect des rendez-vous pour la récupération des questionnaires pour la plupart des enseignants, ce qui nous a obligé à faire des visites répétées aux établissements scolaires et qui a prolongé la durée de cette enquête de terrain pour atteindre sept mois allant du mois de janvier au mois de juillet de l'année 2012. Sur 1014 questionnaires distribués, 832 (soit 82,05 %) ont été retournés et bien remplis.

Tableau 1

Nombre de questionnaires distribués aux enseignants

		Cycle d'enseignement			Totaux
		Primaire	Secondaire collégial	Secondaire qualifiant	
		Effectif	Effectif	Effectif	
Spécialités	Disciplines scientifiques	17	140	115	272
	Disciplines littéraires	356	182	148	686
	Disciplines économiques	0	2	8	10
	Disciplines technologiques	0	8	14	22
	Autres disciplines	2	16	6	24
Total des questionnaires distribués		375	348	291	1014
Total des questionnaires validés		334	281	217	832

Instrument

La conception et l'élaboration du questionnaire devront prendre en considération les objectifs de l'analyse. En effet, la conception d'un questionnaire est essentielle dans la réussite du projet d'enquête et un bon questionnaire doit répondre aux objectifs de l'étude et permettre un bon traitement. Le développement du questionnaire destiné à recueillir les données a été basé principalement sur les résultats de notre étude antérieure, menée auprès des chefs des établissements scolaires (Mastafi, 2014). Il est constitué d'un total de 21 questions réparties en quatre parties.

La première partie, intitulée *informations générales*, est composée de questions, à choix unique et à choix multiples, portant sur l'identification de l'auteur à savoir : cycle d'enseignement, type d'établissement, localisation, disciplines d'enseignement, âge, ancienneté, sexe et formations suivies en TIC.

La deuxième partie, intitulée *compétences et connaissances en TIC*, est composée de questions portant sur les compétences techniques relatives aux différentes manipulations de l'ordinateur, de systèmes d'exploitation, de logiciels d'ordre général comme Microsoft Office, de logiciels de compression; aux techniques de recherche sur Internet et aux différents formats d'enregistrement.

La troisième partie, intitulée *compétences relatives à l'intégration des TIC en éducation*, est composée de questions portant d'une part sur la maîtrise des logiciels multimédias et de logiciels éducatifs permettant la création et/ou la réadaptation des ressources numériques et, d'autre part, sur la capacité des enseignants à faire usage des TIC dans leur enseignement.

La dernière partie, intitulée *compétences complémentaires en TIC*, est composée de questions portant sur la création et la gestion de bases de données, le développement et l'administration des pages Web, la mise en place et la configuration d'un réseau informatique.

Dans le but de valider ces items, nous avons procédé à une préexpérimentation auprès d'une dizaine d'enseignants. L'acceptabilité et la clarté du questionnaire ont été évaluées par le taux de participation des enseignants et le pourcentage de réponses manquantes. Quant à la fiabilité du questionnaire, l'une des propriétés importantes à vérifier est la cohérence interne (homogénéité) des différents items. Pour ce faire, il existe plusieurs tests permettant l'appréciation de cette cohérence. Certes, l'une des statistiques de fiabilité les plus populaires, aujourd'hui, est l'alpha de Cronbach. En fait, le coefficient alpha de Cronbach détermine la cohérence interne ou de la corrélation moyenne des éléments dans un instrument d'enquête pour évaluer sa fiabilité. Ce coefficient varie entre 0 et 1. Plus il est proche de 1, plus l'ensemble d'éléments est homogène. La valeur de l'indice alpha de Cronbach calculée est de 0,923 (largement supérieur à 0,70) ce qui prouve une cohérence excellente entre les éléments constituant le questionnaire (Fayers et Machin, 2000).

Analyse des données

Les données recueillies ont été codées et préparées à l'aide du logiciel SPSS 17. Ainsi, des statistiques descriptives des différentes variables ont été effectuées. Ensuite, afin de tester l'influence de certains facteurs comme l'âge, le genre, la spécialité, la localisation et le cycle d'enseignement sur l'acquisition des compétences des enseignants, plusieurs croisements ont été réalisés. Ainsi, nous avons dressé des tableaux croisés et calculé le test Khi2 pour tester les hypothèses d'indépendance entre ces variables et, lorsqu'il nous semblait nécessaire de le faire, nous avons calculé également le V de Cramer afin de tester le degré de dépendance entre ces variables.

Présentation et analyse des principaux résultats

Rappelons que les connaissances de base en TIC des enseignants, selon le référentiel de l'UNESCO susmentionné, supposent qu'ils doivent connaître les actions de base liées au fonctionnement de matériels et de logiciels, comme les logiciels de productivité, les systèmes de traitement de texte, les navigateurs Internet, les logiciels de communication et les logiciels de présentation. En plus, les enseignants doivent être capables d'utiliser les technologies lors d'activités réalisées en classe. C'est ce niveau de compétences que nous adoptons pour notre recherche.

Ainsi, les résultats de la présente étude seront présentés selon trois groupes de compétences : les compétences et les connaissances de base relatives à l'aptitude des enseignants à utiliser un système d'exploitation, *les compétences relatives à l'utilisation de logiciels informatiques généraux* comme celles relatives aux logiciels de traitement du texte, de présentation, de graphisme et les tableurs; *les compétences relatives à l'utilisation des services Web* comme l'aptitude à utiliser Internet pour la communication et la recherche et enfin *les compétences relatives à l'usage des TIC dans l'enseignement*. Cette présentation sera suivie par la perception des enseignants vis-à-vis de leur degré de maîtrise des TIC en général.

Compétences manipulatoires de l'ordinateur

Compétences relatives aux systèmes d'exploitation

L'analyse des données recueillies montre que les deux tiers (58,8 %) des enseignants participants jugent posséder les compétences de niveau basique, leur permettant de se servir, d'une façon personnelle, d'un ordinateur. Plus particulièrement, les données illustrées par la figure 1 montrent que 58,8 % des enseignants de notre échantillon affirment avoir les compétences de base pour se servir du système d'exploitation Windows, 1,6 % pour le système d'exploitation Linux et moins de 1 % pour le système d'exploitation du Mac, contre 41,2 % qui ne maîtrisent aucun système d'exploitation.

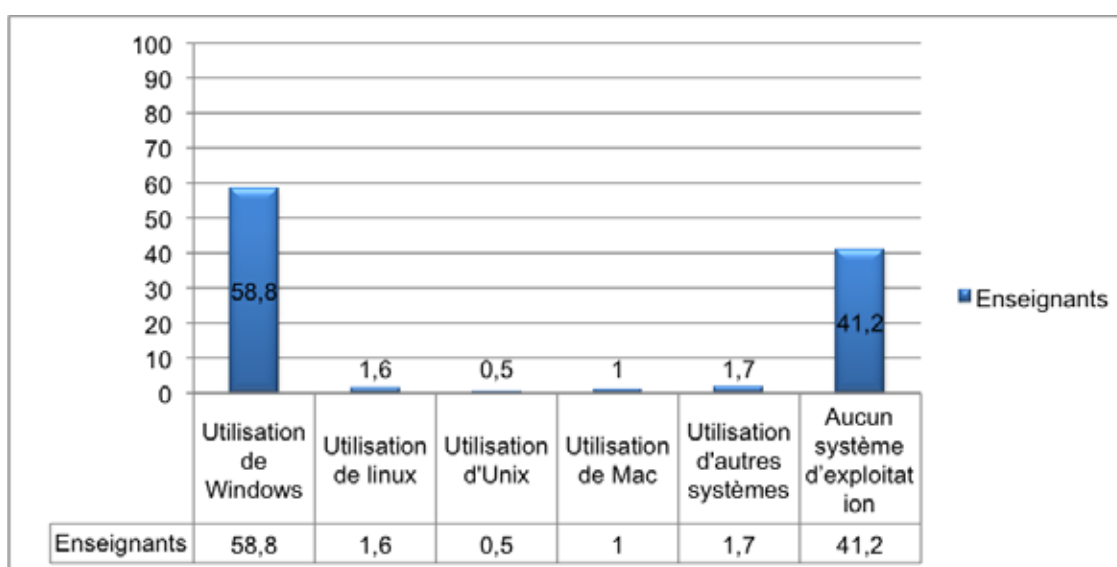


Figure 1

Pourcentage des enseignants ayant les compétences suffisantes pour l'utilisation de systèmes d'exploitation

Compétences relatives à l'utilisation de logiciels informatiques généraux et éducatifs

La lecture de la figure 2 montre que les logiciels du traitement de texte (Microsoft Word en particulier) viennent en tête des logiciels utilisés par les enseignants participant à notre enquête avec une proportion de 37,9 %, suivi de 32,8 % de ceux déclarant savoir utiliser des logiciels de présentation (comme PowerPoint). Toutefois, des proportions encore plus faibles des enseignants estiment avoir les compétences d'utiliser les systèmes de gestion de base de données (13 %), les tableurs comme Excel (8,7 %), les logiciels multimédias (14,2 %) et les éditeurs Web (8,9 %). Nous soulignons également que moins du quart (22,1 %) des enseignants déclarent avoir les compétences nécessaires à la manipulation des logiciels éducatifs et seuls 9,6 % d'entre eux maîtrisent les programmes de simulation d'expériences.

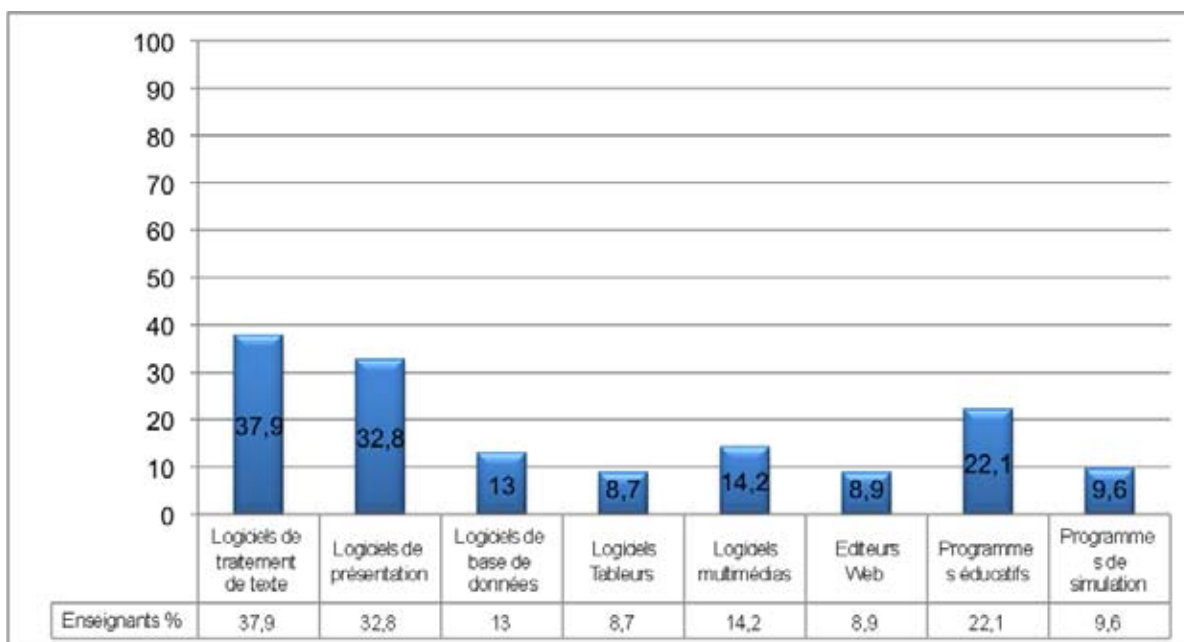


Figure 2

Pourcentage des enseignants ayant les compétences suffisantes pour l'utilisation de différents logiciels généraux et éducatifs

Tris croisés

La réalisation des tris croisés a pour objectif l'analyse des corrélations qui peuvent exister entre les différentes variables. Ainsi, afin de vérifier l'existence de ce type d'association entre la variable *compétences relatives à l'utilisation des différents logiciels informatiques* d'un côté et les variables : *âge, sexe, cycle d'enseignement, spécialités des enseignants* de l'autre, nous présentons dans ce qui suit les différents tableaux de croisement effectués et analysés par le test de Khi-deux.

« *Compétences relatives à l'utilisation des logiciels informatiques* » croisée avec « *cycles d'enseignement* »

Le tri croisé illustré par le tableau 2 montre que le cycle d'enseignement des enseignants interrogés influence leurs compétences en TIC. En moyenne, seuls 30,2 % des enseignants déclarent qu'ils possèdent les compétences techniques de base. Si 40,8 % des enseignants du secondaire qualifiant (niveau lycée) déclarent avoir les compétences techniques nécessaires à l'utilisation des différents programmes informatiques de base, 35,8 % de ceux du secondaire collégial et seulement 20,9 % du primaire ont déclaré avoir ces compétences.

Tableau 2

« Cycle d'enseignement » croisé avec « compétences relatives à l'utilisation des différents logiciels »

	Cycle d'enseignement			Total
	Primaire	Secondaire collégial	Secondaire qualifiant	
	%	%	%	%
SE Windows	47,2 %	66,2 %	71,8 %	41,1 %
Logiciels de traitement de texte	23,5 %	50,4 %	50,5 %	37,9 %
Logiciels de présentation	18,6 %	46,1 %	44,4 %	32,8 %
Logiciels de base de données	5,7 %	8,3 %	14,4 %	8,7 %
Logiciels Tableurs	26,5 %	38,6 %	52,8 %	36,7 %
Logiciels de graphisme	6,2 %	19,3 %	23,1 %	14,2 %
Programmes de simulation et logiciels éducatifs	18,6 %	21,9 %	28,7 %	22,1 %
TOTAL	20,9 %	35,8 %	40,8 %	30,2 %
$\chi^2=30,93$; $p<0,005$ à $ddl=12$ (Très significatif)				

La valeur très significative du Khi-deux ($\chi^2=30,93$; $p<0,005$ à $ddl=12$) justifie cette différence et nous permet de rejeter l'hypothèse H_0 , selon laquelle les variables croisées sont indépendantes. En fait, la valeur du Khi-deux suggère que le cycle d'enseignement influence significativement les compétences techniques des enseignants. Ainsi, il semble que les enseignants du primaire estiment que leurs compétences en matière d'utilisation des logiciels informatiques de base sont moindres, par rapport à leurs collègues du collège et du secondaire qualifiant.

« Âge » croisé avec « compétences relatives à l'utilisation des différents logiciels informatiques »

Le tableau 3 classe les enseignants interrogés selon quatre catégories d'âge. En moyenne, 43,5 % des sujets de la première catégorie (de 20 à 30 ans), 38,3 % de la seconde catégorie (de 30 à 40 ans), 29,9 % de la troisième catégorie (de 40 à 50 ans) et seulement 23,8 % de ceux âgés de plus de 50 ans déclarent avoir les compétences techniques de base. Ainsi remarquons-nous que l'âge influe sur les compétences techniques des enseignants en matière d'utilisation de logiciels de base.

Tableau 3

« Âge » croisé avec « compétences techniques des enseignants »

	Âge				
	Entre 20 et 30 ans	Entre 30 et 40 ans	Entre 40 et 50 ans	Entre 50 et 60 ans	Moyenne
	%	%	%	%	%
Utilisation de Windows	72,7 %	65,0 %	61,7 %	50,3 %	58,8 %
Logiciels de traitement de texte	45,5 %	40,6 %	39,9 %	33,2 %	37,9 %
Logiciels de présentation	38,6 %	36,7 %	32,6 %	30,0 %	32,8 %
Logiciels de base de données	15,9 %	14,4 %	8,1 %	4,8 %	8,7 %
Logiciels Tableurs	72,7 %	56,7 %	35,9 %	20,6 %	36,7 %
Logiciels de graphisme	31,8 %	24,4 %	10,7 %	9,0 %	14,2 %
Programmes éducatifs	27,3 %	30,0 %	20,1 %	18,7 %	22,1 %
TOTAL	43,51 %	38,25 %	29,87 %	23,82 %	30,2 %
$\chi^2=43.517$; $p=0.0006<0,001$ à $ddl=18$ (très significatif). V de Cramer : 0,132					

Selon la valeur du Khi-deux ($\chi^2=43.517$; $p=0.0006<0,001$ à $ddl=18$), plus les enseignants sont jeunes, plus ils déclarent avoir les compétences techniques de base.

« Spécialité des enseignants » croisée avec « compétences relatives à l'utilisation des différents logiciels informatiques »

Le tri croisé illustré dans le tableau 4 teste si la spécialité des enseignants influe sur leurs compétences techniques. En moyenne, 50,6 % des sujets issus des disciplines scientifiques, 43,9 % de ceux issus des disciplines économiques et techniques et seulement 24,1 % de ceux issus des disciplines littéraires déclarent avoir les compétences techniques de base en matière d'utilisation de différents logiciels généraux et éducatifs.

Tableau 4

« Spécialités » croisées avec « compétences techniques des enseignants » (%)

	Matières d'enseignement			Total
	Matières scientifi- ques	Matières littéraires	Matières économiques et techniques	
Utilisation de Windows	81 %	51,6 %	83,3 %	58,8 %
Logiciels de traitement de texte	74,7 %	26,7 %	66,7 %	37,9 %
Logiciels de présentation	62 %	23,4 %	64,3 %	32,8 %
Logiciels de base de données	17,1 %	6,3 %	11,9 %	8,7 %
Logiciels Tableurs	53,8 %	31 %	57,1 %	36,7 %
Logiciels de graphisme	34,2 %	9,2 %	14,3 %	14,2 %
Programmes éducatifs	31,6 %	20,6 %	9,5 %	22,1 %
TOTAL	50,6 %	24,1 %	43,9 %	30,2 %
$\chi^2=45.08$; $p=0.000009 < 0,00001$ à $ddl=12$ (très significatif). V de Cramer : 0,165				

Le test du Khi-deux ($\chi^2=45.08$; $p=0.000009 < 0,00001$, $ddl=12$) montre que la discipline des enseignants influe significativement sur leurs compétences en TIC et que la proportion de ceux issus des disciplines scientifiques déclarant avoir les compétences techniques de base est nettement supérieure à celle de ceux issus d'autres disciplines.

Compétences relatives à l'utilisation des services Web

En termes de compétences relatives à l'utilisation du Web, 37,1 % des enseignants estiment avoir les compétences relatives aux techniques de recherche sur Internet, seuls 20,4 % d'entre eux possèdent une adresse électronique, 14,4 % possèdent un compte sur l'un des réseaux sociaux et 8,7 % seulement utilisent des forums.

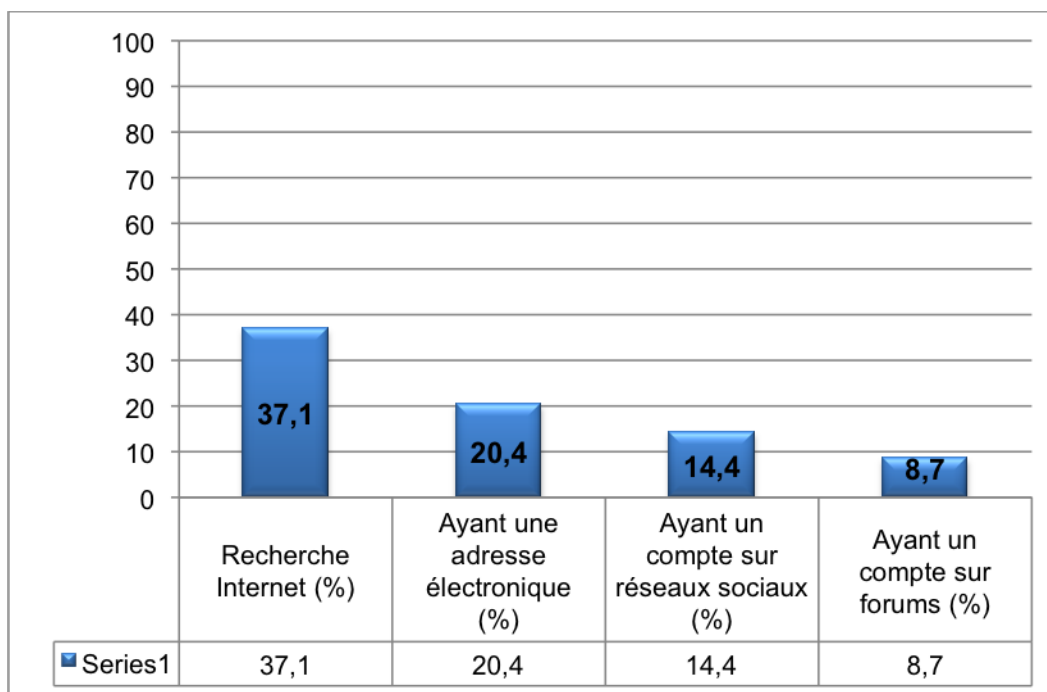


Figure 3

Pourcentage des enseignants ayant les compétences suffisantes pour l'utilisation des services Web

Compétences relatives à l'usage des TIC dans l'enseignement

Lorsqu'il s'agit des compétences assurant l'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement (allant de la maîtrise des logiciels éducatifs, l'élaboration de scénarios pédagogiques à leur mise en œuvre dans la pratique enseignante), les enseignants participants jugent n'avoir pas ces compétences pour la plupart d'entre eux (83,7 %).

Degré de maîtrise des TIC

Nous rappelons que le questionnaire adopté comprend une question proposant aux enseignants de juger, globalement, leur degré de maîtrise des TIC selon une échelle de type Likert. Le participant est invité à exprimer un choix de réponse gradué selon le degré de maîtrise des TIC (1 = maîtrise très suffisante, 2 = maîtrise suffisante, 3 = maîtrise insuffisante, 4 = maîtrise très insuffisante et 5 = aucune notion). Cependant, dans le but de simplifier l'analyse de nos données, nous avons réduit le nombre de modalités de degrés de maîtrise des TIC à seulement trois. Ainsi, nous avons classé les réponses en trois catégories (1 et 2 : suffisante, 3 et 4 : insuffisante et 5 : aucune notion).

Toutefois, au sens de la présente étude, maîtriser suffisamment les TIC désigne la possession de l'aptitude à utiliser ces technologies à des fins personnelles et professionnelles.

L'analyse des données recueillies montre qu'une faible proportion (17,3 %) parmi les interrogés estime maîtriser suffisamment les TIC en général, contre 45,5 % qui jugent leur maîtrise insuffisante. Néanmoins, 37,3 % des sujets jugent qu'ils ne possèdent aucune notion en matière d'utilisation des TIC.

Degré de maîtrise des TIC selon le cycle d'enseignement

Le tri croisé illustré par le tableau 5 permet de tester si le degré de maîtrise des TIC est influencé par le cycle d'enseignement des interrogés. En fait, la lecture de ce tableau permet de mettre en évidence des différences remarquables entre les degrés de maîtrise des TIC chez les sujets interrogés selon leurs cycles d'enseignement. En effet, si 30,7 % de ceux qui exercent en secondaire qualifiant estiment maîtriser suffisamment les TIC, cette proportion n'est que de 12,4 % pour ceux du secondaire collégial et que de 8,8 % pour ceux du primaire. À l'inverse, si la majorité (56,7 %) des enseignants du primaire jugent ne posséder aucune notion en TIC, cette proportion est de 43,8 % pour ceux du secondaire collégial et seulement de 11,3 % pour les sujets qui exercent en secondaire qualifiant. Quant à la proportion de ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment les TIC, nous constatons qu'elle est de 58,0 % pour les enseignants du secondaire qualifiant, de 43,9 % pour ceux du secondaire collégial et de 34,5 % pour ceux du primaire.

Tableau 5

Maîtrise des TIC selon le cycle d'enseignement

	Cycle d'enseignement		
	Primaire	Secondaire collégial	Secondaire qualifiant
	%	%	%
Suffisante	8,8	12,4	30,7
Insuffisante	34,5	43,9	58,0
Aucune notion	56,7	43,8	11,3
$\chi^2=201,907$; $p<0,000001$ à $ddl=8$ (très significatif). V de Cramer : 0,35			

Selon la valeur de Khi-deux ($\chi^2=201,907$; $p<0,000001$ à $ddl=8$), l'hypothèse H_0 , selon laquelle les deux variables sont indépendantes est rejetée et par conséquent le cycle d'enseignement influence significativement le degré de maîtrise des TIC. Ainsi, les enseignants du secondaire qualifiant interrogés jugent maîtriser mieux les TIC que leurs collègues du secondaire collégial et du primaire. En se référant aux balises de Cohen (1988), la valeur du V de Cramer trouvée (0,35) sur une valeur maximale possible de 1 permet de confirmer la puissance du Khi-deux.

Degré de maîtrise des TIC selon l'âge

Le tri croisé illustré par le tableau 6 permet de tester si le degré de maîtrise des TIC est influencé par l'âge des interrogés. En fait, la lecture de ce tableau permet de mettre en évidence des différences remarquables entre les degrés de maîtrise des TIC chez les sujets interrogés selon leurs âges. En effet, nous notons clairement un effet d'âge sur la maîtrise des TIC, puisqu'au moment où 29,7 % des plus jeunes des enseignants (< 40 ans) estiment suffisante leur maîtrise des TIC, seuls 4,9 % des plus âgés (> 40 ans) partagent avec eux cette opinion. À l'inverse, si seulement 11,9 % des sujets moins âgés (< 40 ans) jugent ne posséder aucune notion en TIC, cette proportion est de 37,4 % pour ceux âgés de 40 à 50 ans et de 87,9 % pour ceux ayant plus de cinquante ans.

Tableau 6
Maitrise des TIC selon l'âge

	Âge			
	Entre 20 et 30 ans	Entre 30 et 40 ans	Entre 40 et 50 ans	Entre 50 et 60 ans
	%	%	%	%
Suffisante	30,9	29,1	4,27	5,5
Insuffisante	56,2	60,8	58,3	6,6
Aucune notion	13,5	10,2	37,4	87,9
$\chi^2=621,87$; $p<0,000001$ à $ddl=12$ (très significatif). V de Cramer : 0,495				

La valeur très significative de Khi-deux ($\chi^2=621,87$; $p<0,000001$ à $ddl=12$), permet de rejeter l'hypothèse H_0 , selon laquelle les deux variables sont indépendantes et par conséquent l'âge des interrogés a une influence sur leur degré de maîtrise des TIC. Ainsi, les enseignants plus jeunes (< 40 ans) jugent maîtriser mieux les TIC que leurs collègues plus âgés (> 40 ans). La valeur du V de Cramer est de 0,495 sur une valeur maximale possible de 1 permet de confirmer la puissance de cette association.

Formations en TIC des enseignants

L'analyse des données recueillies nous conforte dans l'idée que, malgré les efforts déployés par le ministère de l'Éducation nationale en matière de formation en TIC, des acteurs de l'enseignement, pour la plupart des enseignants, participant à notre enquête (71,4 %) déclarent n'avoir jamais suivi de formation de ce genre.

Parmi ceux qui ont bénéficié d'une formation en TIC, nous constatons que 76,5 % ont participé à au moins une session de formation continue organisée par le ministère de l'Éducation nationale, alors que le reste (23,5 %) a suivi une formation initiale en TIC pendant leur cursus d'étude.

Degré de satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations suivies

Concernant le degré de satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations suivies en TIC, les données illustrées par la figure 4 montrent que plus de la moitié (53,8 %) des enquêtés qui ont bénéficié de l'un ou de l'autre type de formation expriment leur insatisfaction.

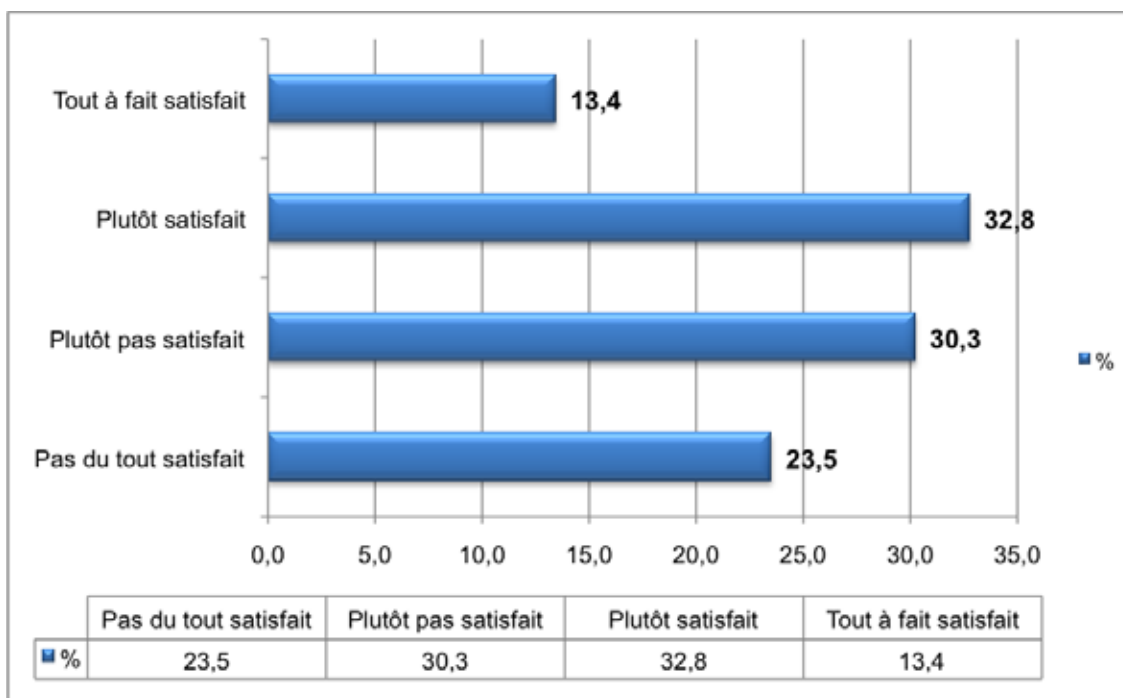


Figure 4

Degré de satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations suivies en TIC.

Discussion et conclusions

L'objectif principal de la présente recherche était de s'interroger sur les compétences TIC des enseignants, en leur permettant eux-mêmes d'effectuer une auto-évaluation. Comme il a été mentionné précédemment, les bilans publiés par le ministère de l'Éducation nationale marocain montrent que des efforts et des initiatives importants ont été déployés pour renforcer le développement professionnel du corps pédagogique en matière de TIC, ainsi que leur intégration dans l'enseignement. Cependant, l'analyse des données recueillies montre qu'en général la plupart des enseignants enquêtés estiment ne pas avoir les compétences techniques requises.

Les résultats soulignent que malgré l'influence de certains critères comme l'âge, la spécialité et le cycle d'enseignement sur les compétences TIC des enseignants enquêtés, les compétences des enseignants en matière des TI restent inférieures au niveau requis pour la plupart d'entre eux. Seul le tiers des enseignants ont les connaissances nécessaires pour manipuler l'ordinateur et travailler avec les logiciels de bureautique en général (Microsoft Word et PowerPoint). Cette proportion est moindre lorsqu'il s'agit d'autres logiciels comme les systèmes de gestion de base de données, les tableurs et les logiciels multimédias (logiciels de traitement d'images et de vidéos et d'animation flash).

En se référant donc au référentiel de l'UNESCO (2011) relatif aux compétences TIC pour les enseignants, ces résultats permettent de conclure que même l'acquisition des compétences de base

relatives à la première approche, appelée « *Alphabétisation technologique* », est loin d'être généralisée pour l'ensemble des enseignants interrogés. En ce sens, comme le rôle de l'acquisition des compétences TIC est crucial pour l'intégration de ces technologies en éducation, l'usage très limité des TIC dans l'enseignement au Maroc, observé lors de notre enquête antérieure (Mastafi, 2013), pourra être expliqué dans une grande mesure par l'illettrisme technologique constaté chez les enseignants.

En plus, les résultats précisent que si le tiers des enseignants possèdent les techniques de recherche des ressources sur Internet, seuls 20,4 % d'entre eux possèdent une adresse électronique et encore moins pour ceux qui possèdent des comptes sur des réseaux sociaux (14,4 %) et des forums (8,7 %), ce qui constitue des entraves vis-à-vis de la capacité de gestion de l'information, de communication et du travail en réseau afin de pouvoir aider les élèves dans la réalisation de leurs projets collaboratifs menés en ligne.

En revanche, nous constatons également qu'une faible proportion des enseignants possède les compétences requises à l'usage des logiciels éducatifs et de simulation d'expériences. Par conséquent, il serait difficile de prévoir, à court terme, l'intégration des outils logiciels propres à une discipline d'enseignement, dans une approche pédagogique centrée sur l'élève, afin de permettre aux apprenants d'acquérir les compétences nécessaires à la résolution des problèmes plus complexes. Ainsi, en revenant au référentiel de l'UNESCO précité, nous concluons que la deuxième approche de ce standard de compétences TIC des enseignants, relative à la capacité de gestion de l'intégration des outils logiciels propres à une discipline d'enseignement, est également loin d'être réalisée dans le contexte éducatif marocain.

En termes de degré de maîtrise des différents niveaux des TIC, seuls 17,3 % des enseignants estiment les maîtriser suffisamment, alors que la forte majorité d'entre eux considère que leur niveau de maîtrise n'est plus suffisant. En fait, les résultats de cette recherche révèlent que ce manque de compétences en TIC résulte principalement de l'insuffisance de l'offre de formation adéquate en ce domaine. En effet, 71,4 % des enseignants n'ont jamais suivi une formation en TIC (initiale ou continue) et plus de la moitié (53,8 %) de ceux qui ont eu l'occasion à en bénéficier ne sont plus satisfaits. Cependant, la formation des enseignants doit leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires pour utiliser les TIC en contexte scolaire et de façon professionnelle et durable et non pas uniquement le développement de qualifications en alphabétisme informatique (Farrell et Shafika, 2007). En plus, selon le référentiel des compétences en TIC élaboré par l'UNESCO (2011), la réussite de l'intégration de ces technologies en classe dépend du degré d'acquisition des compétences techniques, pédagogiques, méthodologiques et didactiques de l'enseignant. Il devra, en particulier, être capable de « fusionner les nouvelles technologies avec de nouvelles pédagogies et créer une classe socialement active, en stimulant l'interaction coopérative, l'apprentissage collaboratif et le travail de groupe. » (UNESCO, 2011, p. 9). En particulier, pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité, les enseignants devront avoir les capacités leur permettant de mieux communiquer, de produire des ressources pédagogiques de qualité, de mieux diffuser le savoir, d'accéder facilement à des cultures éloignées. Or, les résultats de la présente recherche montrent que le développement professionnel en TIC de la plupart des enseignants reste encore en phase embryonnaire.

Par suite, un grand écart est observé entre nos conclusions et les bilans, publiés par le ministère de tutelle, relatifs à l'offre de la formation continue en TIC. Bien que les résultats de cette recherche apportent un éclairage assez important sur un sujet qui se trouve au centre de débats en recherche en éducation, la présente étude, comme toute recherche, regorge des points forts, mais certes comprend aussi des limites. D'abord, il est important de souligner que ces limites sont notamment d'ordre méthodologique. Avant d'en présenter quelques-unes, nous rappelons que la présente recherche a impliqué la participation d'un nombre assez important d'enseignants.

Toutefois, le terrain de l'étude paraît limité; d'une part, le fait que seuls les établissements scolaires de quatre provinces d'une seule académie régionale de l'éducation et de la formation ont été retenus pour la collecte des données peut suggérer que le champ d'investigation reste limité et restreint. D'autre part, nous sommes conscients que certains acteurs d'enseignement comme les futurs enseignants devraient, de préférence, être parmi les participants à la présente recherche. En raison de ces critères, l'étude semblerait ne pas être représentative de la situation relative à l'intégration des TIC en éducation à l'échelle nationale.

En conclusion, les résultats de cette recherche ont permis de soulever de nouvelles interrogations ouvrant la voie à des recherches ultérieures. Ainsi, il est suggéré de s'interroger profondément sur la réalité des formations continues organisées en ce domaine. Il nous semble donc extrêmement opportun de nous questionner plus particulièrement sur la proportion réelle des enseignants qui ont eu l'occasion de suivre ces formations, leur volume horaire, leurs contenus, les compétences techniques et pédagogiques des formateurs eux-mêmes, ainsi que leur impact sur l'usage professionnel de ces technologies dans les pratiques d'enseignement.

Il est de même très intéressant, dans le cadre de la nouvelle rénovation du système de formation des futurs enseignants adoptée par le ministère de l'Éducation nationale, à partir de l'année de formation 2012-2013, de mener des recherches au sein des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF), dans le but d'examiner de près, en vue d'évaluer la formation initiale des futurs enseignants en matière de TIC.

Références

- Alwani, A. E. S. et Soomro, S. (2010). Barriers to effective use of information technology in science education at Yanbu Kingdom of Saudi Arabia. Dans S. Soomro (dir.), *E-learning experiences and future* (35-47). Repéré à <http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/10062.pdf>
- Balanskat, A., Blamire, R. et Kefala, S. (2006). *A review of studies of ICT impact on schools in Europe, (EUN)*. European Schoolnet in the framework of the European Commission's ICT cluster.
- British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. BECTA, ICT Research. Repéré à http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barriertouptake_litrev.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e édition). New York, NY : Academic Press.
- Direction centrale du programme GENIE. (2010). *État d'avancement de la mise en œuvre du programme GENIE – juillet 2010*. Rabat : Direction de GENIE.
- Direction du programme GENIE. (2012). *Principales réalisations du programme GENIE 2006-2011*.
- Farrell, G. et Shafika, I. (2007). *Survey of ICT and education in Africa : A summary report, based on 53 country surveys. Enquête sur les TICs et l'Éducation en Afrique*. Washington : DC : infoDev / World Bank.
- Fayers, P. M. et Machin, D. (2000). *Quality of life. Assessment, analysis and interpretation*. Chichester, NY : John Wiley & Sons Ltd.

- International Society for Technology in Education (ISTE). (2008). *ISTE standards teachers*. Repéré à <http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers>
- Institut international pour la communication et le développement (IICD). (2007). *Les TIC au service de l'éducation : Impact et enseignements retenus des activités appuyées par IICD*. Pays-Bas. Repéré à <http://www.iicd.org/files/Education-impactstudy-French.pdf>
- Karsenti, T. (dir.) (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI (Centre de recherches pour le développement international). Repéré à <http://crdi.crifpe.ca/karsenti/docs/livre.pdf>
- Kulik, J. (1994). Meta-analytic studies of findings on computer-based instruction. Dans E. L. Baker and H. F. O'Neil (dir.), *Technology Assessment in Education and Training* (p. 9-33). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Machin, S., McNally, S. et Silva, O. (2006). *New technology in schools: Is there a payoff?* (IZA Discussion Paper No. 2234). Repéré à <http://ftp.iza.org/dp2234.pdf>
- Mastafi, M. (2013). Intégration et usages des TIC dans le système éducatif marocain : Attitudes des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire. *Revue Adjectif*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article228>
- Mastafi, M. (2014). Obstacles à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif marocain. *frantice.net*, (8), 50-65. Repéré à <http://www.frantice.net/document.php?id=870>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche français. (2010). *Référentiel C2i2e*. Repéré à <http://www.c2i.education.fr/spip.php?article87>
- OCDE. (2001). *Cyberformation, les enjeux du partenariat*. Paris : OCDE.
- Pelgrum, W.-J. et Anderson, R.-E. (dir.). (2001). *ICT and the emerging paradigm for lifelong learning, An IEA educational assessment of infrastructure, goals, and practices in twenty-six countries* (2^e édition). Repéré à http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/SITES-M1 ICT Emerging Paradigm.pdf
- Pelgrum, W.-J. et Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde, tendances, enjeux et perspectives*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136281f.pdf>
- UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- Zhao, Y. et Bryant, F. L. (2006). Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teachers' technology integration after state mandated technology training. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5, 53-62. Repéré à <http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208480-Baylen/Zhaosample.pdf>

Notes

- 1 Institut international pour la communication et le développement.
- 2 SITES M1 (Second Information Technology in Education Studies) est un programme de recherche axé sur une évaluation comparative de l'usage des TIC dans de nombreux pays.
SITES M1 (1999) : l'Afrique du Sud, la Belgique (Communauté française), la Bulgarie, le Canada, la Chine (Taïpei), Chypre, le Danemark, la Fédération de Russie, la Finlande, la France, Hong Kong RAS, la Hongrie, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque, Singapour, la Slovaquie, la Slovénie et la Thaïlande.
- 3 GENIE = GENéralisation des TIC dans l'Enseignement.
- 4 MDH = million de dirhams marocain, 1 euro est environ égal à 11 DH.
- 5 European schoolnet, http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf (consulté le 22 octobre 2010).
- 6 BECTA : British Educational Communications and Technology Agency.

Pour citer cet article

Mastafi, M. (2014). Intégrer les TIC dans l'enseignement : Quelles compétences pour les enseignants? *Formation et profession*, 23(2), 29-47. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.294>

Apprendre à enseigner l'éducation physique grâce à l'immersion sensorielle suscitée par un dispositif de vidéo-formation

Lionel Roche
Université Blaise Pascal (France)

Nathalie Gal-Petitfaux
Université Blaise Pascal (France)

Learning to teach physical education using sensory immersion supported by video-training devices

doi:10.18162/fp.2015.236

Résumé

Introduction

Cette étude de cas, conduite dans le cadre du cours d'action (Theureau, 2006) en anthropologie cognitive, vise à comprendre comment un dispositif de vidéo-formation peut aider des étudiants inscrits en Master « Enseignement » à apprendre à enseigner une leçon d'éducation physique (EP). Le but du dispositif était de permettre aux étudiants d'identifier les habiletés corporelles nécessaires pour intervenir dans la classe. Les données ont été recueillies à partir a) d'un enregistrement vidéo de la situation de formation à l'université et b) d'un entretien d'auto-confrontation avec un étudiant. Les résultats montrent que le dispositif a suscité une immersion sensorielle permettant le développement chez les étudiants d'une réflexivité à la fois a) individuelle, portant sur l'expérience corporelle en classe et b) collective, sur l'identification de règles de métier.

Mots-clés

Éducation physique, immersion sensorielle, vidéo-formation, dispositif, expérience corporelle

Abstract

This case study, conducted in the course of action (Theureau, 2006) in cognitive anthropology, seeks to understand how a video-training device can help students enrolled in Master «Education» to learn how to teach a lesson Physical Education (PE). The purpose of this device was to enable students to identify some teaching skills in the classroom. Data were collected from a) video recordings of the training situation at the university and b) self-confrontation interview with a student. The results show that the video-training device sparked a sensory immersion allowing among students the development of reflexivity both a) individual, about bodily experience in the classroom and b) collective, about the business rules identification.

Keywords

Physical education, sensory immersion, video-training, device, bodily experience

Le développement en France de plateformes en ligne recourant à la vidéo (p. ex., <http://neo.ens-lyon.fr/neo>; http://uv2s.cerimes.fr/media/s1302/co/INTERVENIR_EN_EPS_web.html), tout comme à l'international (p. ex., <http://www.cyberprofs.org/>), semble confirmer la tendance d'un fort enthousiasme autour de l'utilisation de la vidéo pour former des enseignants (Brophy, 2004; Calandra et Rich, 2015). Cet enthousiasme semble pouvoir s'expliquer à la fois par les effets vicariants suscités par la vidéo (Meyer, 2012), mais aussi par son potentiel à susciter des interrogations sur les expériences vécues en classe (Ria et Leblanc, 2011), ou encore d'accéder à des aspects corporels liés à l'acte d'enseignement (Kwah et Goldman, 2011). En éducation physique (EP), la formation des enseignants met l'accent sur l'acquisition de compétences renvoyant à leur capacité à : organiser et gérer le travail de la classe; superviser l'activité des élèves, et aussi corriger, réguler la motricité des apprenants (Siedentop, 1994). L'usage de la vidéo-formation en EP n'est pas récent. Greenberg (1971) a par exemple envisagé très tôt l'usage de la vidéo afin d'apprendre à enseigner l'EP : « videotaping is an important means of improving instruction and producing higher quality teachers of physical education » (p. 32). Cependant, différentes approches peuvent être relevées dans le cadre de la vidéo-formation. On peut notamment lister celles basées sur une approche didactique (Amade-Escot, 2005), celles basées sur la clinique de l'activité (Moussay, 2013) ou encore celles recourant à une approche anthropologique (Roche et Gal-Petitfaux, 2014). De plus, ces études mettent en évidence l'utilisation de différents types de vidéos, produisant différents effets (Blomberg, Stürmer et Seidel, 2011; Zhang, Lundeborg, Koehler et Eberhardt, 2011) et dans divers dispositifs de vidéo-formation comme les cercles d'étude vidéo (Tochon, 1999) ou encore les vidéo-clubs (Sherin et Han, 2004).

À notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à la façon dont un dispositif de vidéo-formation pouvait permettre de préparer à l'expérience corporelle des enseignants lorsqu'ils interviennent dans la classe. Bien que certaines études se soient intéressées à la formation à l'expérience professionnelle dans la classe (Leblanc et Sève, 2012), pour autant l'expérience corporelle du professionnel en action n'a pas été étudiée. Par expérience corporelle, nous entendons le vécu relatif à une situation impliquant l'engagement du corps, donnant lieu à un ressenti subjectif et s'accompagnant pour l'individu de connaissances nouvelles sur soi ou sur son environnement (Huet et Gal-Petitfaux, 2011). Le point de vue théorique adopté ici est que l'expérience humaine possède toujours une inscription corporelle (Varela, Thompson et Rosch, 1993) dont émerge la connaissance qui organise l'accomplissement d'une action, quelle qu'elle soit. D'une part, l'expérience prend sa racine dans le corps par lequel l'individu entre en relation avec le monde dans lequel il évolue. D'autre part, la connaissance émerge (c.-à-d., est énoncée), se construit et se développe, sur la base de cette relation corporelle à la situation : « La dimension vécue de toute expérience est en effet inséparable de l'engagement corporel, moteur, perceptif et émotionnel de la personne » (Huet et Gal-Petitfaux, 2011, p. 62). Analyser une expérience corporelle consiste à étudier les formes d'engagement du corps lors de l'accomplissement d'une expérience, en l'occurrence ici une expérience fictionnelle médiée par la vidéo. L'engagement corporel renvoie ici aux dimensions motrices (gestuelles), perceptives, émotionnelles et langagières mobilisées lors de l'action.

L'étude que nous avons conduite vise à présenter un dispositif de formation dont l'objectif est de favoriser l'acquisition des gestes professionnels de l'enseignant lorsqu'il intervient en situation de classe. Ces gestes ne se réduisent pas aux aspects gestuels ou à de simples mouvements, mais ils renvoient à des accomplissements situés, corporels et langagiers, vécus par les acteurs, générateurs de significations pour eux et porteurs d'une culture professionnelle (Gal-Petitfaux, 2010). Nous envisageons un dispositif de formation comme « la mise en place d'organisations, de moyens susceptibles de susciter l'activité des sujets en référence à des objectifs affichés » (Barbier, 2009). Nous considérons aussi à l'instar de Delarue-Breton (2011) qu'un dispositif renvoie à l'acte même de « disposer », c'est-à-dire de s'approprier un dispositif. Le potentiel formatif du dispositif réside alors dans l'acte d'appropriation qu'en font les acteurs, cette dernière renvoyant pour Theureau (2011) à l'« intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif [au corps propre et] à la culture propre de l'acteur, accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil ou de ce dispositif lui-même ». Il s'agit de comprendre comment les formés vont pouvoir, à l'aide du dispositif : a) se projeter dans l'expérience corporelle d'autrui, b) accéder à cette dernière pour réactualiser leur propre ressenti corporel en ré-évoquant une expérience personnelle vécue, et c) saisir ce vécu en objet de réflexion, afin de penser la pratique du métier et de conceptualiser les gestes professionnels en classe. Dans ce cadre-là, « le voir est un voir "en écho" et non un voir pour "imiter des aspects formels et superficiels" du comportement de l'enseignant. Il se synchronise avec des connaissances, expériences de classe vécues plus ou moins proches de la situation visionnée » (Leblanc et Sève, 2012, p. 52).

Collin et Karsenti (2012, p. 298) ont également mis en évidence que, grâce à l'usage de la vidéo, l'expérience était acquise « par l'intermédiaire de quelqu'un ou de quelque chose sans avoir nécessairement à expérimenter soi-même la situation qui a permis l'apprentissage ». Si la vidéo permet de se préparer à l'expérience de la classe, pour autant « l'observation à distance [de] situations professionnelles ne remplace aucunement l'expérience réelle » (Ria, Serres et Leblanc, 2010, p. 117).

L'usage de la vidéo apparaît alors comme un moyen de vivre des expériences corporelles pour se préparer à la situation de classe par exemple en faisant référence « soit à des pratiques personnelles vécues, soit à une projection d'actions dans le futur » (Leblanc et Sève, 2012, p. 53). En permettant de vivre des expériences corporelles, les dispositifs de vidéo-formation présentent aussi une certaine proximité avec les dispositifs dits de réalité virtuelle (RV). En effet, pour Mestre (2004, p. 4), « la finalité de la Réalité Virtuelle est de permettre, à une ou plusieurs personnes, des activités sensori-motrices et donc mentales dans un monde artificiel, qui est soit imaginaire soit une simulation de certains aspects du monde réel ». De plus, Burkhardt (2003, p. 69) évoque l'existence de la RV éducative « dont la finalité est de fournir à des utilisateurs la possibilité de construire et de contrôler les paramètres d'un monde plus ou moins imaginaire de façon interactive, au moyen d'un système informatique en permettant la représentation ».

La présente étude vise à comprendre en quoi un dispositif de vidéo-formation peut aider des étudiants en formation aux métiers de l'enseignement à identifier les habiletés corporelles permettant d'intervenir en classe lors d'une leçon d'éducation physique, et ainsi, à se former à l'exercice du métier. En d'autres termes, il s'agit de rendre compte des effets d'une expérience de visionnage de leçons vidéoscopées sur leur analyse de la pratique dans la classe.

Cadre théorique

Pour investiguer les expériences vécues lors d'un dispositif de vidéo-formation, en particulier rendre compte du potentiel du dispositif pour faciliter l'accès et la compréhension des habiletés corporelles dans la classe, nous nous inscrivons dans le cadre de la théorie du cours d'action en anthropologie cognitive (Theureau, 2006) en référence à l'hypothèse de l'action et de la cognition situées (Hutchins, 1995; Suchman, 1987) et celle de l'énaction (Varela, 1989). Selon cette approche, toute action est le siège d'expériences, de significations contextuellement situées, propres aux individus et partagées culturellement dans la communauté des acteurs. L'objet théorique du cours d'action renvoie à ce qui, dans l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, est pré-réflexif, c'est-à-dire significatif pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables (Theureau, 2006). Six postulats orientent cette approche située de l'action et de la cognition (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron et Adé, 2010; Saury et al., 2013). Premièrement, toute action humaine est conçue comme située, c'est-à-dire inscrite dans un contexte spatial, matériel et social particulier qui participe à sa construction. Dès lors, l'action de formation doit être étudiée in situ, en prenant en compte l'ensemble des conditions environnementales, humaines et matérielles au sein duquel elle émerge. Envisager l'action comme un couplage action/situation permet d'envisager l'environnement comme étant « porteur » de ressources pour l'action. Cet environnement, notamment sa matérialité, remplit un rôle d'artefact au sens où il a un effet structurant de l'activité des acteurs selon leurs intentions in situ (Norman, 1993). Deuxièmement, ce couplage donne lieu à une expérience vécue pour l'acteur, c'est-à-dire à des significations par lesquelles il construit son action et son déroulement. L'action est ainsi considérée comme étant « autonome » au sens où elle possède des propriétés d'auto-organisation. Elle consiste en un couplage structurel asymétrique entre l'acteur et son environnement (Varela, 1989). Ce couplage est dit asymétrique au sens où c'est l'acteur

qui spécifie seulement ce qui est pertinent pour lui au cours de son activité. En d'autres termes, ce couplage donne lieu à une expérience vécue pour l'acteur, c'est-à-dire à des significations par lesquelles il construit son action. Dans ce sens, un monde propre n'existe pas objectivement indépendamment de l'acteur, mais plutôt selon la façon dont l'acteur construit subjectivement son monde en même temps qu'il s'y engage, s'y confronte et y agit. Troisièmement, la manière dont l'acteur construit son propre monde subjectif est liée à la manière dont il prend en compte les autres acteurs en présence. L'action individuelle est donc toujours individuelle-sociale en raison du fait : a) qu'elle est ontologiquement conçue comme à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui et b) que autrui appartient au couplage structurel de tout acteur (Theureau, 2006). Quatrièmement, le fait de dire que l'action en situation est une construction de significations implique qu'elle manifeste des connaissances acquises et en construit de nouvelles en permanence. Cinquièmement, l'action et les connaissances qui se construisent dans l'action et par celle-ci sont incarnées, c'est-à-dire construites à partir des capacités sensori-motrices, émotionnelles, perceptives et langagières de l'acteur. Le caractère concret de ces connaissances s'explique par le fait qu'elles sont mobilisées en action selon une visée d'efficacité pratique in situ. Sixièmement, l'activité se transforme en continu en lien avec la dynamique de la situation qui, elle, évolue constamment au gré des interactions entre l'individu, le collectif d'individus et l'artefact.

En conséquence, s'intéresser à l'activité d'un acteur engagé dans une situation de travail selon cette approche anthropologique consiste à considérer cette activité de façon holistique, c'est-à-dire à prendre en compte simultanément les dimensions sensori-motrices, langagières, cognitives, affectives, culturelles et sociales qui la constituent. Ainsi, dans le cadre de notre approche, toute action est le siège d'expériences, de significations contextuellement situées, propres aux individus.

Méthode

Dispositif étudié

Le collectif de formation était constitué de quinze étudiants de master deuxième année se destinant à devenir enseignant d'EP, ne possédant que peu d'expérience d'enseignement, essentiellement dans le cadre de stage. Le but de la formation mise en place à l'université était d'aider les étudiants à identifier les habiletés nécessaires pour prendre en main et faire la classe lors de leçons d'EP dans leur intégralité. Cette formation prenait appui sur un dispositif de vidéo-formation intégrant des enregistrements audiovisuels de leçons d'EP. Notre étude a porté sur une séquence collective de formation confrontant les étudiants à une séquence vidéoscopée mettant en scène un étudiant peu expérimenté lors du début d'une leçon de lutte (passation des consignes et échauffement). Durant cette séquence de formation, l'organisation spatiale des tables dans la salle était en « U » afin de favoriser les échanges entre les formés. La séquence de formation étudiée durait deux heures et s'organisait en trois temps : a) un temps de visionnage d'un document audiovisuel relatant l'intervention de l'enseignant débutant en lutte, auprès d'une classe d'élèves âgés de dix ans et scolarisés à l'école primaire; b) un temps d'échanges entre les formés, et de commentaires de la part des formés et du formateur; c) un re-visionnage de certains passages de l'épisode avec ou sans arrêt sur image afin d'approfondir ou de développer l'analyse de certains évoqués lors des échanges. Dans le document vidéo, l'enseignant cherchait à mettre en

place un jeu collectif en début de leçon; pour cela, il distribuait des maillots de couleur différente et composait des équipes de niveau homogène selon des critères morphologiques. Subitement, il réalise qu'il n'a pas suffisamment de maillots et décide alors de modifier l'organisation de sa situation en changeant la composition des équipes. Pris par la précipitation, il constitue de nouvelles équipes mais en abandonnant la prise en compte des caractéristiques morphologiques des élèves. À la suite de cette recomposition imprévue des équipes, l'objectif d'apprentissage qu'il s'était fixé (apprendre à retourner et à immobiliser un adversaire) devient difficile à atteindre en raison d'importants différentiels de taille et/ou de poids.

Participants

Cette situation était animée par un formateur expérimenté, en poste depuis vingt ans à l'université. Il faisait partie d'un collectif de formateurs universitaires qui avait adopté une démarche commune de formation valorisant une approche inductive et participative, plutôt que prescriptive, afin de favoriser la construction individuelle et collective de connaissances professionnelles à propos de l'intervention dans la classe.

Notre étude de cas a porté sur l'analyse de l'activité en formation d'un étudiant (ET), membre du collectif de formés. Il était volontaire pour participer à cette recherche et avait accepté d'être filmé en situation collective de formation, puis de suivre un entretien avec le chercheur pour rendre compte de l'expérience vécue lors du dispositif de formation.

Recueil des données

La recherche présentée ici est une étude de cas, conduite dans le cadre d'une anthropologie cognitive. La construction de résultats consiste à identifier, à partir de la singularité de ce cas, des éléments de généralité basés sur une construction théorique par réitération des observations (Gal-Petitfaux et al., 2010, p. 83). En d'autres termes, il s'agit de mettre en évidence des résultats ayant une valeur générique, par un travail consistant à « penser à partir du cas », et non « à penser le cas » (Passeron et Revel, 2005). Afin de reconstruire le cours d'action du formé à partir d'occurrences d'observations au fil de la séquence de formation et d'accéder à son expérience vécue dans le cadre du dispositif, deux types de données ont été recueillis : a) un enregistrement audiovisuel des interactions de l'étudiant (ET) avec la vidéo, le formateur et les autres étudiants en situation de formation, grâce à une caméra numérique et un micro HF, et b) des données issues d'un entretien d'auto-confrontation (Theureau, 2006) permettant de rendre compte de l'expérience vécue par ET (significations construites) lors de l'utilisation de l'artefact vidéo. L'entretien visait à solliciter ET pour qu'il décrive ses préoccupations (« Que cherches-tu à faire à ce moment-là? »), ses perceptions (« À quoi fais-tu attention? »), ses émotions ressenties (« Que ressens-tu en visionnant cet épisode? ») et des interprétations (« Qu'évoque ce passage de la vidéo pour toi? »).

Traitement des données

Le traitement des données a consisté, à partir des verbatims d'auto-confrontation, à analyser le vécu de ET en prise avec l'expérience corporelle vidéoscopée, pour comprendre comment il s'appropriait le dispositif et quels objets de réflexion ce dernier suscitait chez lui. La description de l'activité de ET a été réalisée sous forme de tableaux à quatre colonnes : la première correspondant au décours temporel de la séquence de formation, la deuxième mettant en évidence ses actions en situation de formation, la troisième concernant ses communications durant la formation et la quatrième indiquant les verbalisations de ET lors de l'entretien d'auto-confrontation. L'analyse de l'activité de ET a été menée suite à la mise en correspondance temporelle des descriptions de ses comportements lors de la formation et des verbatims d'entretien d'auto-confrontation, tout en se référant aux catégories d'analyse de l'expérience proposées par le modèle anthropologique et sémiologique de Theureau (2006), à savoir : a) les préoccupations : ce que l'acteur cherche à faire l'instant présent, ce qu'il vise; b) les perceptions : ce qui attire son attention à l'instant présent, ce qui fait signe pour lui dans la situation (indicateurs visuels, auditifs, tactiles, kinesthésiques...); c) les émotions : ce qu'il ressent à cet instant, les sentiments et émotions ressenties, et d) les interprétations : les raisons qui expliquent ce qu'il fait, les jugements qu'il porte sur la situation à cet instant, les connaissances qu'il suit pour agir... Ainsi, cette modalité de traitement des données a permis de reconstruire le cours d'action de ET et d'identifier les dimensions sensorielles, les préoccupations et les interprétations qu'il mobilisait dans la séquence de formation.

Résultats

Les résultats montrent que la confrontation à la vidéo déclenche différents types d'activité chez ET, dans le cadre immersif du dispositif de vidéo-formation. L'immersion sensorielle suscitée par l'organisation spatiale (disposition en « U » des tables dans la salle) et temporelle du dispositif (présentation de la vidéo, visionnage et retour sur celle-ci) induit deux types d'activité réflexive chez ET. D'une part, une réflexivité individuelle, qui consiste à penser l'activité de l'enseignant en classe comme une expérience corporelle, articulant des gestes professionnels à leurs significations dans la classe, cette réflexivité permettant de se préparer à intervenir auprès d'élèves. D'autre part, une réflexivité collective de la part des formés, dont ET tirait parti, pour identifier : a) les dimensions corporelles (motrices, perceptives, langagières) de l'activité de l'enseignant dans la classe, et b) la compréhension de problèmes professionnels et de leur résolution.

L'immersion sensorielle procurée par la vidéo et source d'une réflexivité individuelle

Les résultats mettent en évidence que le dispositif de vidéo-formation permet au formé de s'immerger sensoriellement dans la classe. En étant confronté aux traces audiovisuelles de la leçon de lutte, ET plonge dans un environnement familier, celui de la classe, qui le stimule intellectuellement. Le dispositif sert alors de médiation réflexive en invitant ET à l'analyse et à la compréhension des gestes professionnels de l'enseignant dans la classe lors d'un moment particulier en début d'une leçon d'activité d'opposition duelle (lutte) : la constitution d'équipes pour le combat. Ce processus immersif allant de l'expérience sensorielle à l'expérience réflexive est présenté en cinq points : a) les expériences perceptives suscitées; b) la réflexion sur les attributs corporels de l'activité de l'enseignant en classe et

sur ses gestes professionnels; c) la réminiscence d'expériences similaires déjà vécues; d) le sentiment de déculpabilisation; e) la projection dans des possibles interventions futures.

Le dispositif de vidéo-formation suscite chez ET différentes expériences perceptives (visuelles, auditives) qui l'amènent à s'immerger et à être transporté dans la situation de classe analysée. La vidéo lui permet de voir une situation de classe se dérouler sous ses yeux, sans pour autant y être directement impliqué, c'est-à-dire en la vivant à distance sans être confronté aux conditions concrètes d'une situation d'enseignement : « *C'est plus concret en fait, on est vraiment plongé dans une expérience différente alors que si on est sur du PowerPoint [qui décrit une situation de classe], c'est plus intellectuel et moins dans le concret (...) ça ancre dans le quotidien... ça aide à entrer dans notre quotidien en fait la vidéo* » (extrait d'auto-confrontation avec ET). En observant le scénario de la situation de classe en train de se dérouler, il « ressent » ce qui se passe dans la classe, « saisit » le temps, l'espace, les déplacements, les gestes, et les paroles de l'enseignant intervenant dans la vidéo.

En permettant à ET d'appréhender la dimension corporelle de l'activité de l'enseignant dans la classe, le dispositif audiovisuel stimule également une activité réflexive sur des attributs de cette activité et conduit ET à s'en construire une compréhension. Le fait d'observer un enseignant en train d'enseigner le conduit à se focaliser sur la mise en jeu du corps de cet enseignant dans la classe, et l'invite à se questionner sur les gestes professionnels accomplis. Par exemple, ET évoque à plusieurs reprises la façon dont l'enseignant occupe l'espace, ses façons de parler pour donner les consignes et la nature de ces consignes (p. ex., consignes plutôt organisationnelles ou critères de réussite), les aspects proxémiques durant la leçon, la gestion du matériel, ou encore des émotions susceptibles d'être ressenties : « *Il n'avait pas prévu le matériel du coup il est en difficulté pour faire les équipes, ça se voit, il n'est pas à l'aise. Il faut bien préparer le matériel pour lancer la situation* ».

Grâce à ses propriétés figuratives (images, son, temporalité synchrone avec la temporalité du vécu), la vidéo stimule également chez ET la réminiscence d'évènements similaires qu'il a vécus. En voyant un autre intervenir en classe durant une leçon d'EP, ET est amené à revivre par procuration des situations déjà rencontrées et vécues, à revivre certaines expériences corporelles en relation avec certains gestes apparents dans la séquence vidéo présentée (positionnement du corps de l'enseignant, utilisation de l'espace, formes de groupement). L'immersion sensorielle suscitée par le dispositif lui permet alors, en voyant un autre faire la classe, de se remémorer, de revivre certaines de ses propres expériences accomplies en situation de classe. ET est notamment amené à réfléchir sur les aspects spatiaux de certains moments de la leçon d'EP comme les temps d'explication collective : « *Moi, je me mets debout face aux élèves pour donner les consignes* » (extraits d'auto-confrontation avec ET).

Le visionnage de la vidéo favorise également chez ET un sentiment de déculpabilisation en permettant aux étudiants de découvrir et de visualiser qu'ils ne sont pas les seuls à rencontrer des problèmes professionnels. En visionnant la vidéo d'un enseignant peu expérimenté, ET éprouve le sentiment d'une proximité de son niveau d'expérience avec celui de l'enseignant vidéoscopé, comme l'illustre l'extrait d'auto-confrontation réalisé avec ET : « *C'est vrai, ça fait du bien de voir un prof qui se galère un peu...* » (problème de maillots). Ce ressenti a également été éprouvé et exprimé lors des échanges entre pairs. Les étudiants se sentent alors réconfortés quant à leur identité d'enseignant d'EP et à leurs compétences professionnelles, le fait de rencontrer des difficultés similaires apparaissant comme une étape de la construction de la professionnalité. En observant à la vidéo un enseignant peu expérimenté,

ET se sent en quelque sorte « transporté » dans une expérience (réellement vécue ou non) d'intervention en classe durant une leçon d'EP : « *C'est rassurant de voir un enseignant qui rencontre les mêmes problèmes que nous... de pas voir une leçon parfaite* » (Extrait d'auto-confrontation de ET).

La vidéo utilisée dans le cadre du dispositif permet enfin, par projection, de plonger ET dans le vécu d'une expérience non vécue. Par son caractère immersif, le dispositif permet à ET de se projeter dans des possibles d'intervention à partir de l'observation des pratiques d'intervention d'un enseignant lors d'une leçon d'EP. Ainsi, il envisage des modes d'intervention possibles lors de ses futures pratiques d'enseignement : « *Je faisais comme ça avant... je laissais les élèves se placer comme ils voulaient sur les bancs mais... j'avais l'impression de pas capter l'attention de tous. Je pense que je ferais autrement la prochaine fois* » (Extrait d'auto-confrontation avec ET). De plus, ET se place dans une position de comparaison selon un processus d'aller/retour entre sa pratique passée (et/ou actuelle), la pratique présentée dans la vidéo et son hypothétique pratique future : « *Effectivement, je n'avais pas envisagé de donner les consignes en regroupant les élèves sur des tapis de couleur... ça me donne des idées* ». L'observation d'un quasi-pair facilite l'engagement de ET dans un processus de comparaison, de validation de façons de faire. Il s'approprie le dispositif pour exprimer et saisir le sens de l'expérience vidéoscopée, réaliser un travail réflexif sur la signification de cette expérience observée en la connectant avec sa propre expérience. Il identifie des difficultés qu'il a lui-même rencontrées, il les reconnaît, en prend conscience, les accepte et leur donne un sens : « *Moi aussi, j'ai du mal à donner les consignes en début de leçon... à être clair pour lancer l'activité* ». L'identification et la construction de cette difficulté professionnelle ont été rendues possibles par le degré de proximité entre l'expérience en classe de l'enseignant visionné et celle des étudiants en formation. Ainsi, ces derniers n'ont pas l'impression de visionner une activité experte inatteignable, mais plutôt une pratique professionnelle en construction, tout comme la leur.

Une réflexivité collective suscitée par le dispositif vidéo

Les résultats mettent en évidence deux types de résultats : d'une part, le dispositif de vidéo-formation permet un partage et une validation de l'expérience; d'autre part, il favorise la construction de règles de métier.

Le dispositif de vidéo-formation favorise le développement d'une réflexivité collective grâce notamment à l'organisation spatiale en « U » des tables dans la salle qui facilite le vis-à-vis. Les échanges post-visionnement étudiant/étudiant ou étudiants/formateur, émergeant de l'agencement spatial de la salle, permettent l'élaboration collective de perceptions communes de la situation. ET est amené à partager le sens de certaines situations de classe avec les autres étudiants, mais aussi à vivre des expériences « collectives », au sens où elles sont partagées avec le collectif. La compréhension de l'activité d'intervention de l'enseignant d'EP durant la leçon permet au collectif, grâce à la vidéo, de discuter et de stabiliser, ou valider, des formes projetées d'intervention. Ces dernières sont stabilisées à partir d'expériences sensorielles partagées entre les formés, évoquées à plusieurs reprises et qui émergent de leurs échanges post-visionnement. Ainsi, les étudiants valident entre eux des aspects sensoriels de l'intervention de l'enseignant dans la classe comme l'illustrent les échanges post-visionnement :

ET1 : *Il (enseignant présenté à la vidéo) se place pas face à tous les élèves alors il a pas toute leur attention.*

ET2 : *Il devrait rassembler tous les élèves face à lui et pas les avoir tous étalés sur les bancs le long du mur.*

ET1 : *Il pourrait les regrouper sur les tapis bleus devant lui.*

ET3 : *Oui c'est un truc que j'ai fait en stage et ça marche.*

ET2 : *Oui c'est une bonne idée.*

Ces expériences sensorielles collectives permettent à la fois de renforcer, de valider les dimensions corporelles (motrices, perceptives, langagières) de l'activité de l'enseignant dans la classe, mises à jour par une réflexivité individuelle, et d'en mettre de nouvelles en évidence. En regardant un autre faire la classe, les formés sont amenés à revivre leur expérience corporelle en classe. Leur attitude traduit le partage de certaines expériences et la construction d'une certaine complicité à travers le rappel de situations inconfortables qu'ils ont pu vivre telles que des difficultés à obtenir le silence, une situation conflictuelle difficile à résoudre, une situation où un problème matériel se pose, etc. Ce partage d'expériences a été relevé notamment à travers l'analyse des données tirées du suivi ethnographique comme des sourires complices et hochements de tête lors du visionnement de la séquence vidéo (notamment lors de l'apparition du problème des maillots), ou encore des échanges entre stagiaires du type « *Moi, ça m'est arrivé en sports collectifs...* ».

Le dispositif de vidéo-formation permet également la construction de règles de métier et la nomination de gestes professionnels. Par exemple, la gestion du matériel a été évoquée comme étant un aspect pouvant constituer une ressource ou une contrainte pour l'enseignant. À travers les échanges collectifs post-visionnement, les étudiants conceptualisent l'idée que le matériel constitue une ressource pour l'action de l'enseignant, lui permettant d'agir et de déployer son activité. Les maillots, et plus largement les objets, sont envisagés comme influençant les apprentissages des élèves, notamment à travers les formes de groupement qu'ils permettent : « *Comme il avait pas assez de maillots, il change les groupes et du coup il prend plus en compte la taille et le poids. Après, sa situation est plus la même du tout* » (Extrait d'auto-confrontation de ET). Les maillots constituent donc un artefact matériel qui rend possible ou contraint la qualité de l'action future des élèves dans la situation. Grâce aux échanges et au partage d'expériences vécues suscités par le caractère immersif du dispositif, le collectif de formés se construit un référentiel d'expériences communes permettant l'élaboration de règles de métier. La construction collective de ces règles s'élabore à travers la confrontation de problèmes récurrents rencontrés à partir desquels les formés envisagent collectivement des hypothèses de résolution de ces problèmes. Les échanges post-visionnement suivants illustrent cet aspect :

ET1 : *Il faut bien anticiper sur le matériel sinon on est en difficulté comme lui...*

ET2 : *En même temps ça nous est tous arrivé de se tromper sur le matériel ou d'avoir oublié du matériel.*

ET3 : *De toute façon, même si on prévoit bien le matériel, le cours se passe jamais exactement comme prévu... y a toujours une part d'imprévu.*

ET1 : *Oui, mais si c'est jamais comme prévu, le fait d'avoir anticipé et préparé le matériel, ça aide.*

ET2 : *Oui, ça nous facilite le travail, mais c'est pas une garantie.*

La situation collective de formation et l'agencement spatial de la situation de formation (en « U ») ont notamment rendu possibles la confrontation de telles expériences, l'émergence de significations partagées et de ressentis communs. Les étudiants ressentent une forte empathie (entendue comme conscience des ressentis de l'autre, ici, la souffrance) à l'égard de l'enseignant, et parfois même de la compassion (entendue comme souffrance avec l'autre) (Ria et al., 2010). Les « règles du métier » qu'ils ont pu construire lors de leurs échanges portent sur trois aspects : a) tout d'abord la façon d'instaurer un cadre de travail, placement de l'enseignant (debout, accroupi, en face à face avec les élèves ou au centre des élèves); b) ensuite, la façon de poser son autorité en montrant ostensiblement aux élèves que c'est l'enseignant qui fixe les modalités de fonctionnement dans la classe; c) enfin, les gestes professionnels à instaurer pour maintenir les élèves dans la tâche comme la reformulation de la consigne par les élèves.

Conclusion

Au final, l'immersion sensorielle suscitée par le dispositif de vidéo-formation permet de transformer le vécu sensoriel en connaissances représentationnelles, ce que Legault (2004, p. 9) soutient en disant que « la pratique de l'enseignement doit inclure, en son cœur même, la transformation de l'expérience en savoir ». Le dispositif de vidéo-formation a permis de développer, de susciter deux formes de réflexivité.

Premièrement, une réflexivité individuelle suscitée par l'immersion sensorielle permise par le dispositif de formation. Cette réflexivité consiste à penser l'activité de l'enseignant en classe comme une expérience corporelle, articulant les gestes professionnels à leurs significations dans la classe, et elle permet de se préparer à intervenir en classe. L'expérience vécue par ET lors de sa confrontation à la vidéo d'un quasi-pair (enseignant ayant peu d'expérience) constitue une expérience mimétique. Un apprentissage mimétique ne se réduit pas seulement à l'imitation ou l'observation mais relève d'un processus (Wulf, 2008) qui amène à une reconstruction de sa perception de l'environnement, qui permet de saisir la signification des situations observées et de construire, à partir de cette observation, des connaissances pratiques. Billett (2013) abonde dans ce sens en affirmant que l'apprentissage mimétique permet de saisir et construire le sens des situations et procédures mises en œuvre. En effet, l'expérience vécue en formation ne dispense pas dans tous les cas de l'expérience directe, réelle, mais elle permet de la faciliter notamment en saisissant la signification des situations d'enseignement et pas uniquement les traits de surface, observables de ces situations visionnées. La vidéo permettrait donc de vivre des expériences, ce qui faciliterait l'accès à certains aspects de la pratique de l'enseignement de l'EP. Par une sorte d'« immersion mimétique » (Schaeffer, 1999), elle permet notamment aux étudiants de reproduire des modes de fonctionnement efficaces (p. ex. regrouper tous les élèves sur un tapis face à soi). Cette expérience mimétique est facilitée lorsqu'il existe une certaine relation de proximité entre l'expérience à observer et l'expérience de celui qui observe, afin que le formé puisse « voir l'autre comme soi-même » (Leblanc, 2009, p. 12). La proximité entre le niveau de développement professionnel de ET et celui de l'enseignant visionné à la vidéo, permet à ET de vivre une expérience mimétique et de se projeter sensoriellement dans la situation réellement vécue par l'enseignant. Ces aspects semblent rejoindre les travaux de Wulf (1999) pour qui les processus d'éducation et d'apprentissage sont mimétiques et basés sur le rapport à l'autre.

Deuxièmement, le dispositif a permis le développement d'une forme de réflexivité collective reposant sur l'élaboration de règles de métier émergeant de la confrontation d'expériences entre les formés lors des échanges post-visionnement. Cette activité réflexive engage ces derniers dans l'évocation de nouvelles actions professionnelles à mettre en place. Ces actions ont notamment porté sur les modalités d'utilisation de l'espace durant la leçon ou encore sur les placements et modalités de regroupement des élèves pour la délivrance des consignes durant la leçon. La réflexivité collective provoquée par le dispositif et les échanges collectifs aident le formé à conceptualiser sa pratique, à l'interroger et à la réélaborer. Ceci confirme ce qu'ont pu montrer Collin et Karsenti (2011, p. 576) : « We therefore posit that pre-service teachers, being adults, could benefit from both verbal interactions with their peers and their own cognitive capacity to support the reflective process ».

Ainsi, le dispositif de vidéo-formation permet l'accès à une expérience sensible constitutive de toute situation d'enseignement. Le dispositif permet selon nous de préparer à l'expérience de la classe, mais aussi facilite l'engagement dans la réflexion sur sa propre pratique d'enseignement de l'EP. Ces aspects entrent en convergence avec certains résultats de Ria et al. (2010, p. 110) lorsqu'ils affirment que « l'observation de l'activité d'un tiers [peut] servir de révélateur (de catalyseur) pour sa propre pratique ».

Références

- Amade-Escot, C. (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS : une étude de cas en gymnastique. Dans L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 61-74). Toulouse : ERES.
- Barbier, J.-M. (2009). Les dispositifs de formation : diversités et cohérences – outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 223-249). Paris : Presses universitaires de France.
- Billett, S.** (2013). Mimetic learning in the circumstances of professional practice. Dans A. Littlejohn et A. Margaryan (dir.), *Technology-Enhanced Professional Learning: Processes, Practices and Tools* (p. 85-96). London : Routledge.
- Blomberg, G., Stürmer, K. et Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.008>
- Brophy, J. E. (2004). *Using video in teacher education*. Amsterdam : JAI.
- Burkhardt, J.-M. (2003). Réalité virtuelle et ergonomie : quelques apports réciproques. *Le travail humain*, 66(1), 65-91.
<http://dx.doi.org/10.3917/th.661.0065>
- Calandra, B. et Rich, P. J. (2015). *Digital Video for Teacher Education: Research and Practice*. London : Routledge.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: the how and why. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(4), 569-581. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2011.590346>
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Typologie de l'usage de la vidéo en formation d'enseignants. Dans T. Karsenti et S. Collin (dir.), *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : quels impacts en éducation?* (p. 59-72). Montréal, Canada : CRIFPE.
- Delarue-Breton, C. (2011). Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école. *Recherches en éducation*, (10), 45-55. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no10.pdf>
- Gal-Petitfaux, N. (2010). Comprendre le travail des enseignants et des formateurs à partir de leurs gestes professionnels : enjeux, éclairages conceptuels et illustrations. Dans M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux (dir.), *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels* (p. 11-26). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M. et Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. Dans M. Musard, G. Carlier et M. Loquet (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (p. 67-85). Paris : Éditions EP & S.
- Greenberg, J. S. (1971). Videotaping and Teacher Preparation. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 42(4), 32. Repéré à <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221473.1971.10624000>
- Huet, B. et Gal-Petitfaux, N. (dir.) (2011). *L'expérience corporelle*. Paris : Éditions EP & S.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : The MIT Press.
- Kwah, H. et Goldman, R. (2011, avril). *Diverse Perspectives on Embodied Learning: What's So Hard to Grasp?*. Communication présentée au congrès de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans, Louisiane.
- Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisés par la vidéo : principes de conception, effets formatifs et projectifs. Dans *Actes du colloque international de l'association Recherches et pratiques*.
- Leblanc, S. et Sève, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et formation*, (70), 47-60. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-2-page-47.htm>
- Legault, J. P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Mestre, D. R. (2004). Activités sensori-motrices : Apports de la réalité virtuelle à la psychologie ergonomique. Dans J.-M. Hoc et F. Darses (dir.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (p. 201-220). Paris : Presses universitaires de France.
- Meyer, F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/660>
- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *Revue eJRIEPS*, 29, 4-26. Repéré à <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal29/2.%20Moussay%20eJ29.pdf>
- Norman, D. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, (4), 15-34.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (dir.) (2005). *Penser par cas*. Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172. Repéré à <http://activites.org/v8n2/ria.pdf>
- Ria, L., Serres, G. et Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation *in situ* du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 105-120. Repéré à http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8592/pdf/SZBW_2010_1_Ria_ua_De_lobservation_video.pdf
- Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2014). Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation. *Recherches et éducations*, (12), 129-144. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/2269>
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions EP & S.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris : Seuil.
- Sherin, M. G. et Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001>
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique* (traduit par M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

- Theureau, J. (2011, juin). *Appropriations 1, 2, 3*. Communication présentée à la Journée Ergo-Idf, Paris. Repéré à <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf>
- Tochon, F. V. (1999). *Video study groups for education, professional development, and change*. Madison, WI : Atwood Pub.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Wulf, C. (2008). Mimetic learning. *Designs for learning*, 1(1), 56-67. Repéré à http://www.designsforlearning.nu/08/no1/no1_08_wulf.pdf
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J. et Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.015>

Pour citer cet article

- Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2015). Apprendre à enseigner l'éducation physique grâce à l'immersion sensorielle suscitée par un dispositif de vidéo-formation. *Formation et profession*, 23(2), 48-60. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.236>

Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans

Stéphanie Simard
Université de Montréal



Félix Bouvier
UQTR



Sandra Chiasson Desjardins
UQTR



Periodization of American writings on teaching and learning according to historical concepts over 120 years

doi:10.18162/fp.2015.229

Résumé

Les stratégies pédagogiques contemporaines pour l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (HEC) incluent généralement la notion d'appropriation conceptuelle. Ainsi, l'enseignement-apprentissage par concepts de l'HEC se veut complémentaire aux autres approches pédagogiques utilisées en HEC. Toutefois, elles sont parfois perçues comme étant une source de tensions concurrentes et même contradictoires. Afin de mieux comprendre cette notion d'enseignement-apprentissage par concepts de l'HEC, cette étude propose une recension de plus de 120 ans d'écrits américains sur le sujet. Ce sont plus de 1300 articles qui ont fait l'objet d'une analyse thématique. Les résultats suggèrent une périodisation des écrits sur quatre périodes marquantes de 1889 à 2009.

Mots-clés

concept, histoire, apprentissage, pédagogie, enseignement, citoyenneté

Abstract

Contemporary views of teaching and learning history and citizenship (HC) include conceptual change strategies. These are complementary to, but sometimes perceived as competing with, other pedagogical approaches within the curriculum. To shed light on this notion of teaching and learning HC by concepts, this study reviews more than 120 years of published American literature on concept based learning in HC to bring forward some key themes in regards to its origin and evolution. More than 1300 articles are included in a thematic analysis. The results suggest that the teaching and learning of HC went through four distinct phases from 1889 to 2009.

Keywords

concept, history, learning, pedagogy, teaching, citizenship

Introduction

Nous nous intéressons depuis quelques années à la question profondément didactique de l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire et éducation à la citoyenneté. Cet intérêt est contemporain au départ, les deux dernières décennies offrant en effet un corpus important d'écrits scientifiques (Bouvier, 2008, 2010; Bouvier et Chiasson Desjardins, 2012, 2013, 2015; Deleplace et Niclot, 2005; Hicks, Carroll, Doolittle, Lee et Oliver, 2004; Twyman, McCleery et Tindal, 2006; van Drie et van Boxtel, 2008) et professionnels (Lamontagne, 1996a, 1996b; Lebrun, 1994, 1995, 1996), tant au Québec qu'en Europe et aux États-Unis. Sans compter que le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), devenu depuis le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), a fait le choix d'accorder une place prépondérante aux concepts dans ses nouveaux curriculums d'enseignement de l'histoire.

De là nous est venue l'idée d'explorer les origines de ce qui est au centre de ces programmes d'enseignement de l'histoire au Québec, dorénavant associée spécifiquement et par son titre à l'éducation à la citoyenneté, depuis les années 2000. C'est ainsi qu'en nous appuyant sur une analyse thématique de plus de 120 ans de publications sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire par concepts, nous avons cherché à retracer les grandes lignes de son évolution afin de répondre au questionnement quant aux phases préalables ayant précédé cette approche pédagogique. Nous offrons ici le fruit de cette collecte de données pour laquelle plus de 1300 articles scientifiques ont été recensés.

L'étude des processus cognitifs en ce qui concerne la formation de concepts et de leur évolution préoccupe la communauté scientifique depuis plusieurs siècles déjà (Machery, 2007). La psychologie cognitive et la théorisation à l'égard des schémas conceptuels apportent des connaissances importantes sur la construction, l'emmagasinage, l'organisation et le rappel des concepts en mémoire (Ausubel, 2010; Bruner, 1973; Piaget, 1960). En éducation, des stratégies pédagogiques faisant appel à ce cadre théorique ont été mises au point depuis plusieurs décennies (Erickson, 2007; Merrill et Tennyson, 1977; Tessmer, Wilson et Driscoll, 1990). Toutefois, en ce qui a trait à l'enseignement de la discipline historique au Québec, c'est depuis la refonte des programmes de 2005 que le curriculum privilégie cette approche (MÉLS, 2006) au lieu d'un enseignement historique plus traditionnel, préoccupé davantage par des dates et des faits situés dans une trame événementielle (Martineau, 1998). Il faut cependant mentionner à ce sujet que les programmes d'histoire de 1982, centrés sur des objectifs, avaient déjà amorcé une percée à ce sujet (Bouvier, Allard, Aubin et Larouche, 2012).

Il semble étonnant que malgré la mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage par concepts dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, aucune véritable synthèse permettant d'identifier ses origines, d'en dégager les traits significatifs et les tendances observées n'ait été faite. De surcroît, on peut légitimement se demander sur quelles bases didactiques et scientifiques s'est appuyé le MÉLS pour mettre de l'avant cette pratique. Il semble donc ici pertinent de tracer un portrait historique et évolutif des écrits scientifiques ayant trait à cette thématique pour, du moins, identifier quelques lignes directrices de cette tendance qui se répercute, donc, jusque dans nos programmes actuels.

Notre investigation s'articule principalement autour des deux questions suivantes :

1. Quelles sont les grandes étapes de l'évolution de l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire au sein du corpus documentaire choisi?
2. Quelles sont les tendances, si tant est que ce soit le cas?

Les questions de recherche liées à cette étude ayant été présentées, la section suivante expose le cadre conceptuel qui sert de guide à l'analyse thématique.

Cadre conceptuel

Les concepts, de par leur nature, constitueraient l'armature d'une science, car ils sont liés à sa précision, son enrichissement et ses avancées. À cet effet, Brunet, Ferras et Thery (1993) affirment que les concepts sont « des représentations générales, de nature abstraite, clairement définies et même consensuelles, susceptibles de guider la recherche et de fonder ses hypothèses » (p. 111). Bien que le caractère consensuel des concepts puisse légitimement être contesté, notamment lorsqu'il est question de concepts issus de la discipline historique (Halldén, 1997), nous retiendrons ici les qualificatifs référant à la généralité et à l'abstraction qui, dans les écrits scientifiques, sont récurrents.

D'abord, il s'agit d'une généralité, car le concept est une « signification générale valable pour un ensemble de représentations concrètes dans ce qu'elles ont de commun » (Piéron, 1968, p. 78). Martineau (2010) précise que le concept permet de créer des classes ou des catégories d'éléments dont les caractéristiques essentielles sont les mêmes. Ainsi, un concept est défini comme un ensemble d'objets, de symboles ou d'événements classifiés selon des caractéristiques connues pouvant être utilisées en référence en

tant que nom ou symbole (Merrill, Tennyson et Posey, 1992). C'est à partir de ces catégories que l'on peut classer l'objet physique ou intellectuel. À cet effet, le concept organise les perceptions et les connaissances (Dubois, 2009) et permet de les regrouper (Slavin, 1994). Ensuite, c'est un élément jusqu'à un certain point relatif, mais étendu au plan cognitif, car il ne peut que se concrétiser dans la pensée abstraite et relativement stable (Barth, 1987; Piéron, 1968) en tant que représentation mentale (Desrosiers-Sabbath, 1984) et objet imaginé par l'esprit (Legendre, 2005).

Toutefois, comment s'énonce exactement cette représentation mentale qui agit à titre de classification d'objets, d'idées, d'émotions, d'actions ou d'événements (Kibby, 1995)? Lebrun (1996) propose de décliner un concept historique de la façon suivante : son nom, ses caractéristiques essentielles et non essentielles, ses exemples et ses contre-exemples, ainsi que ses concepts associés ou de catégorie supérieure. Pour mieux illustrer nos propos, considérons comme exemple le concept de démocratie, un des concepts clés du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. La démocratie est le nom que l'on donne à un concept qui regroupe un certain nombre d'attributs essentiels, c'est-à-dire qui sont toujours présents quelle que soit la situation démocratique en question, et non essentiels, c'est-à-dire que l'on retrouve dans certaines situations démocratiques particulières. On peut donner forme au concept de démocratie en l'illustrant à partir d'exemples (le système politique athénien du 5^e siècle avant Jésus-Christ) ou de contre-exemples (le système monarchique de l'Empire perse).

Plus concrètement et dans un contexte d'enseignement, le maître qui veut amener les élèves à s'approprier le concept de démocratie fournira une définition de ce qu'est la démocratie, une liste de ses attributs, des exemples et des contre-exemples. Éventuellement, l'élève sera confronté à des instances de systèmes sociaux inédits, démocratiques ou non, et devra faire appel à ses connaissances afin de classer ces systèmes sociaux comme étant démocratiques ou non. C'est ce processus d'identification et de classification d'instances inédites du concept qui permettrait une restructuration des schémas cognitifs (Chi, Glaser et Rees, 1982; Slavin, 1994). À cet égard, Barth (2013) rappelle que pour amener les apprenants à véritablement comprendre un concept, il est essentiel d'avoir des expériences lui étant liées qui sont à la fois singulières et contextualisées, c'est-à-dire que l'on peut associer à un exemple précis.

D'ailleurs, Barth (2001) propose un cadre de référence permettant de clarifier ce qu'est l'enseignement-apprentissage par concepts. Nous adoptons ici la définition suivante : faciliter ou avoir accès à une définition du concept et une liste de ses attributs, des exemples et des contre-exemples permettant l'identification du concept et sa classification, c'est-à-dire faire des liens entre différents concepts et aussi d'établir des connexions référant aux connaissances, expériences et émotions antérieures (inspirée de Barth, 2001).

C'est sur cette base théorique que l'enseignement-apprentissage par concepts optimiserait l'arrimage d'apprentissages en profondeur, notamment en la matière de l'intégration du vocabulaire historique (Lebrun, 1994). Cela engendre également des résultats supérieurs sur le plan des processus cognitifs, permettant ainsi une meilleure vue d'ensemble, davantage critique de faits ou d'événements historiques (Herrero, Mattei, Meynac et Vennereau, 1997; Hicks et al., 2004; Twyman et al., 2006). C'est donc à partir de ce cadre de référence que nous analysons et dégageons les grandes tendances d'un corpus littéraire non pas exclusivement, mais essentiellement étatsunien. La prochaine section présente l'approche méthodologique mise en place.

Méthodologie

L'approche méthodologique utilisée pour la recherche documentaire est constituée de quatre étapes. À la première étape, nous avons construit un corpus significatif d'écrits. Pour ce faire, une recherche documentaire effectuée le 5 mai 2011 a dépouillé les bases de données ERIC (Resources in Education and Current Index to Journals in Education) et SocINDEX. La stratégie générale de recherche est constituée des mots-clés suivants ainsi que de leurs dérivés répertoriés dans les thésaurus des bases de données ci-dessus mentionnées : « History » « Study & teaching » « TEACHING methods » « LEARNING strategies » « TEACHING » « LEARNING » « CURRICULA (Courses of study) ». Cette stratégie de recherche a permis de recenser 1364 écrits qui correspondent à l'enseignement-apprentissage de l'HEC en général et parus entre 1895 et 2009. Nous avons choisi cette limite temporelle afin de construire un corpus traçant un portrait historique et évolutif des écrits jusqu'à nos jours. Par ailleurs, la nature des écrits retenus inclut les recherches théoriques et empiriques, les récits de pratiques, ainsi que les articles de nature plus éditoriale ou d'opinion professionnelle.

La deuxième étape a consisté en la lecture des titres des écrits et de leurs résumés pour sélectionner et vérifier la pertinence des écrits par rapport aux critères de sélection suivants. Pour être sélectionné, un écrit devait porter spécifiquement sur l'enseignement-apprentissage par concepts. En ce sens, l'écrit devait correspondre à notre définition conceptuelle, c'est-à-dire répondre à la question suivante. Est-ce que les thèmes évoqués dans le titre et le résumé permettent à d'éventuels élèves d'approfondir des notions conceptuelles en histoire? Si la réponse était affirmative, l'écrit était sélectionné. Ainsi, les titres et résumés des 1364 articles ont été lus et codés dans le but de construire un corpus spécifique sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire. À titre d'exemple, l'article suivant, paru en 1882, fut sélectionné.

Hughes, J. L. (1882). The topical teaching of history. *Education*, 2(4), 410-414. The article discusses the methods and techniques of teaching history in schools and the principles on how to motivate students to become interested in the subject. Usually, students are not motivated to go to school to study the lives of emperors, kings, and leaders from the early times. Therefore, as a motivation to students, studying history should not only focus on the remarkable event of the past but also to consider the constitutional growth, religion, literature, social development, commerce, and general progress. One other suggestion is to offer diverse topics to students to keep them interested.

Afin de vérifier la validité de notre processus de sélection lors de la lecture des titres et résumés, 100 des 1364 écrits ont fait l'objet d'une analyse de l'accord interjuges en utilisant le test statistique de Kappa. Le niveau d'accord obtenu est $Kappa = 0,525$ ($p < 0,001$), IC 95 % (0.34, 0.71). Ce résultat représente un accord modéré selon Landis et Koch (1977). Nous avons essayé de modifier les instructions de codage pour améliorer ce degré d'accord, sans succès. En effet, l'identification de thématiques associées à l'enseignement-apprentissage par concepts en HEC lors de la lecture des titres et des résumés n'était pas toujours explicite et le degré d'accord est demeuré modéré. Au total, le processus de sélection a permis d'identifier, parmi les 1364, 123 écrits portant spécifiquement sur l'enseignement-apprentissage par concepts en HEC.

À la troisième étape, les 123 écrits sélectionnés sont alors classifiés par décennie. Quatre périodes clés sont mises en lumière. Finalement, à la quatrième étape, une analyse de contenu interprétative opérationnalisée par l'identification de thématiques associées à chacune des quatre périodes-clés complète notre analyse. Les thématiques suggérées sont induites, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas définies *a priori*. Elles émergent plutôt de notre interprétation des écrits, et ce, au fil de nos lectures et de nos réflexions sur les écrits recensés. Les résultats obtenus aux étapes de périodisation et d'identification des thématiques sont présentés dans la section suivante.

Résultats et discussion

Quatre périodes clés liées à l'enseignement-apprentissage par concepts

La classification par décennies des 123 articles retenus suggère quatre périodes où l'enseignement-apprentissage par concepts a suscité l'intérêt de la communauté scientifique de l'enseignement de l'histoire. Comme l'illustre le Tableau 1, les périodes 1889-1909, 1930-1939, 1960-1975 et 1990-1999 représentent ces périodes d'intérêt, périodes où un pourcentage plus élevé (>10 %) du corpus documentaire initial sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire portait sur la méthode conceptuelle. Rappelons ici au lecteur que la méthode conceptuelle fait référence à une approche pédagogique qui propose à l'élève une définition d'un concept et une liste de ses attributs, des exemples et des contre-exemples permettant l'identification du concept et sa classification, c'est-à-dire de faire des liens entre différents concepts et aussi d'établir des connexions aux connaissances, aux expériences ou aux émotions antérieures (inspirée de Barth, 2001).

Tableau 1

Proportion des écrits portant sur les concepts en enseignement de l'histoire

Décennie	Nombre d'écrits au corpus initial	Nombre d'écrits sélectionnés	Pourcentage %
1880-1889	69	3	4,35
1890-1899	95	10	10,53
1900-1909	56	7	12,50
1910-1919	49	3	6,12
1920-1929	44	2	4,55
1930-1939	60	6	10,00
1940-1949	56	2	3,57
1950-1959	32	1	3,13
1960-1969	51	6	11,76
1970-1979	57	4	7,02
1980-1989	78	5	6,41
1990-1999	205	26	12,68
2000-2009	512	48	9,38
Total	1364	123	9,01

À la section suivante, nous proposons de faire un survol des quatre périodes afin de dégager les grandes tendances des publications qui les ont alimentées, et ce, par une analyse interprétative des quatre périodes d'intérêt identifiées antérieurement. Les références aux articles présentés dans cette analyse sont disponibles à l'Appendice A.

1^{re} période : 1889-1909

C'est juste avant cette première période que l'on recense, dans les bases de données consultées, le premier article ayant trait à l'enseignement-apprentissage par concepts. Il s'agit d'un article de Hughes publié en 1882 dans la revue *Education*. Hughes propose d'exploiter et de mettre de l'avant des concepts en classe d'histoire afin de motiver les élèves à autre chose que l'histoire enseignée et apprise selon une approche événementielle. En faisant la synthèse des écrits suivants, il est possible de supposer que les recherches ayant trait à l'enseignement-apprentissage par concepts à ce moment suivent cette tendance amorcée par Hughes (1882), c'est-à-dire une tendance qui prône une approche moins traditionnelle. En effet, les écrits publiés alors sur l'enseignement-apprentissage par concepts semblent ouvrir la voie à une nouvelle stratégie d'enseignement et d'apprentissage, d'une part, en se distinguant de l'enseignement magistral suivant une trame événementielle. D'autre part, l'approche aspire à offrir un rôle plus actif à l'apprenant dans la classe, notamment en lui permettant de développer des habiletés et des compétences associées au travail de l'historien.

Ainsi, Thompson (1884) voit une occasion de séquencer l'histoire d'une ou de plusieurs civilisations par l'étude de concepts communs. Pour sa part, Harley (1895) aborde l'enseignement par concepts en y percevant un moyen privilégié pour étudier l'histoire comme toute autre science, c'est-à-dire en s'appropriant un certain nombre de concepts qui constituent son armature. Les écrits suivants mettent également en lumière les bienfaits diversifiés de cette approche de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

En effet, certains visent à contribuer à l'émergence de débats dans la classe (Perkins, 1898), à favoriser « l'élévation nationale » des États-Unis grâce à l'étude de concepts liés à son histoire sociale, économique, politique et culturelle (William, 1897), à aider les élèves à sélectionner et à organiser les informations historiques (Gilbert, 1902) ou encore à permettre la mise en place d'une pièce de théâtre historique (Cummings, 1912). L'enseignement-apprentissage par concepts est illustré à partir de ce qui en fait son apport et son originalité. Ainsi, en observant les différentes thématiques évoquées par les auteurs au tournant du 20^e siècle, que ce soit la proposition d'une histoire se distançant de la trame événementielle ou encore le développement de compétences historiennes en classe, elles semblent révélatrices de ce que sera l'enseignement-apprentissage par concepts par la suite, où l'on s'éloigne du seul apprentissage événementiel pour favoriser l'apprentissage de l'histoire par conceptualisation, ce qui permet d'apprivoiser plus globalement une étape historique donnée.

2^e période : 1930-1940

Ce sont vingt années plus tard que nous avons identifié la deuxième période. Tout comme pour la première, c'est essentiellement l'apport significatif de la méthode conceptuelle à l'enseignement de l'histoire qui est mis en lumière dans de nombreux écrits. Plus particulièrement, la contribution des

concepts dans une perspective de pensée et de conscience citoyenne est abordée. À cet effet, Clark (1932) amène l'idée que l'enseignement-apprentissage par concepts stimule la pensée citoyenne et inspire des valeurs éthiques. D'ailleurs, Wilson (1935) soutient que les concepts enseignés en sciences humaines doivent être des outils privilégiés pour relier l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté. Pour sa part, Cherry (1942) y voit une méthode novatrice permettant aux apprenants de comprendre les développements sociaux, économiques et contemporains.

On retrouve également des écrits qui font état de recherches menées sur des concepts particuliers issus de la discipline historique. Par exemple, Mahoney (1934) suggère de développer chez les élèves leur compréhension du concept de démocratie, et ce, en partant du monde qu'ils connaissent et côtoient au quotidien. Quelques années plus tard, Mannion (1938) se prononce sur le concept de révolution en le plaçant comme un concept-clé permettant l'étude de plusieurs civilisations. Il est intéressant ici de noter que ces deux concepts occupent une place importante au sein du programme actuel en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. Le concept de démocratie apparaît à bon droit comme concept au cœur de l'étude de la société athénienne, en plus d'être un concept complémentaire à l'étude des révolutions américaine et française et à celle d'une période historique contemporaine laissée au choix de l'enseignant. Le concept de révolution est quant à lui étudié au sein des périodes historiques que sont les révolutions américaine et française ainsi que la révolution industrielle anglaise.

Dans cette seconde période, il est possible de voir que les définitions de ce qu'est l'enseignement-apprentissage par concepts se complexifient. À cet égard, on y introduit des termes éminemment contemporains telles la pensée citoyenne et la démocratie. Ces thèmes sont bien évidemment encore actuels aujourd'hui, notamment avec l'arrimage explicite de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté et avec la présence d'une compétence disciplinaire qui vise explicitement le développement de la conscience citoyenne (*construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*).

3^e période : 1960-1975

La troisième période identifiée ici correspond bien évidemment à une phase plus contemporaine quant à l'enseignement-apprentissage de HEC par la méthode conceptuelle. Pour Jarolimek (1973), la décennie des années 1960 est perçue comme une de réformes où la mémorisation des dates n'est plus un paradigme et où les sciences humaines ne sont plus uniquement dominées par l'histoire et la géographie. En ce sens, notre analyse des écrits de cette décennie permet de voir que les concepts sont essentiellement abordés dans une perspective interdisciplinaire où l'histoire et la géographie contribuent à l'étude des sciences humaines en lien avec d'autres disciplines telles que la sociologie ou la politique. Précisons ici que cette perspective interdisciplinaire vaut pour un corpus américain et cette tendance serait peut-être à revoir dans une bonne mesure dans un contexte québécois ou français.

Les écrits de Cox et Mercer (1961), de Rooze (1969), ainsi que ceux de Still et Klebanow (1969) témoignent bien qu'une perspective interdisciplinaire se dessine dans les écrits américains lorsqu'il est question de concepts. Plus précisément, Rooze (1969) estime que l'exploitation des concepts dans l'étude de l'histoire locale favorise l'émergence et le développement de concepts dans d'autres disciplines. Dans une autre veine, Monahan (1973) propose d'intégrer le jeu (baseball) dans l'enseignement-apprentissage

par concepts. Bien que son expérimentation connaisse des résultats mitigés, celle-ci témoigne d'un désir de proposer de nouvelles stratégies d'enseignement-apprentissage en histoire. D'ailleurs, quelques années plus tôt, Pickett (1969) recommande l'abandon de la méthode traditionnelle de l'enseignement de l'histoire afin d'amener les élèves à véritablement réfléchir, à échanger et à effectuer des recherches originales sur les événements et les faits historiques. On voit donc que l'interdisciplinarité et la mise en action des élèves prennent de l'importance lorsqu'il est question d'appréhender des concepts en classe et c'est là une illustration d'une approche pédagogique plus moderne de l'enseignement de l'histoire.

4^e période : 1990-1999

L'analyse des écrits de la décennie 1990-1999 amène à constater que, plus récemment, la question de l'enseignement-apprentissage par concepts a notamment été traitée par rapport au fait que cette approche est associée à des perspectives multiples s'éloignant de l'approche événementielle et qu'elle favorise le développement de la méthode historique (Blount, 1992). La question d'éducation à la citoyenneté déjà présente dans les années 1929-1945 est toujours actuelle, notamment grâce à Buckles et Watts (1997) qui voient dans les concepts une bonne façon de lier l'histoire à l'éducation à la citoyenneté et d'intégrer les valeurs de la société. Dans la même veine, l'utilisation des concepts en classe d'histoire est également une voie privilégiée pour traiter des questions actuelles de la nation (Jarning, 1997). Notons aussi que les concepts sont au cœur du programme américain d'histoire sociale liée aux « standards historiques » (history standards) tel que le développe Stern (1998). Il serait cependant intéressant de voir dans quelle mesure ces écrits ont influencé le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté actuellement enseigné dans les écoles québécoises.

Conclusion

Cette étude a permis d'identifier 123 écrits portant sur l'enseignement-apprentissage par concepts en HEC. Ce travail d'identification n'est pas explicite, comme le démontre l'accord interjuge modéré. Par ailleurs, notre analyse est un essai de périodisation de ces écrits suivie d'une analyse interprétative des principaux textes ayant trait à l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire s'étalant sur une période de 120 ans.

En fait, peu d'études se sont penchées sur les origines de l'enseignement-apprentissage par concept en HEC, et ce, malgré son introduction relativement ancienne. Les résultats présentés permettent de dégager certaines tendances ou visées de cette approche pédagogique. Il est question de favoriser l'engagement des élèves, un enseignement interdisciplinaire ainsi que d'appliquer des théories de l'apprentissage développées dans la seconde moitié du 20^e siècle. Il s'agit de théories selon lesquelles des nouvelles connaissances s'acquièrent lorsque mises en relation avec des connaissances, des expériences et des émotions antérieures.

Toutefois, les écrits exploités sont essentiellement américains. Ainsi, nous ne prétendons pas avoir analysé le contexte québécois de l'enseignement de HEC. S'il s'agit là d'une limite de notre étude, nous considérons avoir ouvert la voie à un questionnement plus large sur cette question didactique en y établissant les premières balises. Ainsi, les liens de correspondance entre l'intérêt porté à l'enseignement et l'apprentissage par concepts de l'HEC au Québec et les grands courants américains demeurent à explorer.

Références

- Ausubel, D. P. (2010). *The acquisition and retention of knowledge : a cognitive view*. Boston, MA : Kluwer Academic Publishers.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction : [méthodes pour une meilleure réussite de l'école...]*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur [donner du sens aux savoirs]*. Paris : Retz.
- Bouvier, F. (2008). Des expériences d'enseignement-apprentissage en histoire et en éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire et l'arrimage de leurs concepts. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec* (p. 82-94). Québec : Septentrion.
- Bouvier, F. (2010). Une recherche sur l'enseignement et l'appropriation des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes* (p. 289-307). Québec : Multimondes.
- Bouvier, F., Allard M., Aubin, P. et Larouche M.-C. (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*. Sillery : Septentrion.
- Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2012). L'appropriation conceptuelle dans un milieu urbain au premier cycle du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. *LERTIE*, 2(1), 58-79.
- Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 297-316. <http://dx.doi.org/10.7202/1020973ar>
- Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2015). Disciplinary and conceptual connections related to the study of history in 12-13 years old students. Dans A. Chapman et A. Wilschut (dir.), *Joined-up History : New Direction in History Education Research*.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given : studies in the psychology of knowing* (1^{re} éd.). New York, NY : Norton.
- Brunet, R., Ferras, R. et Thery, H. (1993). *Les mots de la géographie : Dictionnaire critique* (3^e éd.). Montpellier – Paris : Reclus/La documentation française.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. et Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Advances in the psychology of human intelligence* (p. 7-75). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Deleplace, M. et Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*. Reims : CRDP Champagne-Ardenne.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts : Vers un système de modèles d'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubois, J. (2009). *Le lexis : Le dictionnaire érudit de la langue française*. Paris : Larousse.
- Erickson, H. L. (2007). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89728-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89728-5)
- Herrero, D., Mattei, D., Meynac, J.-P. et Vennereau, G. (1997). Enseigner le concept de liberté en histoire au collège et au lycée. Dans F. Audigier (dir.), *Concepts, modèles et raisonnements : Actes du huitième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales* (p. 176-186). Paris : INRP.
- Hicks, D., Carroll, J., Doolittle, P., Lee, J. et Oliver, B. (2004). Teaching the Mystery of History. *Social Studies and the Young Learner*, 16(3), 14-16.
- Kibby, M. W. (1995). The organization and teaching of things and the words that signify them. *Journal of Adolescent and Adult Litteracy*, 39(3), 208-223. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40015677>

- Lamontagne, L. (1996a). Modèles d'enseignement des concepts. *Traces*, 34(1), 15-19.
- Lamontagne, L. (1996b). L'enseignement des concepts en histoire générale. *Traces*, 34(1), 10-13.
- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <http://dx.doi.org/10.2307/2529310>
- Lebrun, N. (1994). Les concepts en sciences humaines. *Traces*, 32(5), 12-17.
- Lebrun, N. (1995). Difficultés des concepts : implication pour l'enseignement des sciences humaines. *Traces*, 33(6), 16-20.
- Lebrun, N. (1996). Stratégies de développement des concepts. *Traces*, 34(3), 10-13.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Machery, E. (2007). 100 years of psychology of concepts: the theoretical notion of concept and its operationalization. *Studies in History and Philosophy of Science Part C : Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 38(1), 63-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.shpsc.2006.12.005>
- Martineau, R. (1998). Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté. Dans R. Comeau et B. Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale* (p. 45-56). Sillery : Septentrion.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : Traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Merrill, M. D. et Tennyson, R. D. (1977). *Teaching concepts : an instructional design guide*. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.
- Merrill, M. D., Tennyson, R. D. et Posey, L. O. (1992). *Teaching concepts : An instructional design guide* (2^e édition). Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Secondaire premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/seconaire1/pdf/prfrmsec1ercyclev2.pdf>
- Piaget, J. (1960). *The psychology of intelligence*. London : Routledge.
- Piéron, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology : Theory and Practice*. Boston, MA : Allyn et Bacon.
- Tessmer, M., Wilson, B. et Driscoll, M. (1990). A new model of concept teaching and learning. *ETR&D – Educational Technology Research and Development*, 38(1), 45-53. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02298247>
- Twyman, T., McCleery, J. et Tindal, G. (2006). Using concepts to frame history content. *The Journal of Experimental Education*, 74(4), 331-349. <http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.74.4.329-350>
- van Drie, J. et van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

Pour citer cet article

Simard, S., Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2015). Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans. *Formation et profession*, 23(2), 61-70. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.229>

Appendice A

Bibliographie des articles du corpus

1^{re} période

- Cummings, S. S. (1912). A suggestion for history. *Journal of Education*, 76(15), 409-410. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/42820420>
- Gilbert, C. B. (1902). History. *Journal of Education*, 56(9), 152-153.
- Harley, L. R. (1895). Methods of historical study. *Education*, 15(6), 332-340.
- Hughes, J. L. (1882). The topical teaching of history. *Education*, 2(4), 410-414.
- Perkins, S. F. (1898). For history class debate. *Journal of Education*, 47(11), 166.
- Thompson, A. B. (1884). The practical side of history and how to teach it. *Journal of Education*, 40(23), 6-7.
- William, F. (1897). Lives of American artists in the school-room. *Education*, 17(8), 490-492.

2^e période

- Cherry, G. L. (1942). Using raw materials of history. *Journal of Higher Education*, 13(3), 135-138. <http://dx.doi.org/10.2307/1976016>
- Clark, R. (1932) The value to the adolescent of a study of history. *Education*, 53(4), 228-230.
- Mahoney, J. J. (1934). A new deal for the social studies. *Education*, 54(9), 550-554.
- Mannion, L. J. (1938). Revolution as a fad in history. *Education*, 59(2), 92-95.
- Wilson, H. E. (1935). The social studies in the junior high school. *Education*, 55(5), 263-268.

3^e période

- Cox, P. W. L. et Mercer, B. E. (1961). *Education in Democracy: The Social Foundations of Education*. New York, NY : McGraw Hill.
- Jarolimek, J. (1973). In pursuit of the elusive new social studies. *Educational Leadership*, 30(7), 596-599.
- Monahan, D. (1973). Stimulating interest in world history through simulation baseball. *Education*, 94(2), 175-176.
- Pickett, R. S. (1969). Clio : The missing muse in family life education. *Family Coordinator*, 18(1), 27-31. <http://dx.doi.org/10.2307/582701>
- Rooze, G. E. (1969). Local history can enliven social science concepts. *The Elementary School Journal*, 69(7), 346-351. <http://dx.doi.org/10.1086/460521>
- Still, B. et Klebanow, D. (1969). The teaching of American urban history. *The Journal of American History*, 55(4), 843-847. <http://dx.doi.org/10.2307/1900157>

4^e période

- Blount, H. P. (1992). Making history live for secondary students : Infusing people into the narrative. *Social Studies*, 83(5), 220-223. <http://dx.doi.org/10.1080/00377996.1992.9956237>
- Buckles, S. et Watts, M. (1997). An appraisal of economics content in the history, social studies, civics, and geography national standards. *The American Economic Review*, 87(2), 254-259. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/2950927>
- Jarning, H. (1997). The many meanings of social pedagogy : Pedagogy and social theory in Scandinavia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 413-431. <http://dx.doi.org/10.1080/0031383970410315>
- Stern, S. M. (1998). Improving history education for all students : The Massachusetts history and social science curriculum framework. *The Journal of Education*, 180(1), 1-13. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/42742378>

Quelle formation pour les enseignants d'histoire? Critique et contre-critique

doi:10.18162/fp.2015.a57

CHRONIQUE • Formation des maîtres

Le débat sur l'enseignement de l'histoire nationale, qui s'inscrit dans le cadre plus large de la remise en question du nouveau pédagogique, projette au premier plan la formation initiale des enseignants d'histoire. Le monde universitaire, polarisé entre didacticiens et historiens, s'accorde à dire que la formation des enseignants d'histoire est déficiente, mais chacun pour des raisons différentes, sinon opposées. Pourtant, comme le souligne Laville (2015), personne n'est capable de nommer de manière satisfaisante cet ensemble de connaissances et d'habiletés intellectuelles nécessaire à l'enseignement de l'histoire.

Connaissances historiques et pensée historienne

Un des éléments récurrents de la critique concerne le manque de connaissances historiques des enseignants. Le Rapport Beauchemin (2014) recommande à cet effet « [q]ue soient envisagées [...] diverses mesures destinées à augmenter le poids de la formation en histoire dans le cursus universitaire des maîtres » (p. 39). Il ne fait pas de doute que pour un historien, il n'y a rien de plus honteux qu'un enseignant qui se trompe de date ou qui commet des anachronismes. Mais de là à penser, à l'instar du Collectif pour une éducation de qualité (2008), qu'il suffit de transmettre des connaissances pour que les élèves apprennent et développent des habiletés intellectuelles, tout en adoptant des valeurs civiques et morales, il y a peut-être un pas à ne pas franchir. Car les valeurs associées à la transmission de connaissances, que l'élève apprend en classe d'histoire depuis un siècle déjà sans en être tout à fait conscient (Cardin, 2010), pourraient davantage ressembler à une propagande qu'à une série de valeurs qu'on propose ouvertement et dont on débat avec les élèves.

À cette première critique s'ajoute celle selon laquelle les enseignants manquent d'outils pour développer chez leurs élèves la pensée historique, qui constitue, d'après certains didacticiens, la finalité de l'enseignement de l'histoire : « En somme, nous croyons que les programmes, progressions et évaluations des apprentissages devraient être centrés sur la démarche et les concepts de la pensée historique, ainsi que sur les débats historiques permettant de s'interroger sur le Québec d'aujourd'hui » (Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie [AQDHG], 2013, p. 4). Selon cette perspective, la pensée historique prend la forme d'un processus rigoureux d'enquête mené par ceux qui étudient des traces du passé et qui proposent par la suite une interprétation. Aux yeux des didacticiens, ne pas avoir entendu parler de la démarche de Peter Seixas qui propose six étapes d'analyse de sources ou de Sam Wineburg avec ses quatre euristiques de l'histoire – constitue une grave lacune professionnelle.

Les enseignants d'histoire au carrefour de plusieurs contraintes

Parmi les nombreuses contraintes auxquelles sont appelés à répondre les enseignants d'histoire, je choisis d'aborder ici les outils mis à leur disposition, notamment le programme scolaire et les manuels, et la pression que la société québécoise exerce sur les enseignants.

Le nouveau programme d'histoire de 3^e et 4^e années du secondaire est à mon avis le reflet du rapport de forces entre les historiens et les didacticiens : les premiers ont obtenu la démarche chronologique, étayée sur deux ans, ainsi que l'adoption d'une trame nationale; les didacticiens, quant à eux, ont réussi à préserver deux des trois compétences défendues lors de la consultation publique. D'une certaine manière, les grands perdants sont les enseignants, puisqu'en renonçant à la compétence trois, qui portait sur l'éducation à la citoyenneté, on a pratiquement retiré aux enseignants la mission d'éduquer les élèves, de les rendre attentifs à l'actualité, de les former en tant que citoyens réflexifs, critiques, capables de discerner les enjeux de la société dans laquelle ils vivent.

En ce qui concerne les manuels, il n'est pas clair qu'ils facilitent l'acte d'enseigner l'histoire. Ils sont en effet trop encadrants, en précisant à tout coup la compétence en lien avec les activités proposées, en fournissant les sujets d'évaluation ainsi que le corrigé, en proposant de longs projets qui ne permettent pas de s'arrêter en cours de route, etc. Dans une recherche récente, Boutonnet (2013) montre que les manuels sont utilisés généralement intensivement et seraient intégrés dans une pratique transmissive et magistrocentrée. Je dirais même que c'est le manuel qui se sert de l'enseignant, car c'est l'outil qui s'impose comme « le plus expert ».

En outre, les enseignants d'histoire doivent satisfaire une attente sociale majeure : contribuer, par leur enseignement, à la construction de l'identité nationale chez les élèves, bref, assurer le développement d'une conscience historique orientée vers un projet politique : « c'est le propre de la conscience historique d'articuler [...] une lecture du passé susceptible de servir les impératifs du présent et les projets futurs » (Beauchemin, 2002, p. 176).

Il faut reconnaître que les enseignants rencontrent ici une grande difficulté, car la définition du projet politique est conflictuelle. Selon Beauchemin (2002), « il faut reconnaître clairement la réalité sociopolitique qui veut que ce soit le collectif francophone qui porte cet idéal de souveraineté » (p. 169). En raison de l'ambivalence des Québécois, Lamonde (2001) considère, quant à lui, qu'il faut

proposer une autre solution que le projet souverainiste : « [p]enser les ruptures, [...] ce n'est pas penser uniquement une rupture qui serait la souveraineté [...] c'est aussi prendre conscience des ruptures et décider d'un autre scénario que la souveraineté » (p. 112). Enfin, Létourneau (2000) propose la canadienité comme façon d'inclure l'Autre dans le récit historique et souligne la nécessité de faire un travail de deuil du récit structurant de la Conquête.

Quelle formation pour les enseignants d'histoire?

Comme l'explique si bien Laville (2015), il est hasardeux de cibler des connaissances précises à transmettre aux élèves (et aux enseignants) qui perdront sans doute leur pertinence et leur prétention de « vérité » d'ici quelques années, en raison d'une historicité à laquelle ni les humains ni les connaissances n'échappent. Il resterait donc la pensée historique.

Quelle formation, alors, pour les enseignants d'histoire, devant les positions antagoniques des universitaires, qui, dans leur quête de légitimité, contribuent à « décrédibiliser » les enseignants d'histoire par leur faux débat opposant les connaissances et les compétences? Quel savoir, quel savoir-faire et quel projet politique prendre en compte devant le relativisme scientifique, d'un côté, et l'impasse politique de la société québécoise, de l'autre?

Ce sont là sans doute de grandes questions auxquelles je n'ai pas la prétention de répondre. Je suis toutefois convaincue que la formation universitaire, aussi bien celle dispensée par les didacticiens que celle des historiens, demeure incomplète sans une volonté et une démarche personnelle d'apprendre de la part de l'étudiant. Je partage sans réserve sur ce point la conception de Rogers (1976) sur ce que signifie le fait d'avoir une formation valable dans la durée : « Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que la seule capacité *d'acquérir* des connaissances peut conduire à une sécurité fondée » (p. 102). Loin de nier l'importance de connaître à fond les grands événements qui ont façonné la société québécoise et canadienne, de s'approprier le *credo* de didacticiens que l'histoire est un construit issu de la contemporanéité des historiens et qu'il faut, par conséquent, investiguer, remettre en question les sources, bref, loin de nier que l'histoire peut être comprise comme un processus de raisonnement, je pense que les enseignants devraient davantage se faire confiance et puiser dans leurs propres forces pour innover et développer une pratique pédagogique adaptée aux nécessités éducatives du présent. Je tiens à rappeler que la pédagogie fut inventée par les praticiens du XVII^e siècle. Et dans le prolongement de leurs modestes prédécesseurs, les enseignants d'aujourd'hui pourront très bien contribuer et enrichir la pédagogie, notamment en s'appropriant et en mettant à profit les recherches conduites en milieu universitaire.

Références

- Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQDHG). (2013). *Compte-rendu de la position de l'AQDHG à propos de la consultation pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*. Repéré à <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/12/AQDHG.-Compte-rendu-de-la....pdf>
- Beauchemin, J. (2002). *L'histoire en trop : la mauvaise conscience des souverainistes québécois*. Montréal, QC : VLB.
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire*. MELS. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/sens_de_histoire_s.pdf
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10105>
- Cardin, J.-F. (2010). Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 191-219). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Collectif pour une éducation de qualité. (2008). Transmettre adéquatement un patrimoine culturel et historique. Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (p. 267-285). Montréal, QC : VLB.
- Lamonde, Y. (2001). *Allégeances et dépendances : l'histoire d'une ambivalence identitaire*. Québec : Nota Bene.
- Laville, C. (2015). Après *Le sens de l'histoire* : quelques exigences d'une éducation historique en accord avec notre époque. *Enjeux de l'univers social*, 10(3), 17-22.
- Létourneau, J. (2000). *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal, QC : Boréal.
- Rogers, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre?* Paris : Dunod.

Pour citer cet article

- Stan, C. A. (2015). Quelle formation pour les enseignants d'histoire? Critique et contre-critique. *Formation et profession*, 23(2), 73-76. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a57>

Une plateforme Web pour soutenir la réécriture collaborative : Google Documents (deuxième partie)

Jessica **Giannetti**
Université Laval



Marie-Andrée **Lord**
Université Laval



doi:10.18162/fp.2015.a58

CHRONIQUE • Intervention éducative

À l'ère numérique, l'intégration d'outils technologiques dans le monde de l'enseignement semble incontournable. Toutefois, pour que cette intégration constitue un apport à l'enseignement et à l'apprentissage et pour éviter qu'elle soit associée à un effet de mode, il faut posséder une très bonne connaissance de ces outils et avoir pleinement conscience de leurs potentialités didactiques. Dans un premier article, nous avons présenté *Epad*, une plateforme d'écriture collaborative (PÉC)¹ pour soutenir un travail de réécriture². Dans ce deuxième article, nous présentons *Google Documents* qui, bien que différent d'*Epad*, permet également de rendre plus efficient le travail de réécriture avec les élèves du secondaire.

Mentionnons d'emblée que l'utilisation d'une PÉC pourrait pallier certaines difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la réécriture. Voici quelques exemples illustrant bien ces apports.

D'abord, les élèves ne sont pas toujours motivés à entreprendre un travail de réécriture : cela demande temps et énergie. L'utilisation d'une PÉC permettrait de remédier à ce problème – du moins, en partie, puisqu'il a été établi que l'utilisation des technologies serait un puissant moteur de motivation, notamment en écriture (Grégoire et Karsenti, 2013).

Ensuite, nous savons aujourd'hui que les représentations d'un scripteur influencent ses pratiques, et inversement. L'exploitation d'une PÉC constituerait une aide précieuse pour l'enseignant souhaitant déconstruire certaines des représentations erronées ou lacunaires de ses élèves relativement à la réécriture. En fait, les élèves associent souvent à tort réécriture à correction, ne corrigeant alors que la microstructure du texte (orthographe grammaticale, syntaxe,

etc.) lorsque l'enseignant leur demande pourtant de revoir la structure du texte. Puisque les opérations fondamentales de la réécriture deviennent facilement accessibles et réalisables (déplacer, supprimer, ajouter et remplacer des mots, des phrases ou des segments de texte), l'enseignant peut davantage mettre l'accent sur la macrostructure du texte, et pas seulement sur la correction d'erreurs d'orthographe. En effet, avec cet outil, plus de « propre » à réécrire, ce qui constitue un gain de temps non négligeable et permet de travailler des aspects plus fondamentaux de l'écriture. Travailler davantage ces aspects permet de rompre avec la représentation réductionniste selon laquelle bien écrire consiste à ne pas faire d'erreurs. De plus, permettre aux élèves d'échanger sur un texte leur donne l'occasion de mieux cerner les liens entre réception et production d'un texte. En effet, pour réécrire, il faut, la plupart du temps, que le scripteur fasse lire son texte par un pair pour recueillir des commentaires sur sa qualité (clarté et cohérence des propos, respect des consignes, intérêt, etc.). Ainsi, apprendre à réécrire, c'est également prendre en compte les commentaires provenant des lectures évaluatives des pairs pour modifier son texte dans le but de le rendre plus intéressant, plus clair et plus cohérent pour les destinataires.

Enfin, les élèves ont aussi l'impression que réécrire constitue un signe de faiblesse, associant ainsi à tort la réécriture à la non-expertise du scripteur. Pour modifier cette représentation, nous proposons, dans notre premier article, d'utiliser l'historique dynamique³ d'*EPad* pour illustrer le travail d'un scripteur expert tout au long de l'écriture, attirant l'attention des élèves sur le travail de réécriture. Cet outil montre bien que l'écriture n'est pas un processus linéaire : plusieurs va-et-vient sont nécessaires avant d'en arriver à un texte final.

L'utilisation d'une PÉC permet donc de modifier certaines représentations des élèves à propos de la réécriture et de susciter leur motivation. Le jeu en vaut donc la chandelle!

Google Documents

Les PÉC accessibles sur le web ne possèdent pas toutes les mêmes potentialités. Il est essentiel de bien les connaître pour en choisir une qui répondra aux intentions pédagogiques.

Google Documents est une PÉC qui se prête davantage au deuxième cycle du secondaire, puisque pour y avoir accès, il faut détenir un compte *Gmail*⁴, pour lequel l'âge minimal requis est de 13 ans. Différentes options de partage d'un texte sont disponibles : modification, suggestion et aperçu. Ce qui est intéressant avec cette PÉC, c'est que les élèves peuvent commenter, avec leur identifiant, un segment bien précis du texte et répondre aux commentaires des autres. Plusieurs conversations en parallèle peuvent donc être tenues sans confusion dans un même texte. Il s'agit de plus d'un environnement convivial pour écrire, qui se rapproche du traitement de texte avec plusieurs possibilités de mise en page (insertion d'images, de dessins, de liens URL et de tableaux; vérificateur orthographique de base; etc.). Parmi les limites de *Google Documents*, notons que l'historique des révisions n'est pas dynamique contrairement à celui d'*EPad*. Enfin, la nécessité de posséder un compte *Gmail* peut aussi entraîner des problèmes de gestion pour l'enseignant (oublis des mots de passe et des identifiants, par exemple).

Proposition d'activité

Bien que les PÉC regorgent de potentialités techniques, il demeure que les élèves sont souvent réticents à entreprendre un travail de réécriture. L'enseignant doit donc proposer des activités qui visent à motiver ses élèves, à les engager intellectuellement et à modifier leurs représentations du travail de réécriture. Voici un exemple de mise en situation qui pourrait stimuler leur intérêt à réécrire un texte.

Vous venez de vous joindre au comité de lecture d'une célèbre maison d'édition ou d'un journal réputé. On vous demande d'émettre vos commentaires – avec l'option commenter de Google Documents – sur les manuscrits ou les articles qui sont soumis à votre entreprise.

Tour à tour, les élèves peuvent jouer le rôle d'auteur et celui d'éditeur. Notons que les éditeurs ne peuvent pas intervenir dans le texte lui-même (les auteurs partagent le texte en mode *commentaire*) et ne peuvent que faire des suggestions en marge du texte à l'auteur qui est libre de modifier son texte ou non en fonction des commentaires reçus.

Conclusion

Les PÉC sont des outils pertinents, bien conçus et motivants pour soutenir un travail de réécriture. À l'ère numérique, elles permettent aux élèves de concevoir l'activité d'écriture comme une activité éminemment sociale en mettant de l'avant l'importance de la réception d'un texte par les destinataires. Afin que les enseignants soient pleinement outillés pour utiliser ces technologies en classe, il faut toutefois poursuivre le travail de formation initiale et continue amorcé depuis quelques années et proposer davantage d'activités didactiques pour exploiter efficacement les PÉC avec les élèves.

Références

- Boré, C. et Doquet-Lacoste, C. (2004). La réécriture questions théoriques (Interview croisée de Jacqueline Authier-Revuz et Almuth Grésillon). *Le français aujourd'hui*, (144), 9-17. <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.144.0009>
- Grégoire, P. et Karsenti, T. (2013). Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire? *Éducation et francophonie*, 41(1), 123-146. <http://dx.doi.org/10.7202/1015062ar>

Notes

- ¹ Si la plateforme d'écriture collaborative – comme son nom l'indique – est intéressante pour soutenir un travail d'écriture collaborative, elle peut être un bon outil pour la réécriture. Les élèves ne sont pas invités à écrire un texte ensemble, mais plutôt à commenter le texte de leurs pairs en vue de les aider à le réécrire.
- ² La réécriture consiste à « revenir sur un texte déjà écrit », pour le reprendre, le retravailler » (Grésillon, 2004, citée dans Boré et Doquet-Lacoste, 2004, p. 9)
- ³ L'historique dynamique consiste en l'animation de la construction du texte en accéléré. Les élèves peuvent ainsi voir sous forme de petit film la progression de leur texte du début jusqu'à la fin.
- ⁴ Les élèves ayant moins de 13 ans peuvent utiliser *EPad*, qui ne nécessite pas de compte.

Pour citer cet article

Giannetti, J. et Lord, M.-A. (2015). Une plateforme Web pour soutenir la réécriture collaborative : Google Documents (deuxième partie). *Formation et profession*, 23(2), 77-79. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a58>

L'apport des éducateurs sociaux aux relations entre l'école et les familles dans le canton de Genève

Frédérique **Giuliani**
Université de Genève

Julie **Pelhate**
Université de Genève

doi:10.18162/fp.2015.a59

CHRONIQUE • Profession de l'éducation

En 2006 et pour la première fois en Suisse dans le canton de Genève a été créé un dispositif d'éducation prioritaire. Les établissements primaires¹ du Réseau d'enseignement prioritaire (REP), accueillant en majorité des populations issues de milieux sociaux défavorisés et de la migration, ont ainsi bénéficié de moyens spécifiques. L'introduction d'un éducateur social constitue l'une des ressources principales mobilisées pour renforcer la mission d'éducation de l'école. À l'appui d'une recherche conduite par observation directe, le présent article interroge les pratiques effectives de ces professionnels à l'égard de l'enfant et de sa famille : comment sont-ils appréhendés et pris en compte?

La fabrication institutionnelle de l'inadéquation scolaire

Les missions officiellement confiées à ces éducateurs sociaux relatives à l'enfant et à sa famille visent, d'une part, la socialisation de l'enfant (dans ses relations avec ses pairs et avec les adultes de la communauté éducative), d'autre part l'instauration d'un « *climat de confiance* » entre les familles et l'école avec, quand cela est jugé opportun, le développement d'une intervention éducative sur le groupe familial. Statutairement, les éducateurs sociaux relèvent de l'autorité de l'Office médico-pédagogique, une institution investie de longue date dans l'observation et le traitement des comportements infantiles et familiaux problématiques, sous la tutelle de la science psychanalytique et, plus récemment, des savoirs issus des neurosciences cognitives.

1 En 2014, 16 établissements sur 73.

Dans le prolongement des fonctions qui leur sont officiellement dévolues, le pouvoir médical leur attribue une mission dite de prévention, consistant à identifier et à accompagner les familles potentiellement « *dysfonctionnelles* ». De surcroît, dans l'ordinaire du quotidien de l'école, ils sont souvent mobilisés par le personnel enseignant et de direction pour traiter les « *comportements inadéquats* », c'est-à-dire les comportements d'élèves qui contreviennent ostensiblement aux règles de régulation des conduites en vigueur au sein de l'espace public de l'école, mais également les attitudes parentales qui dérangent et suscitent le doute tant elles paraissent éloignées des représentations légitimes de la bonne parentalité. Quand les éducateurs se saisissent des situations d'élèves ou de familles qui leur sont adressées, celles-ci ont préalablement fait l'objet d'une caractérisation et d'une catégorisation par l'école soulignant leur non-conformité et leur inadéquation au regard des attendus scolaires. Or certains éducateurs sociaux développent une pensée critique à l'égard de ces processus d'étiquetage. Leurs expériences personnelles et néanmoins sociales de la migration en Suisse, de l'expérimentation de modes d'existence alternatifs, voire de l'échec scolaire, les conduisent à remettre en cause la réification des personnes dans des identités stigmatisantes. Face à des familles dont les styles éducatifs font l'objet d'un étiquetage par les acteurs du monde scolaire et du monde médical, les éducateurs sociaux mobilisent une posture différente qui prend en considération non seulement leur vulnérabilité, en lien avec leurs conditions d'existence mais aussi leur accès réduit à des possibilités de participation sociale. Non comprise comme la manifestation d'une défaillance d'origine organique, psychologique voire culturelle, la vulnérabilité des personnes est pensée comme la conséquence subjective de l'expérience de situations productrices d'insécurité et d'invisibilité, par exemple le déni de légitimité dont font l'objet les familles d'enfants en échec scolaire, de surcroît immigrés et/ou pauvres. Cette conception des êtres (enfant et parents) et de la socialisation se reflète dans des démarches d'intervention concrètes.

Des innovations institutionnelles pour restaurer les possibilités d'agir et d'interagir

En effet, ces éducateurs sociaux sont à l'initiative d'innovations institutionnelles fondées sur une compréhension de l'enfant et sa famille comme des acteurs sociaux dont il s'agit d'augmenter les marges de manœuvre, les libertés réelles d'être, de choisir et d'agir (Sen, 2000), au moyen de dispositifs concrets (Poirier, 2015). Au cœur de l'école, là où les familles sont traditionnellement considérées comme indésirables (en témoignent les panneaux « Interdit aux parents » à l'entrée des écoles du canton), la création d'une « école des mamans » destinée aux mères de familles migrantes désireuses d'apprendre le français va dans ce sens. Au sein de cette association, une enseignante FLE offre des cours trois fois par semaine aux mères pendant les horaires de classe des enfants, tandis qu'une employée garde les plus jeunes de la fratrie non encore scolarisés. Soucieux de ne pas figer chaque partie dans les failles d'un rapport unilatéral entre donateur et donataire, les concepteurs du dispositif (entre autres, les éducateurs sociaux) ont élaboré les conditions d'une réciprocité, en permettant aux mères de troquer les cours contre la préparation d'un repas que chaque acteur de l'école pourrait partager en commun. Ainsi élaboré, ce dispositif innovant repose sur une organisation matérielle (avec la garderie, l'horaire des cours calqué sur l'emploi du temps familial) qui tient compte des contraintes réelles des mères et rend concrètement réalisable l'investissement dans des apprentissages. Qui plus est, en construisant la légitimité de leur présence quotidienne au sein de l'école et en contribuant au développement de relations d'interconnaissance entre mères et enseignants, le dispositif contribue au dépassement progressif des représentations stéréotypées qui sont à la source des processus relationnels de stigmatisation dont les effets sur les chances de réussite des élèves issus de l'immigration sont désormais connus.

Ces innovations en faveur de la participation sociale des populations ne peuvent cependant occulter un questionnement sur la place des éducateurs sociaux dans une configuration institutionnelle où les logiques classificatoires du pouvoir médical et du fonctionnement pédagogique sont prédominantes. Sur les scènes interprofessionnelles (rassemblant psychiatres, psychologues, infirmières, directeurs d'établissement, enseignants) consacrées à l'évaluation des situations d'élèves en difficulté, il n'est pas rare que les éducateurs soient invités à exprimer un point de vue documenté sur les défaillances éducatives des familles et les conduites enfantines inadaptées. Soumis à une hiérarchie médicale et enjoins de collaborer avec les autorités pédagogiques, leurs marges de manœuvre pour résister à l'expertise des comportements déviants sont étroites.

Références

- Poirier, P. (2015). Quand l'école devient un lieu d'accueil et de participation des familles : L'expérience d'une éducatrice sociale au sein de l'école primaire genevoise. Dans *Au risque de la prévention. Enfance, jeunesse, famille et travail social : de la prévention précoce à la participation sociale*. Genève : Éditions IES-Genève.
- Sen, A. K. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.

Pour citer cet article

- Giuliani, F. et Pelhate J. (2015). L'apport des éducateurs sociaux aux relations entre l'école et les familles dans le canton de Genève. *Formation et profession*, 23(2), 80-82. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a59>

Une classe renversée à l'École du Feu : récit d'une expérience pédagogique en formation professionnelle

Joachim **De Stercke**
Institut Provincial de formation du Hainaut
(Belgique)

doi:10.18162/fp.2015.a60

CHRONIQUE • Technologies en éducation

Introduction

Ces derniers temps, la classe inversée (*flipped classroom*) anime l'esprit des enseignants. Face à l'engouement que suscite cette « innovation » pédagogique, la recherche doit se donner pour mission d'apporter des éléments de réflexion quant à ses conditions d'efficacité. Le présent article s'inscrit dans cette démarche, en proposant un retour d'expérience centré sur la méthode de la « classe renversée » en contexte de formation des adultes.

La classe renversée

La classe renversée à laquelle nous faisons référence ici est dérivée d'une forme particulière de classe inversée testée par le Pr Jean-Charles Cailliez à l'Université catholique de Lille (France). Son principe de fonctionnement prévoit, comme pour la classe inversée « traditionnelle », que l'acquisition des compétences se fasse principalement sur l'axe « apprendre » du triangle pédagogique d'Houssaye (2014).

Concrètement, un ensemble de ressources documentaires est mis à la disposition des apprenants (ouvrages, pertinents ou non pour la tâche), à quoi s'ajoute un accès à Internet par WiFi afin qu'ils puissent travailler avec leurs ordinateurs ou tablettes en « Bring Your Own Device », un tableau blanc interactif, ainsi qu'un tableau blanc classique. L'enseignant leur donne pour tâche de concevoir un cours tel qu'il pourrait leur donner sur un sujet donné. Ensuite, il regroupe les apprenants pour la phase

de recherche d'informations (dans le cas présent, en binômes) et leur annonce l'échéance à respecter pour celle-ci. La spécificité de cette phase de recherche est son fractionnement en courts intervalles. En effet, après 20 minutes d'activité sur un thème, chaque groupe doit abandonner son travail à un autre en l'état! Il est donc indispensable de laisser des traces derrière soi pour faciliter la construction collaborative des connaissances. On reproduit la rotation des ateliers deux, trois fois, jusqu'à ce que les apprenants jugent qu'ils sont prêts pour la phase de présentation. Lors de cette seconde phase, les sous-groupes d'apprenants présentent leur production à la classe, en répondant aux questions de l'assistance (l'enseignant s'assurant que les notions-noyaux sont couvertes). Ils peuvent pour cela utiliser tous les supports qu'ils désirent (PowerPoint, carte conceptuelle, etc.). Une synthèse collective est enfin construite.

Cette activité d'apprentissage ne fait intervenir aucune évaluation certificative. Un bilan est en revanche réalisé à son terme afin de recueillir l'expérience des participants et d'ajuster la méthode.

Le contexte d'utilisation

Notre classe renversée a été mise en place à l'Institut provincial de formation du Hainaut, et plus particulièrement à l'École du Feu, qui est l'organisation dont dépend la formation professionnelle de l'ensemble des pompiers des services incendie de la province belge de Hainaut. Cette classe renversée s'est inscrite dans le cadre du module « Instructeur » du Brevet Sergent; module de 40 heures dont l'objectif général principal est de rendre les candidats capables de concevoir et d'animer des séquences pédagogiques.

Le public avec lequel nous avons travaillé était constitué de six officiers par recrutement. Parmi ceux-ci, cinq étaient titulaires d'un Master en ingénierie, et un d'une Licence en sciences politiques.

Sur l'ensemble du module de formation dispensé, la classe inversée a représenté 4 heures d'activité continue. L'unité d'apprentissage à laquelle elle était rattachée visait à faire découvrir les grands courants pédagogiques et leurs concepts-clefs aux apprenants.

Retour d'expérience

Afin d'organiser ce retour d'expérience, nous nous appuyons sur trois variables-clefs de l'évaluation des dispositifs pédagogiques : le produit, le processus et les perceptions.

En matière de produit, la classe renversée a atteint ses objectifs dans la mesure où les apprenants ont été aptes à présenter le résultat de leurs recherches au groupe-classe, ainsi qu'à créer une carte conceptuelle représentant les différents courants pédagogiques étudiés dans leurs relations les uns par rapport aux autres. Leur compréhension de ces liens a été facilitée par les apports du formateur (questions, demandes de précisions, explicitations, etc.), lors de la phase de structuration des acquis. On peut être confiant dans l'impact de la classe renversée (processus) sur la performance (produit) des apprenants, dans la mesure où son inefficacité aurait tout simplement conduit à une impossibilité pour les candidats de présenter leur travail ou d'en discuter.

En matière de processus, la classe renversée induit, en théorie, une logique de construction active et collaborative des savoirs. Cependant, dans les faits, on peut observer un glissement partiel de la

collaboration vers la coopération au sein de sous-groupes de travail. En effet, certains binômes ont choisi, plutôt que de rechercher ensemble des informations sur un même courant, de privilégier la division du travail à la mutualisation des compétences. Bien que chacun des membres de ces binômes ait effectivement contribué à la tâche, assurant une symétrie des interactions (Dillenbourg, 1999), le produit de leur travail commun ne dépassait pas « la simple somme des différentes contributions individuelles » (Temperman, 2013, p. 42). Il en va de même en ce qui concerne le produit final de la phase de recherche documentaire, c'est-à-dire les exposés successifs des sous-groupes. La collaboration n'a repris le dessus qu'une fois que le groupe est entré dans la phase de structuration des acquis, sous l'impulsion du formateur.

En matière de perceptions, la mise en place d'un débat juste après la classe renversée a donné lieu à des échanges particulièrement intéressants. Ces échanges ont majoritairement gravité autour de la question de l'efficacité du dispositif pédagogique expérimenté.

Globalement, les apprenants ressortent satisfaits de l'expérience de classe renversée. Malgré la nouveauté de cette méthode, ils s'y sont familiarisés, et jugent que les objectifs de l'activité d'apprentissage ont été atteints. Du point de vue du formateur, la perception est similaire. On ajoutera que le niveau de maîtrise des apprenants est nécessairement plus élevé avec ce type de méthode qu'avec un enseignement magistral, du fait même de ses spécificités pédagogiques : elle suscite l'activité des apprenants et les conflits sociocognitifs, demande une compréhension des savoirs suffisante pour pouvoir les enseigner à ses pairs et répondre aux questions du formateur.

En ce qui concerne à présent les points par rapport auxquels les apprenants sont en questionnement, on citera la contrainte de rotation entre les divers ateliers, qui les a quelque peu frustrés. En réalité, ce n'est pas tant la rotation en elle-même que la fréquence à laquelle elle doit avoir lieu qu'ils remettent en question (une durée plus longue que 20 minutes aurait été préférée afin d'atteindre un degré d'approfondissement plus poussé avant de changer de thème). On notera que cet élément avait déjà été mis en évidence lors de l'expérience du Pr Cailliez, ce qui nous porte à croire qu'une modification pourrait à l'avenir être introduite à ce niveau.

Ensuite, et en lien direct avec cette interrogation, nos officiers sont dubitatifs quant à l'efficacité d'une organisation du travail collaborative par rapport à un script coopératif strict. Concrètement, tout en conservant le fonctionnement global de la classe renversée, ils considèrent que les objectifs de l'activité auraient pu être atteints plus rapidement et aussi efficacement si l'on avait attribué chaque courant pédagogique et ses concepts à un sous-groupe dédié, sans système de rotation. Cette division du travail, rappelant celle de leur milieu professionnel, relève d'un choix pédagogique justifié, mais dont l'argumentaire ne leur apparaît pas clairement. N'étant pas face à des étudiants en formation initiale pédagogique, mais face à des adultes en formation professionnelle, il est des plus logiques que leurs représentations de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant, et a fortiori de l'efficacité pédagogique de l'apprentissage collaboratif, soient fortement ancrées. On peut d'ailleurs voir dans le glissement de l'organisation interne des sous-groupes (du fonctionnement collaboratif vers la coopération) une forme de réajustement visant à réduire la dissonance entre le cadre de travail imposé par le formateur et la représentation que certains apprenants se faisaient d'un cadre de travail efficace; la rapidité (d'intervention) étant un critère clef dans l'esprit des pompiers.

Sur un plan plus pratique, il s'avère aux dires des apprenants comme de celui du formateur que le recours au BYOD pose certaines difficultés quant à la création de traces pour les autres sous-groupes. Effectivement, tous les apprenants ont fait le choix de compiler le résultat de leurs recherches documentaires dans des documents Word. Or, en dépit du partage de ces documents via Google Drive, ces traces étaient plus difficiles à enrichir au fil des rotations que des notes manuscrites sur tableau blanc ou sur TBI. Leur caractère linéaire, fractionné, et le sacrifice de la synthèse (collaborative) à l'amassage d'informations (coopératif) constituent une limite à l'efficacité de la classe renversée qu'il convient de considérer. Des consignes de travail remaniées permettraient toutefois de la surmonter.

Discussion

Cette expérience de classe renversée dans un contexte de formation professionnelle nous conduit à poser un constat d'efficacité globale de cette méthode pédagogique. Toutefois, comme toujours, sa mise en œuvre reste perfectible. Par ailleurs, certaines recommandations s'imposent quant à son emploi. Primo, sans une maîtrise minimale des compétences informationnelles, l'atteinte des objectifs par les apprenants risque fort d'être compromise. Dans le cas présent, nos officiers par recrutement possédaient un diplôme équivalent à un Bac+5, ce qui garantissait le respect de ce critère, mais il faut rester attentif à ce sujet. Ceci vaut en réalité pour toute situation d'enseignement-apprentissage : la méthode doit prendre en compte les caractéristiques du public cible et du contexte dans lequel elle s'inscrit. Secundo, face à des apprenants adultes, le formateur a tout intérêt à justifier ses choix pédagogiques vis-à-vis des apprenants. En explicitant le pourquoi d'une méthode pédagogique, sa plus-value (le plus souvent, face à l'enseignement magistral), mais aussi le pourquoi du mode d'organisation du travail privilégié, il s'assurera une meilleure adhésion de la part des apprenants et augmentera sa crédibilité à leurs yeux.

En guise de conclusion, nous espérons que cet article encouragera les formateurs des services incendie à se lancer dans l'aventure de l'innovation pédagogique pilotée, dans l'intérêt des soldats du feu... et des citoyens.

Références

- Cailliez, J.-C. (2014). *Rolling boards in a learning lab... des « tableaux tournants » dans un laboratoire de pédagogie expérimentale!* Repéré à <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/files/2014/11/Rolling-boards-in-a-learning-lab.pdf>
- Dillenbourg, P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches* (p. 1-19). Oxford : Elsevier.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Temperman, G. (2013). *Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Mons, Belgique). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01005304>

Pour citer cet article

De Stercke, J. (2015). Une classe renversée à l'École du Feu : récit d'une expérience pédagogique en formation professionnelle. *Formation et profession*, 23(2), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a60>

Recensions de pratiques théoriques d'enseignement de l'oral pour la 5^e secondaire

doi:10.18162/fp.2015.a61

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

Lors d'observations de classes de français de la 5^e secondaire réalisées dans le cadre de notre mémoire de maîtrise (Allen, 2012), nous avons constaté que les stratégies cognitives (liées aux connaissances, aux savoirs acquis), métacognitives (renvoyant aux moyens connus des élèves pour réaliser la tâche) et interprétatives (qui renvoient aux capacités d'élaboration, d'inférence en s'appuyant sur des éléments issus d'un document entendu, dans le cas présent) en didactique de l'oral étaient peu enseignées. Les enseignants s'assuraient davantage de vérifier de la compréhension factuelle des élèves lors de tâches d'oral qui impliquaient peu ou pas d'interprétation, et lors desquelles les élèves n'avaient pas à expliciter les processus cognitifs utilisés. Pourtant, le programme d'enseignement du français du secondaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011) offre des pistes d'enseignement pour ces stratégies pour les élèves de deuxième cycle du secondaire.

Dans cette optique, nous nous sommes interrogée pour savoir si les manuels de français approuvés par le MELS et¹ répandus dans les salles de classe comportent des tâches présentées aux élèves par les enseignants, de même que la place qui était accordée à l'enseignement de l'oral dans ces mêmes manuels. En effet, comme ils agissent en tant que manuels de référence pour les enseignants, ils doivent les inciter à intégrer

l'enseignement explicite, entre autres par des activités de modelage (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013), et contextualisé de l'oral, comme le recommande le MELS.

Objectifs

Quatre objectifs ont été poursuivis lors de cette recherche, mais seuls les résultats pour deux d'entre eux sont ici présentés. Le premier objectif discuté est *Recenser et décrire dans les écrits scientifiques, parus depuis 2000, les pratiques d'enseignement explicite en oral* et, le second, *Relever s'il existe une adéquation entre les recommandations des écrits scientifiques recensés et les manuels de français de la 5^e secondaire approuvés par le MELS*. Pour cette recherche, nous avons recensé 268 articles scientifiques dans 25 revues renommées de la francophonie et 77 activités répertoriées dans quatre manuels de français de la 5^e secondaire approuvés par le MELS. Notre recension des pratiques d'enseignement de l'oral s'ajoute aux données recueillies et recensées par Lazure (1992) alors qu'il a étudié de 1970 à 1989 les recherches francophones traitant de la didactique de l'oral.

Méthodologie

Nous avons réalisé une recherche théorique avec recension d'écrits, car à ce jour, peu de données sur la didactique de l'oral en langue d'enseignement sont facilement accessibles. Un vide théorique créé par l'absence de données empiriques devait être comblé. Des résultats issus de statistiques descriptives (Boudreault, 2000) seront expliqués sommairement, afin de faire ressortir les liens entre les pratiques recensées dans les écrits scientifiques et celles des manuels de la 5^e secondaire approuvés par le MELS en ce qui concerne l'enseignement de l'oral.

Les périodiques de recherche et les manuels scolaires recensés

Nous avons effectué une recherche par mots-clés dans des bases de données et sur les sites indépendants des revues francophones. Puis, pour répertorier les articles de périodiques non indexés, nous avons également réalisé une recherche manuelle en bibliothèque. Au total, 25 périodiques scientifiques francophones répartis dans les domaines de la littérature², de la linguistique³ et de l'éducation⁴ parus depuis les années 2000, en Belgique, en France, en Suisse, au Canada et en particulier au Québec ont été retenus. Quatre manuels fréquemment utilisés en classe de français de 5^e secondaire, recommandés et approuvés par le MELS, ont aussi été sélectionnés.

Analyse des données

L'analyse de contenu avec catégories fixes (Bardin, 2006) a été retenue. Ce type d'analyse permet de mettre en relation des éléments et de créer des recoupements entre les pratiques recensées dans les périodiques et les manuels choisis.

Nous avons d'abord classé les pratiques recensées dans les périodiques et les manuels dans le logiciel de base de données FileMaker. Cette classification s'appuie sur les catégories issues de notre cadre théorique. Par exemple, le code « enseignement explicite de l'oral » est décrit dans notre cadre théorique

et dans les recommandations ministérielles d'enseignement de l'oral (MELS, 2011). En raison de l'espace imparti, nous décrivons seulement les résultats obtenus sous cette catégorie.

Résultats

En compilant les articles répertoriés (n = 268) dans tous les périodiques retenus pour le mot-clé « enseignement explicite de l'oral », nous pouvons conclure que 15,67 % d'entre eux correspondent à ce mot-clé. La forte représentation des articles liés à l'enseignement explicite de l'oral paraît étonnante, car peu de documentation scientifique (si l'on compare celle-ci à celles des didactiques de l'écriture ou de la lecture) est disponible sur ce sujet.

En compilant toutes les activités répertoriées (n = 313) dans les manuels approuvés par le MELS, pour le même mot-clé, nous pouvons conclure que 12,99 % correspondent aussi à « enseignement explicite de l'oral ». Or, si des activités dans les manuels approuvés incluent bien des éléments d'oral (discussions en sous-groupes, réaction à une lecture brève servant de déclencheur de l'écrit), ce dernier est rarement présenté comme un objet d'enseignement autonome (Lafontaine, 2001) et est souvent couplé à une tâche d'écriture ou de lecture.

Par ailleurs, plus la parution des articles recensés se rapproche de 2012, plus les pratiques décrites s'éloignent de celles présentées dans les manuels approuvés qui, elles, demeurent traditionnelles. En effet, les récents articles préconisent davantage l'utilisation de multiples objets d'enseignement pour enseigner l'oral (le recours aux objets de littérature multimodale, dont l'album pour la jeunesse ou la bande dessinée sont des exemples). Ainsi, les manuels approuvés et révisés en 2011 n'incluent pas, de manière générale, les recommandations théoriques. De plus, comme le relèvent nos résultats, des activités des manuels approuvés par le MELS sont en inadéquation avec les recommandations ministérielles de 2011 de même qu'avec celles des périodiques recensés.

Conclusion

Des recherches (Dumais, 2008; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Nonnon, 2005) montrent qu'il est difficile pour les enseignants d'enseigner l'oral et ces derniers affirment être peu outillés pour y parvenir. Pourtant, notre grille d'analyse de contenu nous a permis de recenser des pratiques d'enseignement explicite de l'oral présentées dans 25 périodiques scientifiques et dans quatre manuels approuvés par le MELS. En analysant les résultats obtenus pour le mot-clé « enseignement explicite de l'oral », il appert que les enseignants ont à leur disposition suffisamment d'activités issues des manuels pour enseigner l'oral. Ces derniers les perçoivent-ils comme lacunaires ou peu adaptées à leurs élèves? Une recherche approfondie sur le sujet permettrait de recueillir des informations en ce sens.

Références

Allen, N. (2012). *Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2^e cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse* (Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5062/1/M12655.pdf>

- Bardin, L. (2006). *L'analyse de contenu* (10^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Boudreault, P. (2000). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 141-170). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3^e secondaire : une description* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1570/1/M10567.pdf>
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris : Hatier.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Lazure, R. (1992). *Vers une didactique du français oral : état de question des recherches menées entre 1970 et 1990* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nonnon, É. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral? *Reperes*, 31, 161-188. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS031.pdf#page=161>

Pour citer cet article

- Allen, N. (2015). Recensions de pratiques théoriques d'enseignement de l'oral pour la 5^e secondaire. *Formation et profession*, 23(2), 87-90. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a61>