

Table des matières

3

Soutien de la direction d'établissement lorsque survient un problème éthique en période d'insertion professionnelle : exploration de quatre avenues

Lise-Anne **St-Vincent**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

15

Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente

Ariane **Provencher**, Université de Montréal (Canada)

Michel **Lepage**, Université de Montréal (Canada)

Colette **Gervais**, Université de Montréal (Canada)

29

Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : la question de l'enseignant

Nancy **Bouchard**, Université du Québec à Montréal (Canada)

Nicolas **Haeck**, Université du Québec à Montréal (Canada)

Maxime **Plante**, Université du Québec à Montréal (Canada)

Raymonde **Venditti**, Université du Québec à Montréal (Canada)

42

Acceptabilité d'un didacticiel portant sur l'apprentissage de l'histoire chez des élèves du secondaire du Burkina Faso

Pingwinde **Baga**, Université de Sherbrooke (Canada)

56

Competencies of trainee secondary school teachers in using common ICT tools and Office software packages and the implications for successful integration of ICT in the Mauritian education system.

Christian **Li Luen Ching**, Mauritius Institute of Education (Mauritius)

Chroniques

66

Éthique en éducation

L'éthique professionnelle en enseignement : raison d'être, orientation et responsabilité

Francis **Ndzedi**, Université de Montréal, (Canada)

70

Recherche étudiante

L'accompagnement d'enseignants d'éducation physique et à la santé dans la mise en place de stratégies visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé

David **Bezeau**, Université de Sherbrooke, (Canada)

74

Recherche étudiante

Vers un curriculum mondialisé? Une perspective comparative sur la recontextualisation des politiques curriculaires dans deux systèmes éducatifs francophones

Cécile **Mathou**, Université de Montréal, (Canada)

77

Formation des maîtres

Variations sur la réussite

Denis **Simard**, Université Laval, (Canada)

81

Insertion professionnelle

Formons-nous à une profession qui n'existe pas? sible

Mylène **Leroux**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

84

Point de vue internationale

Nouveaux modes de gouvernance et pilotage des établissements scolaires en Suisse romande

Stéphanie **Bauer**, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Olivier **Perrenoud**, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

87

Intervention éducative

De l'apprentissage procédural de la programmation à l'intégration interdisciplinaire de la programmation créative

Margarida **Romero**, Université Laval, (Canada)

Recensions

90

Recension

Stordeur, Joseph. (2014). Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie. Collection « Outils pour enseigner ». Louvain : De Boeck. [Tous les enfants sont capables].

92

Recension

Rosenberg, Gillian R. (2015). Portrait of a moral agent teacher: teaching morally and teaching morality. New York et London : Routledge – Taylor and Francis Group

Soutien de la direction d'établissement lorsque survient un problème éthique en période d'insertion professionnelle : exploration de quatre avenues

Lise-Anne St-Vincent
Université du Québec à Trois-Rivières

Support by the school administration to resolve ethical problems during professional insertion: Four exploratory avenues

doi:10.18162/fp.2016.313

Résumé

Le présent article met en lumière l'importance du rôle de la direction quant à la préparation de l'équipe-école, notamment les enseignants en insertion professionnelle, pour résoudre en équipe des problèmes comportant des enjeux éthiques. Dans cet article, quatre avenues sont explorées : l'élaboration d'un cadre de référence éthique par chacun des membres de l'équipe-école, la création d'un espace propice aux échanges sur les valeurs et les principes, la mise à jour des connaissances du cadre professionnel et en la mise en œuvre de procédures de résolution lorsqu'un problème éthique se présente.

Mots-clés

direction d'établissement, enseignant en insertion professionnelle, résolution de problèmes éthiques, approche dialogique, cadre professionnel

Abstract

This article sheds light on the administration's critical role in preparing the school team, and particularly teachers in professional insertion, to resolve ethical issues as a team. Four avenues are explored: developing an ethical framework for each school team member, creating a space conducive to sharing values and principles, updating knowledge of the professional framework, and implementing procedures for resolving ethical problems as they arise.

Keywords

school administration, professional insertion, ethical problem solving, dialogical approach, professional framework

Introduction

Au cours des dernières décennies, plusieurs changements exogènes (Baby, 2012) ont modifié l'environnement éducatif québécois (Deniger, 2012; Fournier et Fréchette, 2012; Tardif, 2013) tels que le multiculturalisme, l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques, la mise en place de nouvelles politiques ou encore l'avancée des technologies. Cela a eu pour effet de placer les milieux scolaires dans un état d'instabilité. Pour les enseignants débutants, qui doivent composer avec une multitude de tâches non familières dès l'entrée en pratique, cette réalité complexifie davantage leur insertion professionnelle. Les nombreuses transformations survenues dans les milieux éducatifs supposent, entre autres, une augmentation des interactions entre les divers acteurs scolaires (Trépanier, 2005). Celles-ci se traduisent parfois par des échanges propices à l'apparition de conflits de valeurs (Legault, 2003) ou de principes (St-Vincent, 2011a), soit des problèmes d'ordre éthique. Il n'existe pas de solutions claires et objectives pour répondre à ce type de problèmes (Clarkeburn, 2002; Cranston, Ehrich et Kimber, 2014; Shapiro, Stefkovich et Gutierrez, 2014). En conséquence, leur résolution s'avère plus complexe que des problèmes liés à la gestion de comportements par exemple, et nécessite un dialogue entre plusieurs individus (Bourgeault, 2012; Muship Mbombo, 2011; Patenaude, 1998). Le soutien de la direction d'établissement devient alors un facteur central pour atteindre une conciliation entre les personnes concernées par les enjeux éthiques (Norberg et Johansson, 2007; St-Vincent, 2013b). La direction doit coordonner les démarches individuelles et collectives dans un processus de résolution de problèmes : « Les directions jouent un rôle politique de médiateurs et tentent de

maintenir la cohésion et l'unité du milieu au moyen de leurs compétences relationnelles » (Poirel et Yvon, 2012, p. 611). Elle doit également s'assurer de la cohérence de l'ensemble des décisions au regard des encadrements légaux et réglementaires, tel que le stipule le programme de formation québécois à la gestion d'un établissement d'enseignement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). De surcroît, les enseignants débutants expriment qu'ils vivent plusieurs craintes devant un problème comportant des enjeux éthiques en raison de leur statut précaire (St-Vincent, 2011a, 2011b). Ces craintes interfèrent parfois dans l'analyse du problème et peuvent ainsi compromettre sa résolution. Par conséquent, les préoccupations personnelles de l'enseignant peuvent voiler les enjeux réels dans une situation complexe (St-Vincent, 2011a). Cela amène une autre difficulté : un problème d'ordre éthique qui n'est pas résolu ou encore mal résolu risque de placer les enseignants dans une posture encore plus compliquée qu'initialement. Les enseignants en insertion professionnelle manifestent un besoin de repères et d'accompagnement dans leur développement professionnel (Gervais, 1999; Mukamurera, Portelance et Martineau, 2015) et la direction d'établissement peut jouer un rôle important dans ces situations. Elle peut, entre autres, faciliter une prise de distance nécessaire devant l'ensemble des enjeux qui se présentent avant que l'enseignant ne s'engage de manière précipitée dans la résolution d'un problème éthique.

Mobiliser des ressources rapidement en réaction aux problèmes comportant des enjeux éthiques qui se présentent peut parfois s'avérer nécessaire afin d'éviter l'aggravation d'un problème. Toutefois, il demeure impératif que la direction d'établissement prenne aussi le temps de s'interroger sur les fondements qui sous-tendent ses propres décisions et ses agissements : « [Le directeur d'établissement scolaire] incarne un modèle. Il se tourne et donne l'exemple en assumant tout à la fois les dimensions du droit, de la morale et de l'éthique, ainsi que les tensions engendrées par leur coexistence » (Obin, 1996, p. 152). La direction d'établissement soucieuse d'accompagner adéquatement les enseignants en insertion professionnelle doit donc au préalable faire l'exercice de cerner son propre cadre de référence éthique. Ensuite, à titre de gestionnaire, elle doit faire l'examen des besoins du milieu et des structures en place pour soutenir l'ensemble des membres de l'équipe-école lorsque survient ce type de problèmes, particulièrement en ce qui concerne les enseignants en insertion professionnelle. Finalement, elle doit faciliter la mobilisation des ressources lorsque vient le moment de les résoudre.

Dans cet article, nous portons un regard particulier sur l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle devant un problème d'ordre éthique. Nous approfondissons certains éléments qui peuvent favoriser une meilleure préparation de l'enseignant et lui assurer le soutien nécessaire. Pour ce faire, nous explorons quatre avenues : la création d'un espace propice à la communication des valeurs et des principes des différents acteurs scolaires qui forment la communauté, le développement du cadre de référence éthique des membres de l'équipe-école, la mise à jour des connaissances du cadre professionnel des différents intervenants ainsi que la mise en œuvre de procédures lorsque survient le problème. Cependant, avant d'explorer ces quatre avenues, il est essentiel de déterminer ce qu'est un problème éthique et de quelle manière les enseignants en insertion professionnelle ont tendance à appréhender un tel type de problème.

Reconnaitre un problème éthique

Tout problème rencontré dans les milieux d'éducation n'est pas d'emblée ce que nous identifions comme un problème d'ordre éthique. Un problème comportant des enjeux éthiques réfère avant tout à une situation complexe dans laquelle plusieurs personnes sont impliquées (Legault, 2003). Ce sont les divers points de vue auxquels celles-ci adhèrent qui font émerger des conflits de valeurs ou de principes (St-Vincent, 2011a). Chaque individu possède ses propres référents qui sous-tendent ses décisions : valeurs personnelles, principes professionnels et certains éléments connus des règles ou des lois. Lorsqu'un problème éthique survient, des décisions doivent être prises et des actions doivent être mises en œuvre pour modifier la situation. Plusieurs éléments doivent alors être considérés et leur importance déterminée (Cranston et al., 2014; Legault, 2003). Par conséquent, le processus de résolution présente un caractère subjectif (Clarkeburn, 2002).

À titre d'exemple, Julie, une enseignante débutante, prend l'initiative d'aller rencontrer un parent à la maison avec l'intention d'aider un jeune qui s'absente souvent, et ceci, sans en aviser la direction. Au bout d'un moment, le parent s'agite et lui ordonne de partir, en lui disant qu'elle « ne se mêle pas de ses affaires ». À la suite de cette visite, le parent porte plainte à la direction d'établissement et à la commission scolaire en déformant les paroles de l'enseignante et en leur prêtant des intentions d'ingérence. La direction peut ici s'interroger quant aux gestes à poser : expliquer à l'enseignante qu'elle doit être prudente et discuter avec elle de son rôle professionnel? Donner raison au parent? Protéger la réputation de l'enseignante auprès des membres de la commission scolaire? L'encourager à rencontrer les parents pour clarifier la situation? Cette absence de réponses claires qui génère de l'incertitude et de l'inconfort devient un indice important pour reconnaître un problème d'ordre éthique.

L'appréhension des problèmes éthiques par des enseignants débutants

Devant des problèmes comportant des enjeux éthiques, les enseignants en insertion professionnelle peuvent rapidement ressentir que leurs convictions morales sont insupportables (Moreau, 2003). Dans nos travaux de recherche auprès de novices en enseignement au Québec, nous avons fait ressortir certaines de leurs préoccupations exprimées quant à la fiabilité de leur propre jugement professionnel lorsque se présente un problème éthique, aussi en ce qui a trait à l'incompréhension de certains de leurs rôles dans ces situations (St-Vincent, 2011a, 2011b). Par ailleurs, les enseignants débutants mentionnent des incertitudes en ce qui a trait à la collégialité, qui réfère au sentiment d'appartenance à l'équipe-école et au besoin de s'intégrer au nouvel environnement (Gervais, 1999). En ce sens, plusieurs des inquiétudes sont liées étroitement au statut précaire (Belzile, 2008; Mukamurera et Gingras, 2005; Martineau et Presseau, 2003). Il faut rappeler qu'il y a actuellement près de 40 % des enseignants qui vivent des situations de précarité au Québec (Tardif, 2013) :

les enseignants précaires héritent bien souvent du « sale boulot » : des classes plus difficiles, une tâche éclatée nécessitant, par exemple, plusieurs préparations pour des cours différents, une charge de travail répartie entre plusieurs écoles, une intégration déficiente dans les établissements, une faible reconnaissance dans les milieux, etc. (p. 235)

Toutes ces préoccupations relatives à l'insertion professionnelle peuvent biaiser l'analyse d'une situation et la reconnaissance d'un problème éthique. Voici un exemple illustrant une telle situation : Olivier, un enseignant débutant, se lie d'amitié avec une collègue. Cette dernière l'amène dans une soirée chez des amis où il se rend compte de la présence de quelques élèves de l'école consommant de la marijuana sur place. Olivier peut vivre un grand malaise et être profondément troublé face à cette situation, mais refuser de dénoncer ce fait par crainte de perdre une alliance significative dans l'école ou encore de ternir sa réputation dans la communauté enseignante. De surcroît, un problème éthique non résolu ou mal résolu risque de se complexifier. Ainsi, dans l'exemple évoqué, si Olivier se tait et qu'un élève raconte cette soirée à son parent, la situation pourrait s'aggraver rapidement.

Considérant ce phénomène, il semble important qu'un enseignant novice soit accompagné afin de l'aider à distinguer entre les préoccupations relatives à son insertion professionnelle et les enjeux concernant le problème éthique lui-même. Ceci, afin d'éviter la confusion dans sa réflexion et la mise en œuvre d'actions qui ne répondraient pas au problème éthique rencontré, mais plutôt à un souci lié à son insertion professionnelle.

Par ailleurs, la direction d'établissement se retrouve souvent seule pour prendre la décision finale devant un problème comportant des enjeux éthiques (St-Vincent, 2013a). Pourtant, les interrogations soulevées à l'examen du problème incitent à la réflexion collective et au dialogue. Il semble judicieux que ce processus ne s'improvise pas. Une préparation de l'ensemble de tous les membres de l'équipe-école devient alors incontournable. Celle-ci peut s'inscrire dans les quatre avenues proposées : l'élaboration d'un cadre de référence éthique, la création d'un espace propice aux échanges sur les valeurs et les principes, la mise à jour des connaissances du cadre professionnel et la mise en œuvre de procédures de résolution.

Première avenue : élaboration d'un cadre de référence éthique pour l'équipe-école

Dans leurs recherches effectuées en Pennsylvanie, aux États-Unis, Shapiro et Stefkovich (2011) font ressortir l'importance de l'élaboration d'un cadre de référence éthique par les différents professionnels des milieux éducatifs. Cet exercice vise à prendre conscience des valeurs, des principes et des éléments du cadre professionnel sous-jacents à ses décisions et ses agissements. Toujours en Pennsylvanie aux États-Unis, les travaux de Tuana (2014) désignent ce cadre de référence comme la littératie morale d'un individu, celle-ci étant constituée de trois éléments : la sensibilité éthique, les compétences pour prendre des décisions éthiques et la motivation éthique (p. 154). Sous cet angle, le cadre de référence éthique ou encore la littératie morale suppose un processus, un développement. Ainsi, devant l'incertitude, les enseignants vont faire certains choix, souvent en référence à des valeurs personnelles (Husu et Tirri, 2001), bien qu'ils n'en soient pas toujours conscients (Jackson, Boostrom et Hansen, 1993). Un exercice de mise en situation sous forme de vignettes écrites (St-Vincent, 2013b) peut aider chaque intervenant à identifier et définir les principes professionnels auxquels il adhère et mettre en évidence les valeurs qu'il souhaite actualiser (Fortin et Parent, 2004), c'est-à-dire ce qui a de l'importance pour lui. Il doit aussi cerner les éléments qu'il connaît et qui font partie de son cadre professionnel. À titre d'exemple, il est possible de présenter une vignette qui décrit le cas d'Olivier mentionné plus haut et poser les questions suivantes : quels sont les enjeux éthiques selon vous dans cette situation et quelles actions envisageriez-vous et pourquoi? L'enseignant en insertion professionnelle aura tendance à avoir

une réflexion basée davantage sur des idéaux, ayant trop peu d'expérience en tant que professionnel pour avoir une posture claire, parfois oscillant encore entre le statut d'étudiant et d'enseignant (Baillauquès, 1999). Cependant, c'est à travers cette réflexion initiale qu'il aura l'occasion d'exprimer sa vision de la pratique professionnelle. Le rôle de la direction d'établissement n'est pas de provoquer une désillusion chez l'enseignant à cette étape, ce qui survient naturellement dans le processus d'insertion (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndorero, 2013), mais plutôt de l'aider à reconnaître les structures sous-jacentes de ses décisions actuelles. Ce type d'activité peut s'avérer un déclencheur pour amorcer des débats de fond. À cet effet, il est souhaitable de créer un espace physique et temporel propice aux échanges sur les valeurs et les principes professionnels afin d'alimenter la réflexion et non de faire naître ou d'amplifier des divergences entre les membres de l'équipe-école.

Deuxième avenue : création d'un espace propice aux échanges sur les valeurs et les principes

La valeur d'un cadre de référence éthique se manifeste lors des échanges professionnels. Il devient utile de mieux comprendre les interventions de chacun lorsque les interlocuteurs justifient leur position en s'appuyant sur leurs repères. Toutefois, les activités communicationnelles de cet ordre demeurent constructives si certaines conditions sont respectées. Dans leurs recherches sur le développement du souci éthique dans les pratiques professionnelles au Québec, Fortin et Parent (2004) se sont intéressés aux groupes de réflexion et de discussion où la parole est possible. Ainsi, ils relèvent dans leurs travaux plusieurs conditions qui favorisent le développement du savoir sur sa pratique professionnelle et le questionnement sur les enjeux éthiques qu'elle soulève. Entre autres :

Les groupes de réflexion trouvent toute leur pertinence lorsqu'ils : ne sont pas ramenés à des groupes dont la finalité est uniquement d'ordre technique [...]; parviennent à garantir un climat de confiance, d'écoute et de parole de l'autre, où les réussites, les limites ou les échecs de chacun sont accueillis avec respect; contribuent à guider la réflexion éthique au sein de l'établissement; permettent d'humaniser encore davantage les pratiques [...] (p. 262)

De tels espaces de rencontre peuvent être d'abord initiés par un professionnel hors de l'équipe-école, pour être animés ensuite par un membre nommé par les autres, sans lien hiérarchique (Fortin et Parent, 2004; Fortin, Leclerc, Parent, Plourde et Rondeau, 2011). La participation doit s'effectuer sur une base volontaire. C'est l'occasion d'exprimer des malaises et des interrogations devant des situations ambiguës. Voici quelques exemples : « jusqu'où s'applique le principe de confidentialité avec le jeune? »; « je me sens mal lorsqu'on me demande d'évaluer un jeune qui ne peut progresser au même rythme que les autres, j'ai l'impression que ce n'est pas juste pour lui ». Dans leur recherche, Fortin et al. (2011) expliquent que ces inconforts sont des éléments déclencheurs dans la réflexion : « Loin de paralyser la réflexion, il [le malaise] la met en action. Le fait ensuite de dénoncer et de nommer ce qu'on dénonce semble être le début d'une réflexion, d'un travail d'intelligence, d'un travail de la pensée. » (p. 60) Dans le doute, l'enseignant en insertion professionnelle exprime le besoin de se confier, de partager ses émotions et la direction n'est pas toujours disponible ou encore n'est pas la personne ressource adéquate pour ce soutien (St-Vincent, 2011a, 2011b). Ces espaces deviennent ainsi un endroit adéquat pour l'aider à construire son identité professionnelle.

Troisième avenue : mise à jour des connaissances du cadre professionnel des différents intervenants

Les politiques évoluent rapidement et il devient difficile de tenir le rythme comme professionnels. La direction d'établissement est souvent désignée comme la gardienne de ce cadre légal et réglementaire (MELS, 2008) dans son établissement. Nous avons mis en évidence dans nos travaux la méconnaissance du cadre professionnel chez les enseignantes débutantes (St-Vincent, 2011a, 2011b, 2013c). En effet, le cadre professionnel est souvent considéré par les novices comme une entité de l'ordre des contraintes, de la reddition de compte et des recours extérieurs et non comme un mécanisme de soutien et de repères, guidant les actions. Cependant, l'ignorance de certains éléments du cadre peut mener à des prises de décisions ou des actions lourdes de conséquences, tel que des études effectuées au Québec le mettent en évidence (Je rey, 2011; Je rey, Deschênes, Harvengt et Vachon, 2009). Bien que les enseignants québécois ne fassent pas partie d'un ordre professionnel actuellement et qu'ils ne se réfèrent pas à un code de déontologie, « différents documents ministériels peuvent néanmoins fournir certaines balises dans l'adoption d'agir éthique » (Cloutier, St-Vincent et Loiola, 2015). En Ontario, les enseignants font partie d'un ordre, et la connaissance des normes s'avère essentielle, car les dilemmes rencontrés font souvent émerger certaines contradictions dans leur application, tel que le font ressortir les études de Campbell (2003).

Reprenons l'exemple de Julie. Sait-elle où s'arrête le rôle de l'enseignant et où commence celui des parents selon la loi? A-t-elle le droit de se présenter à la résidence d'un élève, et de plus, sans en aviser la direction? Que dit la convention des enseignants lorsqu'il y a une plainte officielle? Quelles sont les obligations de la direction envers les parents? Les enseignants? La commission scolaire?

Devant un problème comportant des enjeux éthiques, l'application des normes, qu'elles soient internes ou externes, ne va pas de soi (Fortin et al., 2011). Parfois même, certaines se contredisent (Bourgeault, 2012). La direction d'établissement se retrouve généralement la première personne « coincée » entre ces contradictions.

C'est pourquoi il est fondamental qu'une mise à jour des connaissances des règlements internes, des conventions collectives, des règlements administratifs et de certaines lois soit effectuée régulièrement auprès des membres de l'équipe-école et que les enseignants en insertion professionnelle soient présents. Cette activité, enrichie de cas concrets, peut devenir un moteur important dans les échanges et un incitatif à mettre en œuvre des procédures de résolution de problèmes éthiques en équipe.

Quatrième avenue : mise en œuvre de procédures de résolution

La mise en œuvre de procédures de résolution vise à empêcher des prises de décisions trop rapides pour régler un problème complexe. Les décisions spontanées prises devant un problème éthique ne résultent pas d'une réflexion critique, mais plutôt d'une réponse impulsive pour régler une situation souvent inconfortable. En effet, ces décisions ont peu de chance de tenir compte de tous les éléments importants ou des différentes perspectives des personnes impliquées. Le dialogue se présente alors comme un réel exercice éthique, soit une production conjointe de sens (Patenaude, 1998). À cet effet, Legault (2003) propose une délibération dialogique dans un processus de construction de solution intéressant :

La prise de décision est un raisonnement pratique en éthique dans la mesure où elle vise à trouver « la meilleure solution possible dans les circonstances ». L'approche dialogique parce que la « meilleure solution » n'est pas la meilleure pour moi, mais pour « nous », mais pas seulement le « nous » du groupe ou de cette communauté, mais le « nous » des personnes qui désirent envisager la solution d'un point de vue raisonnable. » (p. 245)

Certains modèles sont proposés dans la littérature pour résoudre des dilemmes éthiques. Dans leurs travaux réalisés en Australie, Cranston et al. (2014) proposent un modèle amenant à analyser et résoudre le problème à travers différentes composantes : l'incident critique, les facteurs à considérer, les valeurs et les croyances de l'individu, le choix dans les décisions possibles et les implications. Ce modèle traite du processus de résolution de la direction, mais n'explique pas clairement la contribution des autres acteurs scolaires. Par ailleurs, en Pennsylvanie, aux États-Unis, Tuana (2014) relève aussi une série d'actions permettant de prendre une décision éthique : la considération des éléments pertinents des cadres de référence (les conséquences des actions, les droits, les obligations, les relations à préserver); la prise en compte de certains éléments du contexte; l'identification des personnes impliquées et leurs valeurs; l'évaluation et la mise en œuvre des actions. Bien que ce modèle présente des lignes d'action plus précises, le canevas demeure difficile à opérationnaliser. Au Québec, en 2003, Legault a proposé un modèle pour résoudre un problème éthique qui comporte quatre phases : prendre conscience de la situation, clarifier les valeurs conflictuelles, prendre une décision éthique et établir un dialogue réel entre les personnes impliquées. Cela suppose que l'ensemble des membres de l'équipe-école s'engage dans un processus de réflexion collective lorsqu'un problème éthique semble émerger. La grille de délibération proposée par l'auteur peut s'avérer fastidieuse à respecter dans un milieu dans lequel la simultanéité et la multiplicité des tâches surchargent les horaires, car elle comprend plusieurs étapes et nécessite un certain entraînement. Cependant, ce modèle met en exergue certains repères importants pouvant guider une équipe école pour décider des procédures à mettre en œuvre lorsqu'un problème éthique émerge :

- inventorier les principaux éléments de la situation, dont la dimension normative;
- formuler le dilemme;
- identifier les conflits de valeurs ou de principes;
- identifier les valeurs ou les principes qui ont préséance et pourquoi;
- préciser les modalités des actions;
- formuler une argumentation et une justification de la position.

« Inventorier les principaux éléments de la situation » implique au départ que les membres de l'équipe-école développent une pratique de conservation de traces : dossiers d'élèves, observations en classe ou dans le cadre de diverses activités à l'école, travaux significatifs, brefs résumés de conversations téléphoniques, correspondances électroniques, résumés de faits importants, etc. Ensuite, il s'agit de reconstituer une chronologie dans les événements. Aussi, il est important de relever tous les constituants de la dimension normative liés à la situation : politiques, règles, loi ou autres. Finalement, il est important de mentionner qu'il faudra décider à travers cet inventaire des personnes devant faire partie des échanges, selon le problème et le contexte. Pour un enseignant en insertion professionnelle, il est

possible qu'il n'ait pas développé ces gestes de « conservation des traces ». Comme il est particulièrement susceptible d'être confronté à des problèmes éthiques dès son entrée dans le milieu, une explication de l'importance de ces automatismes peut s'avérer utile.

« Formuler le dilemme » consiste à déterminer le problème central à résoudre. Dans les milieux éducatifs, le problème central se présente comme un choix à faire entre une série de principes qui entrent en compétition, et ce, souvent dans un contexte complexe empreint de valeurs (Cranston et al., 2014). Selon Malherbe (2000), un dilemme se pose comme deux plans d'action contradictoires. Ainsi, dans le problème évoqué initialement dans lequel l'enseignante Julie rend visite aux parents et que ceux-ci portent plainte, il est possible d'en arriver à un dilemme comme celui-ci : « considérant plusieurs éléments tels que le fait que l'enseignante n'ait pas avisé la direction de cette visite à domicile au départ, de la loi par rapport au harcèlement, qu'une plainte ait été déposée, mais aussi de la bienveillance de son intervention et de son ouverture au dialogue, l'enseignante doit-elle rencontrer ou non les parents pour discuter de ces événements et tenter de régler la situation? ». Si l'enseignante choisit de régler la situation directement avec les parents, elle pourra justifier ses actes et peut-être ne pas exposer l'élève à plus de difficultés qu'initialement, même trouver de nouvelles solutions. Par contre, si certains principes légaux ne sont pas respectés, il est possible que ce choix entraîne d'autres conséquences plus lourdes pour elle et pour la direction d'établissement. L'enseignante au centre des conflits aura de la difficulté à cerner les enjeux éthiques. De plus, un enseignant débutant aura peut-être des préoccupations supplémentaires liées à son insertion professionnelle, par exemple « compromettre sa crédibilité auprès des collègues ou réduire ses chances d'obtenir un nouveau contrat », et c'est à cette étape qu'une réflexion collective devient cruciale et que la direction d'établissement peut apporter des éclairages déterminants.

« Identifier les conflits de valeurs ou de principes en jeu » met en évidence l'apport principal de l'élaboration d'un cadre de référence éthique expliqué dans la première avenue. Un enseignant en insertion professionnelle n'aura peut-être pas eu la chance de participer à ces activités lui permettant d'élaborer avec les autres membres son cadre de référence éthique, mais une réflexion écrite, dès son entrée en fonction, discutée ensuite dans un espace propice, comme il est proposé dans la deuxième avenue s'avérerait bénéfique pour lui. Ses collègues auraient alors l'occasion de connaître les structures qui sous-tendent ses décisions professionnelles et de réajuster les leurs.

« Identifier les valeurs et les principes ayant préséance » est un exercice qui exige de respecter certaines règles de base dans une activité communicationnelle. Chaque participant doit être en mesure d'exprimer ce qu'il juge le plus important dans la situation. Les interlocuteurs doivent s'exprimer et s'écouter dans un climat respectueux afin de décider ensemble de la prépondérance des éléments dans la situation. Un enseignant en insertion professionnelle pourra se sentir plus en sécurité dans un climat d'écoute déjà établi, dans lequel il est prévu qu'il s'exprime au même titre que les autres intervenants.

« Préciser les modalités d'action » signifie d'effectuer l'inventaire des moyens et des stratégies qui répondent le mieux aux valeurs ou principes déterminés prépondérants. Cela exige une certaine connaissance des ressources disponibles, mais de la créativité également. Si l'enseignant en insertion professionnelle ne connaît pas toutes les ressources disponibles et les contraintes existantes, il peut toutefois émettre des idées nouvelles et sa contribution peut s'avérer très enrichissante.

« Formuler une argumentation et une justification de la position » est une étape dans laquelle l'expérience de la direction d'établissement et sa connaissance du milieu deviennent précieuses. L'ensemble des idées émises par le groupe de délibération peut servir à la rédaction d'un rapport explicatif. Ici, l'enseignant débutant apprendra certaines règles du cadre professionnel en discutant avec ses collègues. La direction d'établissement doit rendre des comptes à ses supérieurs et présenter une justification des décisions prises avec une argumentation recevable par la commission scolaire et les autorités. Cependant, par cette procédure, elle n'est pas seule à prendre la décision finale, même si elle en devient la représentante ainsi que la gardienne des actions qui y sont liées.

Conclusion

Les débuts de la pratique en enseignement sont empreints de plusieurs adaptations. Les milieux éducatifs, eux-mêmes, sont sujets à des changements constants. Les problèmes comportant des enjeux éthiques sont maintenant plus susceptibles d'apparaître de manière inattendue en raison de la croissance des interactions entre les nombreux acteurs scolaires. Devant ces situations complexes, les enseignants en insertion professionnelle ont besoin d'un soutien adéquat pour prendre des décisions, et ce, particulièrement de la part de la direction d'établissement.

De plus, il est possible que les enseignants débutants, en raison de leur statut précaire entre autres, présentent des préoccupations supplémentaires relatives à l'insertion professionnelle, ce qui empêche un examen clair des enjeux éthiques présents dans le problème. Certes, la direction d'établissement peut intervenir ponctuellement auprès des enseignants pour les aider à prendre du recul, mais elle peut également adopter une approche proactive et préparer l'ensemble de son équipe-école. En ce sens, quatre avenues ont été présentées : l'élaboration d'un cadre de référence éthique par chacun des membres à l'aide d'activités de réflexion, la création d'un espace propice aux échanges sur les valeurs et les principes en respectant des règles de communication, la mise à jour des connaissances du cadre professionnel et la mise en œuvre de procédures de résolution lorsqu'un problème éthique se présente. Ces avenues représentent des repères pour aider les directions d'établissement à dresser un plan d'action à moyen ou long terme.

Les enseignants en insertion professionnelle s'intégreront plus facilement dans un milieu où les échanges se font dans un climat respectueux et dans lequel les activités de réflexions et l'approche dialogique font partie de la culture des pratiques. Afin de favoriser un environnement de cette nature, la direction d'établissement doit au départ se considérer comme un modèle et prendre le temps de s'interroger. De plus, elle doit miser sur l'écoute et instaurer la mise en œuvre des moyens menant à un travail de résolution de problèmes éthiques en équipe.

Le rythme accéléré des milieux scolaires incite peu à l'aménagement d'une plage horaire pour les échanges et la réflexion. Cependant, des projets semblables, explorés dans certaines recherches au Québec (Fortin et al., 2011; St-Vincent, 2013b), font ressortir un sentiment de soulagement exprimé chez les professionnels, leur permettant de sortir de l'isolement dans les moments difficiles.

Ce sont les retombées à long terme de telles initiatives qui permettront de démontrer en quoi ce type d'engagement envers l'équipe-école a le potentiel d'instituer une certaine stabilité et une résilience devant des problèmes éthiques dans un milieu éducatif.

Références

- Baby, A. (2012). L'école et son rapport au changement. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 29-46). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants et des enseignantes à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 62-83). Paris : De Boeck.
- Belzile, M. (2008). *Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec). Repéré à http://semaphore.uqar.ca/104/1/Melanie_Belzile_decembre2008.pdf
- Bourgeault, G. (2012). Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence? Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 107-119). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0107>
- Campbell, E. (2003). Let right be done : Trying to put ethical standards into practice. Dans P. T. Begley et O. Johansson (dir.), *The Ethical Dimensions of School Leadership* (p. 107-125). Pays-Bas : Springer. http://dx.doi.org/10.1007/0-306-48203-7_7
- Cloutier, G., St-Vincent, L.-A. et Loiola, F. (2015). L'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : Formations initiale et continue* (p. 5-23). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439-453. <http://dx.doi.org/10.1080/0305724022000029662>
- Cranston, N., Ehrich, L. C. et Kimber, M. (2014). Managing ethical dilemmas. Dans C. M. Branson et S. J. Gross (dir.), *Handbook of Ethical Educational Leadership* (2^e éd.) (p. 229-245). New York, NY : Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203747582.ch15>
- Deniger, M.-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. Éducation et francophonie *Éducation et francophonie*, XL(1), 1-11. http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=35#_VpUknpPhBE4
- Fortin, P. et Parent, P.-P. (dir.) (2004). *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. <http://dx.doi.org/10.3917/har.forti.2004.01>
- Fortin, P., Leclerc, B., Parent, P.-P., Plourde, S. et Rondeau, D. (2011). *La Construction du savoir éthique dans les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. <http://dx.doi.org/10.3917/har.coll.2011.01>
- Fournier, H. et Fréchette, S. (2012). Vers une prise en compte de la complexité du changement en contexte scolaire québécois : une synthèse des publications. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 47-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 114-133). Paris : De Boeck.
- Husu, J., et Tirri, K. (2001). Teachers' ethical choices in socio-moral settings. *Journal of Moral Education*, 30(4), 361-375. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240120094850>
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E. et Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Je rey, D. (2011). L'intervention physique, qu'en penser? *Formation et profession*, 18(1), 26-29. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/1121>
- Je rey, D., Deschênes, G., Harvengt, D. et Vachon, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-91). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Legault, G. A. (2003). *Professionalisme et délibération éthique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Malherbe, J.-F. (dir.) (2000). *Compromis, dilemmes et paradoxes en éthique clinique*. Montréal, QC : Artel-Fides.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67. Repéré à <https://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/view/37>
- 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
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation* (Doctorat), Université de Nantes, France.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation*, (e-299). Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Joachim_De_Stercke/publication/260577616_Insertion_professionnelle_des_enseignants_dbutants_en_francophonie/links/0a85e53787b8dca2a3000000.pdf#page=13
- Mukamurera, J., Portelance, L. et Martineau S. (2015). Développement et persévérance professionnels : Enjeux pour la profession enseignante et le succès des systèmes éducatifs. Dans J. Mukamurera, L. Portelance, et S. Martineau (dir.), *Développement et persévérance professionnels : Oui, mais comment?* (p. 1-7). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants et des enseignantes à statut précaire au secondaire. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (p. 207-224). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mushipu Mbombo, D. (2011). *De la liberté ou des questions éthiques en éducation aujourd'hui. Ébauche de réponses par le truchement des modernes*. Berne : Peter Lang.
- Norberg, K. et Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders : Contrasts and common themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143207075393>
- Obin, J.-P. (1996). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette Éducation.
- Patenaude, J. (1998). Le dialogue comme paradigme éthique. *Réseaux*, (83-84), 73-83.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615. <http://dx.doi.org/10.7202/1014759ar>
- Shapiro, J. P. et Stefkovich, J. A. (2011). *Ethical leadership and decision making in education : Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (3^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Shapiro, J. P., Stefkovich, J. A. et Gutierrez, K. J. (2014). Ethical decision making. Dans C. M. Branson et S. J. Gross (dir.), *Handbook of Ethical Educational Leadership* (2^e éd.) (p. 210-228). New York, NY : Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203747582.ch14>
- St-Vincent, L.-A. (2011a). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/964>
- St-Vincent, L.-A. (2011b). Lorsqu'un problème éthique se présente en période d'insertion professionnelle. *Formation et profession*, 18(3), 35-37. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/1271>
- St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 213-230. <http://dx.doi.org/10.7202/1013124ar>
- St-Vincent, L.-A. (2013a). Préparer une direction d'établissement à résoudre un problème éthique rencontré en contexte scolaire. *Revue Le Point en administration de l'éducation*, 15(3), 16-21.

- St-Vincent, L.-A. (2013b). Développer le cadre de référence éthique des acteurs scolaires pour favoriser la résolution de problèmes éthiques en équipe. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 6-12. Repéré à http://saen.ch/sites/default/files/public/docs/1306_rsps_st-vincent.pdf
- St-Vincent, L.-A. (2013c). La méconnaissance du cadre professionnel chez des enseignantes débutantes québécoises devant un problème éthique à l'école. *JCACS. La revue de l'association canadienne pour l'étude de curriculum*, 11(1), 136-173.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie des modèles de service* (2^e éd.). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Tuana, N. (2014). An ethical leadership developmental framework. Dans C. M. Branson et S. J. Gross (dir.), *Handbook of Ethical Educational Leadership* (2^e éd.) (p. 153-175). New York, NY : Routledge.
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203747582.ch11>

Pour citer cet article

- St-Vincent, L.-A. (2016). Soutien de la direction d'établissement lorsque survient un problème éthique en période d'insertion professionnelle : exploration de quatre avenues. *Formation et profession*, 24(1), 5-14.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.313>

Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente

Ariane Provencher
Université de Montréal 

Michel Lepage
Université de Montréal 

Colette Gervais
Université de Montréal 

Difficulties in mastering certain professional competencies among recently immigrated teacher interns

doi:10.18162/fp.2016.274

Résumé

Plusieurs études ont fait état des difficultés éprouvées par les enseignants récemment immigrés à s'intégrer à la profession. Cette recherche, qui s'appuie sur le référentiel des compétences professionnelles en enseignement actuellement en vigueur au Québec, proposait à l'origine une analyse des difficultés rencontrées dans la maîtrise des compétences professionnelles, telles que perçues par six enseignantes-stagiaires récemment immigrées, inscrites au certificat de qualification en enseignement de l'Université de Montréal. Le contenu des entrevues n'a pas permis d'établir de liens directs entre les compétences professionnelles et les difficultés éprouvées en stage, mais plutôt de relever des obstacles à l'intégration et au développement professionnel. En plus de constater certains obstacles rencontrés par ces enseignants, déjà rapportés dans la littérature, l'étude dévoile un aspect peu étudié dans ce type de recherche : la perturbation de l'identité professionnelle qui agit comme catalyseur dans la diminution de la confiance en leurs compétences et dans leur sentiment d'appartenance.

Mots-clés

enseignant immigrant, compétence professionnelle, difficulté en stage, insertion professionnelle, identité professionnelle.

Abstract

Many studies have reported on professional integration problems experienced by recently immigrated teachers.

Based on Québec's official framework for teachers' professional competencies, this study proposes an initial analysis of difficulties in mastering professional competencies as perceived by six recently immigrated teacher interns enrolled in a teaching certification program at l'Université de Montréal. The analysis of the interview content did not allow establishing direct associations between professional competencies and internship problems, but instead revealed obstacles to professional integration and development. In addition to previously identified obstacles in the literature, an understudied factor emerged: disruption of the professional identity, which acts as a catalyst to undermine confidence in competencies and feelings of belonging.

Keywords

immigrant teacher, professional competency, internship problems, professional insertion, professional identity

Introduction

L'augmentation importante de l'immigration au Canada et ailleurs dans le monde dans les dernières décennies a entraîné de nombreux défis en matière de diversité culturelle. Afin de répondre aux besoins liés au caractère multiethnique des sociétés et améliorer la représentativité des communautés culturelles dans le domaine de l'éducation, plusieurs pays se sont dotés de politiques visant à favoriser l'intégration d'enseignants immigrants dans les écoles (Quiocho et Rios, 2000; Vallerand et Martineau, 2006). Au Canada, les candidats sont sélectionnés en fonction de critères académiques et de compétences langagières (Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004; Deters, 2006; Kailasanathan, 2006). Les enseignants issus de l'immigration présentent une richesse pour les sociétés d'accueil. Ils possèdent des connaissances pédagogiques et peuvent devenir, au fil des années, porteurs d'une double culture leur permettant de combiner des pratiques pédagogiques diverses tout en servant de modèles d'acculturation, en particulier auprès des élèves immigrants (Kailasanathan, 2006; Quiocho et Rios, 2000). Pourtant, même si des efforts sont faits pour améliorer la représentativité des communautés culturelles, les enseignants issus de l'immigration font face à plusieurs obstacles lorsque vient le temps de s'intégrer dans les écoles.

Contexte de l'étude

Dans la foulée des stratégies mises sur pied au Québec pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants immigrants¹, l'Université de Montréal a implanté en 2008, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), un programme de requalification à l'enseignement. Ce dernier vise à soutenir la période de probation pour les enseignants immigrants souhaitant obtenir un brevet d'enseignement au Québec. Le programme s'adresse exclusivement aux enseignants immigrants détenteurs d'un permis

d'enseigner au Québec. Il comprend cinq cours et trois stages qui mènent à l'obtention du brevet. Les stages supervisés, d'une durée totale de 82 jours, ont pour but d'accompagner l'insertion professionnelle et de permettre le développement des compétences et habiletés nécessaires pour enseigner dans les écoles du Québec. Pourtant, malgré la mise en place de plusieurs mesures de soutien telles que des ateliers préparatoires et un accompagnement par tutorat, le taux d'échec et d'abandon en stage est préoccupant. Nous avons donc choisi ce contexte comme terrain d'étude afin de mieux comprendre les difficultés vécues par les enseignants immigrants en stage. L'étude, menée entre 2011 et 2013, avait pour objectif de connaître leurs perceptions au sujet des difficultés qu'ils rencontraient relativement au développement des 12 compétences professionnelles définies pour la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Nous présentons ici la problématique qui sous-tend notre étude, les recherches antérieures qui l'ont éclairée, la méthodologie adoptée ainsi que certains résultats et constats qui, nous l'espérons, pourront guider la recherche et la pratique futures dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants.

Défis de l'insertion professionnelle et de l'acculturation

Il existe très peu d'études menées au Québec au sujet de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants et, en particulier, en ce qui concerne les enseignants immigrants dans les programmes de formation. Par ailleurs, des résultats de recherches effectuées au Canada et ailleurs dans le monde permettent de jeter les bases de la problématique qui nous intéresse. Selon ces études, les enseignants formés à l'étranger qui aspirent à s'intégrer harmonieusement à leur société d'accueil doivent s'adapter à un contexte scolaire inconnu, à de nouvelles approches pédagogiques et à de nouveaux contenus à enseigner; dans certains cas, la langue peut aussi constituer une barrière supplémentaire (Bascia, 1996; Beynon et al., 2004; Cruickshank, 2004; Duchesne, 2008; Vallerand et Martineau, 2006). Dans plusieurs provinces canadiennes, des mesures ont été mises sur pied pour faciliter l'accès à la profession. Une récente recension effectuée par Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013) fait état de politiques adoptées par les autorités de certaines provinces. Par exemple, l'Ontario et le Manitoba ont créé des fonds dédiés à l'aide aux enseignants immigrants dans leurs démarches pour obtenir plus rapidement leur certification et pour faciliter leur apprentissage des langues officielles. Au Manitoba, les ministères du Travail et de l'Immigration proposent même de payer les droits de scolarité et de couvrir les frais de subsistance des enseignants inscrits au programme de recertification.

Au Québec, certains programmes semblables ont aussi vu le jour. Dans le milieu scolaire, cependant, les initiatives apparaissent plus timidement. Ainsi, par exemple, la Commission scolaire de Laval offre, depuis quelques années, des ateliers pour les enseignants immigrants, dans le cadre des formations dispensées par son Carrefour national d'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)². À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité a créé des groupes de travail qui s'intéressent à diverses thématiques liées à la réalité de l'immigration dans le contexte scolaire : le centre propose des conférences, ateliers et projets divers dont certains s'intéressent à l'insertion des enseignants issus de l'immigration³. Au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la direction de la titularisation du personnel enseignant a créé un programme de reconnaissance des acquis qui peut permettre aux enseignants formés à l'étranger d'obtenir un permis d'enseigner peu après leur arrivée. Ce permis est décerné sur la base d'une étude comparative des dossiers académiques et de la réussite d'un test de compétences linguistiques. Les détenteurs du permis

doivent ensuite satisfaire aux exigences de cinq cours et d'une période de probation en emploi d'une durée de 700 à 900 heures⁴. Malgré le fait que cette mesure vise à accélérer le processus d'insertion professionnelle, il n'est pas rare que les enseignants issus de l'immigration se retrouvent dans des contextes pour lesquels ils sont mal préparés. En effet, même lorsqu'ils réussissent à répondre aux exigences de qualification, ils font face à des obstacles lorsque vient le temps de l'embauche : pour répondre aux exigences de probation, ils doivent obtenir un contrat. Or, le fait qu'ils ne soient pas détenteurs d'un brevet, mais plutôt d'un permis d'enseigner, les place à la fin des listes de priorité d'emploi. Ils se trouvent souvent contraints d'accepter des suppléances occasionnelles ou des contrats à la leçon dans des disciplines pour lesquelles ils ne sont pas toujours formés. Certains acceptent aussi des postes en soutien linguistique ou en aide aux devoirs. Cette réalité, bien qu'elle soit similaire à celles des enseignants débutants formés au Québec, s'ajoute à des défis culturels propres à la situation des immigrants. Même si peu d'études sur le sujet ont été réalisées au Québec, les recherches menées au Canada, aux États-Unis ou ailleurs permettent d'identifier des éléments pouvant constituer des défis communs à l'insertion professionnelle d'enseignants immigrants issus de diverses cultures.

Adaptation aux conceptions et aux pratiques éducatives

L'intégration dans un milieu scolaire inconnu implique un changement de conceptions en ce qui concerne la mission et les valeurs éducatives qui sont souvent en contradiction avec les visions véhiculées dans le pays d'origine. Les conflits de valeurs ainsi provoqués ont une répercussion sur les pratiques pédagogiques et l'insertion professionnelle des enseignants immigrants (Quioko et Rios, 2000). En classe, ces derniers ont tendance à utiliser les stratégies qu'ils connaissent, mais qui ne sont pas toujours compatibles avec celles du système éducatif auquel ils souhaitent s'intégrer (Ross, 2003). Par exemple, dans des situations difficiles de gestion de la classe, les enseignants immigrants peuvent choisir de se distancer des élèves au détriment de leurs relations avec eux. Sur le plan des apprentissages, même s'ils comprennent et apprécient les avantages d'une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, leurs prédispositions culturelles les empêchent souvent d'adhérer à l'idée que les élèves peuvent s'engager de manière significative dans la construction des savoirs. Des conséquences peuvent alors se manifester au regard de la relation avec les élèves, de la gestion de la classe et de l'intégration à l'équipe-école (Bascia, 1996; Deters, 2006; Kailasanathan, 2006; Ross, 2003). Par ailleurs, bien qu'ils souhaitent s'adapter à la culture de leur pays d'accueil, la tension créée entre leurs croyances implicites et leur désir de modifier leurs pratiques les pousse parfois à ignorer la richesse de leur capital culturel plutôt que de s'en servir comme moteur de leur enseignement. Dans une étude réalisée en 2010 auprès d'enseignants immigrants inscrits dans un programme de qualification à l'enseignement en Ontario, Cho explique que plusieurs participants valorisent l'assimilation à la culture de la société d'accueil, en opposition à ce qu'ils peuvent eux-mêmes apporter au milieu. À leurs yeux, cette attitude est garante de leur capacité à transmettre cette culture dans le cadre de leurs fonctions et de l'obtention d'un emploi stable.

Maîtrise de la langue

Une préoccupation liée à la maîtrise de la langue est aussi rapportée dans des études réalisées au Canada, en Australie et aux États-Unis (Bascia, 1996; Cruickshank, 2004; Ross, 2003). Selon ces auteurs, plusieurs enseignants immigrants éprouvent des difficultés avec la prononciation et le vocabulaire

spécialisé. Leur succès est compromis dans la mesure où ils ont des problèmes à communiquer avec leurs élèves de manière efficace. Cela entraîne des conséquences négatives sur l'efficacité de leur enseignement, leur relation avec les élèves ainsi que leur gestion de classe. Par ailleurs, Mujawamariya (2000) soutient que les préoccupations liées à la langue sont souvent issues d'attitudes discriminatoires, comme c'est le cas pour plusieurs autres perceptions des acteurs du milieu scolaire.

Problème de discrimination

Plusieurs auteurs affirment que les enseignants issus de l'immigration peuvent être victimes de discrimination. Par exemple, Bascia (1996) et Cho (2010) expliquent que certains d'entre eux éprouvent des sentiments de rejet et d'exclusion liés à leur origine. Plusieurs ont l'impression que la culture privilégiée dans les écoles est celle du groupe dominant. Ils soutiennent que peu d'efforts sont faits pour valoriser la richesse de la diversité culturelle que le gouvernement canadien, dans ses politiques d'intégration, semble pourtant vouloir encourager. Souvent perçus comme des « enseignants ethniques », ces candidats se voient confier des fonctions les amenant à agir comme médiateurs d'une nouvelle culture auprès des élèves (Bascia, 1996; Beynon et al., 2004). Les auteurs rapportent que ces enseignants ont souvent l'impression d'être perçus comme les défenseurs des minorités culturelles. Leur expérience de l'immigration et, dans certains cas, de l'apprentissage d'une langue seconde fait d'eux des modèles pour les élèves immigrants. Quijoch et Rios (2000) expliquent que cela constitue un atout important pour les enseignants issus de l'immigration. Cependant, il arrive souvent qu'on leur attribue une image limitée à cet aspect et qu'on leur offre des postes liés à ce rôle sous-entendu. Étrangement, même s'ils sont eux-mêmes dans un processus d'appropriation de la langue et en période d'adaptation à la culture et à la société québécoise, on leur confie souvent les classes d'accueil, estimant probablement que leur empathie envers les élèves immigrants sera favorable à l'intégration de cette clientèle (Bascia, 1996; Kailasanathan, 2006; Ross, 2003).

On rapporte aussi que face à la discrimination, certains enseignants immigrants tendent à s'isoler. Selon Bascia (1996), le racisme dont ils sont victimes est lié à la société et les efforts déployés pour contrer la discrimination sont futiles et inutiles. Par ailleurs, certaines attitudes et mesures de soutien peuvent faciliter l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Ceux qui ont vécu une intégration positive mentionnent que les stratégies individuelles et le soutien reçu ne sont pas étrangers à leur réussite.

Les stratégies et le soutien offert

Les études recensées indiquent que les enseignants immigrants qui ont réussi leur intégration ont fait preuve d'un engagement soutenu dans la formation continue (Michael, 2006). On rapporte aussi que ceux qui adoptent la posture de *nouveaux arrivants*, conscients du fossé qui existe entre leur culture et celle de la société d'accueil, parviennent mieux à identifier des stratégies pour surmonter les obstacles liés à leurs différences culturelles (Cho, 2010; Deters, 2006). C'est à l'aide de moyens impliquant l'humour et la créativité que plusieurs traversent ces épreuves. De plus, les mesures de soutien telles que le mentorat ou l'accompagnement professionnel sont considérées comme des moyens efficaces leur permettant d'avoir accès à plusieurs ressources (Quijoch et Rios, 2000; Vallerand et Martineau,

2006). Dans cette perspective, des modifications ont été apportées à la formation à l'enseignement et des programmes destinés exclusivement à la requalification des enseignants immigrants ont vu le jour. C'est le cas du *Certificat de qualification en enseignement* de l'Université de Montréal, qui sert de contexte à cette étude.

Le Certificat de qualification en enseignement de l'Université de Montréal

Le programme de requalification à l'enseignement implanté par l'Université de Montréal en 2008 comprend cinq cours et trois stages supervisés⁵. Les cours abordent des thèmes tels que l'organisation scolaire au Québec, la didactique et la planification, la gestion de classe, l'intégration des élèves en diversité, l'approche par compétences ainsi que l'évaluation des apprentissages. Les stages visent une expérience accompagnée d'insertion socioprofessionnelle permettant aux enseignants-stagiaires de s'intégrer harmonieusement à la culture des écoles du Québec tout en s'appropriant les pratiques éducatives du système scolaire. Pourtant, malgré la formation théorique, l'accompagnement en stage et les mesures de soutien offertes, telles que des ateliers et du tutorat, le taux d'échec et d'abandon en stage est plus élevé que dans les programmes de formation initiale.

Il est nécessaire de revenir sur le mandat du certificat de qualification en enseignement de l'Université de Montréal. Ce dernier vise à faciliter l'obtention du brevet pour les enseignants issus de l'immigration récente en leur offrant des stages supervisés qui remplacent la période de probation exigée par le Ministère. Les étudiants de ce programme sont à la fois des enseignants et des stagiaires, ce qui les place dans une catégorie différente de ceux qui immigreront dans les autres provinces canadiennes. Ils ont un permis qui atteste de leur qualification pour enseigner et ils choisissent de faire des stages dans le cadre d'un programme universitaire, afin d'accélérer le processus de probation. Ce faisant, ils sont soumis aux mêmes critères de réussite que les étudiants des programmes réguliers de formation. Bien que ces enseignants-stagiaires partagent plusieurs caractéristiques avec les enseignants immigrants qui ne sont pas inscrits à des programmes de formation, leur expérience d'intégration et leurs besoins peuvent présenter des différences. C'est ce qui justifie la pertinence de s'intéresser à cette clientèle particulière.

Contexte de l'étude

Nous avons documenté notre étude à partir de recherches effectuées au Canada, aux États-Unis et en Australie, auprès d'étudiants inscrits dans des programmes de formation des maîtres comprenant des cours de pédagogie et de langue, des stages et des ateliers (Cruickshank, 2004; Duchesne, 2008; Janusch, 2010; Ross, 2003). Ces études ont permis de relever des perceptions d'acteurs ainsi que certaines retombées des mesures mises en place. Elles ont aussi permis de préciser les difficultés vécues en stage, qui se sont révélées les mêmes que celles rencontrées par les enseignants immigrants en insertion professionnelle. Par exemple, les auteurs ont relevé des préoccupations relatives aux conceptions éducatives, à la relation enseignant-élève, à la gestion de classe, à l'intégration à la culture scolaire, à la communication et à la collaboration avec l'enseignant associé (mentor) et le superviseur.

Dans certains des programmes concernés par ces études, les responsables ont mis en place des mesures pour prévenir ces difficultés et mieux préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle.

Les chercheurs ont expérimenté des activités de formation basées sur une approche constructiviste sociotransformative⁶ (Ross, 2003), des ateliers de partage visant l'apprentissage transformationnel⁷ (Janusch, 2010), des modalités plus flexibles quant à l'horaire des cours et des stages ainsi que la mise en place d'un partenariat entre le milieu scolaire et l'université, sous forme de mentorat. Ces études ont mené à différentes pistes de réflexion. Il a été proposé de revoir les systèmes de valeurs afin de favoriser l'inclusion et la diversité culturelle, de développer des mesures de soutien, d'amener les enseignants immigrants à réfléchir à leur rapport à la formation au moyen d'ateliers de développement professionnel et finalement, de former les accompagnateurs.

Inspirés par ces propositions, nous avons voulu mieux comprendre la nature des difficultés vécues en stage en contexte scolaire québécois dans le but de proposer des pistes de solution pour la pratique. Ainsi, nous avons choisi d'élaborer notre projet de recherche autour du référentiel du Ministère de l'Éducation du Québec (2001) portant sur les 12 compétences professionnelles pour la formation à l'enseignement. Notre contexte est en effet celui d'un programme qui doit tenir compte des orientations décrites dans ce document qui, s'appuyant sur plusieurs auteurs (entre autres, Lang, 1999; Le Boterf, 1997), a défini la compétence professionnelle comme la mobilisation de ressources en contexte d'action et a élaboré un référentiel regroupant les compétences attendues d'un enseignant, au terme de sa formation.

Un professionnel agit avec compétence, dans une situation particulière, en sélectionnant, combinant et adaptant ses ressources, sous la forme de réseaux opératoires qui répondent de manière efficace au contexte (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002; Tardif, 2006). La compétence manifestée dans l'action est toujours contextualisée (Le Boterf, 2002) : elle ne peut pas être une simple reproduction de la compétence prescrite. Utile pour orienter la formation, un référentiel de compétences se présente donc comme une représentation normée de ce qui est attendu du professionnel, mais dans un cadre ouvert, car il n'existe pas une seule bonne façon de répondre aux besoins des situations survenant en contexte réel d'exercice professionnel.

Au moment de l'insertion professionnelle dans le milieu scolaire, les enseignants qui ne sont pas passés par le chemin classique de formation (baccalauréat en enseignement et stages), et qui sont détenteurs d'une autorisation provisoire d'enseigner, doivent se soumettre à une période de probation pendant laquelle ils seront évalués. Le référentiel sur les orientations et les compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) demeure aussi le cadre privilégié pour l'évaluation qui est faite des nouveaux enseignants : le document d'information publié à cette fin par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) propose des grilles en tous points conformes à l'esprit et la lettre du cadre de référence.

Ce référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), utilisé dans tous les programmes de formation des maîtres de la province de Québec, présente 12 compétences professionnelles regroupées en quatre domaines : les fondements de l'éducation, l'acte d'enseigner, le contexte scolaire et social et finalement, l'identité professionnelle. Il constitue le cadre de référence pour la formation et pour l'évaluation des compétences à enseigner autour duquel les guides de stages sont élaborés. En demandant aux participants à notre étude d'exprimer leurs perceptions au sujet des difficultés vécues en stage et des stratégies utilisées pour les surmonter, nous avons pour but de mieux cerner la nature et les causes de ces difficultés en les reliant à certaines compétences du référentiel et, peut-être ainsi, identifier des pistes de solution.

Méthodologie

Les participants recherchés devaient, en plus d'avoir été inscrits au certificat de qualification en enseignement, avoir connu des difficultés en stage. Parmi la vingtaine d'enseignants-stagiaires contactés, six ont accepté de participer à des entrevues semi-dirigées. Les entretiens se sont déroulés quelques mois après le stage où les difficultés sont apparues. Certaines étudiantes étaient même en train de compléter leur stage terminal et, dans ce cas, la rencontre a eu lieu dans le cadre scolaire. Même s'il peut être pénible de revenir sur des moments difficiles, parfois vécus comme des échecs personnels, les participantes se sont soumises à la réflexion proposée avec une attitude de grande générosité et d'ouverture. Le recul a semblé permettre une certaine distanciation et une objectivation des événements. Il s'agit de six femmes originaires d'Algérie, du Cameroun et de la Roumanie, arrivées au Québec entre 2005 et 2009. Leur expérience en enseignement varie de 2 à 22 ans. Elles ont enseigné les mathématiques, les sciences ou le français, au primaire, au secondaire et dans deux cas, à l'université, dans leur pays d'origine. Même si le nombre de participantes peut sembler modeste, les propos recueillis ont tout de même permis de dégager des pistes intéressantes pour la recherche future. De plus, malgré le caractère particulier et unique du programme, les résultats obtenus nous paraissent transférables à d'autres situations relatives à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants dans les écoles québécoises.

L'analyse consistait d'une part à relever les extraits dans lesquels les participantes parlaient de leurs difficultés en stage et à classer ces propos en fonctions de catégories correspondant aux 12 compétences professionnelles. Afin d'organiser le codage des extraits, nous avons identifié des mots-clés que nous avons regroupés par compétence, selon leur correspondance aux composantes de chacune d'elles. Par exemple, les extraits correspondant au mot-clé « gestion de classe » étaient classés sous la compétence 6; ceux qui relevaient des « approches pédagogiques » étaient classés sous la compétence 4, et ainsi de suite. Par ailleurs, au fil de l'analyse, de nouvelles catégories ont émergé : nous avons alors réalisé que certains propos qui paraissaient pertinents ne pouvaient pas être reliés directement à des compétences. En effet, les participantes ont fait référence à des « obstacles » qui ont nui à leur insertion, tels que la « précarité d'emploi » ou le « manque de reconnaissance » de la part du milieu. Ces catégories émergentes ont amené l'analyse vers de nouvelles pistes d'interprétation, tel qu'il est rapporté dans la présentation des résultats.

Présentation des résultats

Comme nous l'avons souligné dans le dispositif méthodologique, nous avons voulu éviter d'interroger directement les participants à propos de leur maîtrise de chacune des compétences. Notre intention était plutôt de relier, lors de l'analyse, leurs propos aux compétences qui semblaient leur poser des problèmes. Nous ne nous attendions pas à ce que les 12 compétences soient en cause ni à ce que toutes les composantes des compétences soient mentionnées (voir le référentiel du Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Nous pouvions toutefois faire des hypothèses quant aux liens attendus entre certaines compétences et des difficultés souvent identifiées dans la littérature à propos des enseignants récemment immigrés. Ainsi, à titre d'exemple :

- le développement de la compétence à agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture (compétence 1) pourrait s'avérer difficile, alors que les participantes proviennent d'une autre culture et pourraient ne pas reconnaître les liens possibles entre ce que propose le programme et la culture des élèves;
- le développement de la compétence à gérer le groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage (compétence 6) pourrait aussi présenter des difficultés alors que les participantes enseignent dans un contexte social fort différent (rapport à l'autorité, par exemple) de celui de leur pays d'origine.

L'analyse des résultats devait permettre de lier les propos des participantes aux compétences professionnelles afin de relever certaines des difficultés perçues. Cependant, les participantes ont plutôt énoncé des éléments qui, selon leur perception, avaient provoqué une diminution de leur confiance en leur compétence. Ces éléments constituent des obstacles ou des préoccupations illustrant leur difficulté à satisfaire aux exigences du stage, comme le montrent ces quelques exemples.

Compétence 1 : *Agir en tant que professionnel, héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture*

Une seule participante a abordé la dimension culturelle de la compétence 1. Elle l'a évoquée en faisant allusion à une activité que son enseignante associée lui avait demandé de préparer afin d'initier les élèves à sa culture. Elle a mentionné ne pas avoir eu le temps de préparer une telle activité, préférant se concentrer sur son appropriation des différents aspects du programme et des contenus à enseigner. À notre surprise, seule la dimension de la compétence 1 concernant les contenus à enseigner a été abordée par l'ensemble des participantes. En effet, plusieurs exprimaient une faible maîtrise des contenus à enseigner, mais aussi un manque de temps pour se documenter et se préparer à enseigner. Cette révélation, commune à plusieurs participantes, était pour le moins surprenante. Nous pourrions croire en effet que, formées dans leur pays d'origine, ces enseignantes auraient eu une bonne connaissance du contenu. Il semble pourtant qu'en stage, elles aient réalisé que les contenus des programmes en contexte québécois étaient différents de ceux qu'elles avaient été préparées à enseigner lors de leur formation initiale. Par exemple, une enseignante de sciences spécialisée en biologie s'est trouvée déstabilisée lorsqu'elle a réalisé qu'au Québec, le programme de sciences comprenait aussi la chimie, la physique et les technologies. Devant ce défi, elle a soudainement éprouvé une grande insécurité.

Compétences 3 et 4 : *Concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage*

Dans le même sens que les propos précédents, une participante nous a confié qu'elle connaissait mal les éléments du programme liés à la didactique tels que la planification et les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants du Québec. Elle déplorait le manque de temps nécessaire à l'intégration dans sa pratique des façons de faire et des approches pédagogiques qui étaient nouvelles pour elles. Formée pour enseigner le français comme langue seconde, elle avait surtout travaillé auprès d'adultes dans son pays d'origine. N'ayant pas eu le temps d'observer assez longtemps son enseignante associée, ni de se documenter efficacement, il lui devenait difficile de planifier des activités significatives pour les élèves et de les animer de manière à susciter leur intérêt et leur engagement.

Compétence 6 : *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe*

Comme nous nous y attendions, cette compétence a été abordée par toutes les participantes interrogées. L'une d'elles nous a confié avoir eu beaucoup de difficulté à comprendre la conception de la relation enseignant-élève au cœur des programmes québécois : « *Je suis peut-être en train de me rendre compte que les enfants ici sont éduqués comme ça. [...] Quand je demande à un élève "fais ceci", il me demande pourquoi. Moi je me dis, il n'a pas besoin de me demander pourquoi : je suis son enseignante.* » La différence fondamentale entre les conceptions éducatives au Québec et dans leur pays d'origine est d'ailleurs apparue dans plusieurs commentaires des participantes. Gérer la classe au Québec demande d'adhérer à une conception de l'enseignement dans laquelle l'élève est au cœur de ses apprentissages et l'enseignant lui sert de guide. Cette conception s'oppose à celle que connaissent les enseignants formés à l'étranger, souvent basée sur une approche traditionnelle, centrée sur l'enseignant qui représente l'autorité et l'unique source de la connaissance. La manière avec laquelle les enseignants immigrants s'approprient ces différences de conception peut avoir des incidences sur leur capacité à s'intégrer harmonieusement dans le contexte québécois et, par conséquent, entraîner une transformation de l'identité professionnelle, comme le montre ce dernier exemple.

Compétence 11 : *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*

Certaines participantes ont justifié leur difficulté à s'engager dans leur formation par les obstacles rencontrés dans leur vie personnelle. Elles ont déploré le fait qu'elles avaient beaucoup de difficulté à se trouver du travail. Étant souvent chefs de familles, les préoccupations financières occupaient la première place devant les considérations pédagogiques ou les occasions de développement professionnel. Souvent confrontées à des tâches pour lesquelles elles étaient mal préparées, elles tentaient tant bien que mal de tirer leur épingle du jeu en travaillant d'arrache-pied pour se tenir à flot. Par ailleurs, une participante nous a parlé du manque de reconnaissance et de soutien dans son milieu de stage. Le fait d'être soumise à un stage probatoire l'obligeait selon elle à se rabaisser au statut d'assistante, alors qu'elle était elle-même une enseignante et aurait voulu être reconnue comme telle. Bien que le permis décerné par le ministère attestait de ses compétences à enseigner, elle n'avait pas l'impression que les acteurs du milieu (enseignants, direction, parents, élèves) la percevaient comme compétente, ce qui la décourageait et la poussait à considérer l'abandon de la profession.

Ces quelques résultats montrent que, même si les participantes reconnaissent le besoin de modifier leurs approches, les obstacles tels que la méconnaissance des contenus et des approches pédagogiques, la précarité d'emploi, le manque de temps, de soutien ou de reconnaissance sont défavorables à leur engagement dans une démarche de développement professionnel.

Interprétation des résultats

Les résultats présentés plus haut illustrent les seuls aspects mentionnés par les participantes que nous avons été en mesure de lier aux compétences professionnelles. Les propos recueillis abordaient très peu de composantes des compétences, étant surtout centrés sur les obstacles à l'insertion professionnelle. Par exemple, nous avons été très étonnés de constater que la composante culturelle de la compétence 1 ne fût pas davantage abordée. Les participantes ayant à s'intégrer et à s'adapter à une nouvelle culture

sur le plan social et professionnel, nous pensons que cet élément aurait fait l'objet d'une préoccupation importante chez elles. Nous nous attendions à ce qu'elles mentionnent des difficultés à entrer en relation avec les élèves ou à établir des liens avec leur culture, alors qu'elles ne partageaient pas les mêmes repères culturels qu'eux. Pourtant, cette dimension n'a presque pas fait l'objet de leurs propos.

Dans le même sens, nous avons été surpris de constater que des éléments liés au développement professionnel n'aient pas été abordés par les participantes. Nous avons d'abord cru que la réflexion sur la pratique et l'engagement en formation feraient partie des préoccupations principales des participantes nouvellement arrivées dans une culture professionnelle inconnue. Il semble cependant que le sentiment d'urgence éprouvé devant les attentes professionnelles plus ou moins claires les aient poussées à se centrer sur la tâche à accomplir en classe, au détriment de la réflexion et de la remise en question. Plutôt que de parler de leur développement professionnel, elles ont énuméré les obstacles qui les empêchaient de s'engager dans une telle démarche.

L'analyse de l'ensemble des résultats montre chez les participantes une contradiction entre le désir d'être reconnues comme des enseignantes compétentes et l'incertitude face à leur compétence en ce qui a trait aux savoirs à enseigner, aux approches pédagogiques et aux conceptions éducatives qui leur sont étrangères. Il semble difficile pour elles de remettre en question des conceptions bien ancrées dans leurs souvenirs d'étudiantes et leur expérience d'enseignantes dans leur pays d'origine. Cela freine probablement l'appropriation des méthodes et des approches valorisées dans les écoles du Québec.

Un autre élément apparaît souvent dans le discours des participantes. Il s'agit du manque de temps auquel elles font référence pour justifier leur incapacité à s'approprier les contenus, les approches pédagogiques, les stratégies d'enseignement ou la culture du milieu scolaire. Cet aspect soulève un questionnement important quant au niveau réel de préparation à l'enseignement pour les candidats issus de l'immigration. Il est pertinent de se demander si la durée de la formation et la période consacrée aux stages sont suffisantes pour permettre à ces enseignants de s'approprier une nouvelle culture professionnelle et de développer les compétences nécessaires pour enseigner dans les écoles du Québec. Il est aussi à noter qu'une participante a transféré une partie de la responsabilité des difficultés vécues sur l'enseignant associé ou sur le milieu scolaire, à qui elle reproche un manque de reconnaissance et de soutien.

Au-delà d'une estimation et d'une justification de leur compétence à enseigner, ce qui émerge de l'ensemble des résultats nous paraît fortement centré sur une tension entre l'identité professionnelle qui leur était reconnue antérieurement et la nécessité de s'engager en formation pour s'approprier de nouvelles approches pédagogiques mieux adaptées et reconstruire cette identité.

Il semble donc que les participantes à notre étude aient été confrontées à la perturbation de leur identité professionnelle. Celle-ci se définit comme la représentation qu'un enseignant élabore de lui-même, à l'intersection entre son image personnelle et son rapport à la profession. L'identité se construit en fonction des connaissances, croyances, valeurs, habiletés et aspirations qui lui sont propres. Elle peut être associée au sentiment d'appartenance au corps enseignant, au rapport à la tâche et à la carrière, ainsi qu'au sentiment de congruence (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Par leurs propos, ces enseignantes-stagiaires nous révèlent une diminution de leur confiance en leur compétence face aux nouvelles approches à intégrer, mais aussi l'impression de n'être pas reconnues par le milieu comme des enseignantes à part entière, et ce, même si le Ministère leur a accordé un permis

d'enseigner. Cela a évidemment des conséquences sur le sentiment d'appartenance à la profession. Dans ce contexte, elles peuvent se trouver devant un questionnement identitaire : qu'est devenue l'enseignante que j'étais? Comment devenir une enseignante au Québec? Suis-je prête à m'engager dans un projet de formation? Ces questions méritent qu'on y réfléchisse et qu'on se penche sur les dynamiques de l'identité professionnelle chez les enseignants immigrants afin de chercher des solutions pour faciliter leur intégration dans nos écoles.

Pistes de recherche

Le concept d'identité professionnelle fait depuis longtemps l'objet de plusieurs recherches. Kaddouri (2006) a élaboré une typologie des dynamiques identitaires qui semble fournir un cadre intéressant pour donner suite à notre étude. Selon le chercheur, les tensions identitaires créent des blessures qui peuvent perturber l'identité personnelle et professionnelle. Elles engendrent une obligation pour le sujet de s'impliquer dans une dynamique de réparation ou de reconstruction de cette identité. Bien souvent, cette reconstruction passe par la nécessité d'une formation. Par ailleurs, le rapport qu'entretiendra le sujet avec cette formation influencera son projet identitaire. Si le projet de formation est demandé par autrui, comme c'est le cas pour plusieurs de nos participantes à qui le Ministère exige une formation d'appoint, il se pourrait que l'engagement dans cette formation soit insatisfaisant pour permettre le changement identitaire attendu. Selon Kaddouri (2006), le projet de formation doit provenir de soi et la motivation à s'y engager doit être intrinsèque pour espérer une reconstruction harmonieuse de l'identité. Il pourrait être pertinent d'explorer cette avenue de recherche liée à l'intégration culturelle et socioprofessionnelle des enseignants immigrants. Par exemple, il serait intéressant d'analyser les réflexions écrites d'enseignants immigrants, à divers moments du processus d'insertion, afin de dégager les éléments qui pourraient illustrer les stratégies mises en place pour consolider, construire ou reconstruire leur identité professionnelle.

Par ailleurs, il pourrait aussi être pertinent de nous pencher davantage sur le développement des compétences professionnelles à travers les stages du certificat de qualification en enseignement ou les expériences d'insertion professionnelles des enseignants immigrants. Par exemple, il pourrait être intéressant d'étudier, au moyen d'analyses de pratiques, de quelle façon se traduisent les composantes des compétences liées à la culture, aux savoirs à enseigner ou aux pratiques de gestion de classe chez les enseignants récemment immigrés en fonction dans les écoles du Québec.

Conclusion

L'étude avait pour but de relever les difficultés vécues en stage telles que perçues par des enseignantes immigrantes inscrites au certificat de qualification de l'Université de Montréal en les reliant aux compétences attendues des enseignants, selon le référentiel du Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Nous avons pu faire des liens entre les propos exprimés et certaines dimensions de quelques-unes des compétences, mais les propos des participantes nous ont surtout conduits à prendre en considération des obstacles liés à leur intégration à la profession et à leur engagement en formation. Leurs propos avaient trait principalement à la précarité d'emploi, au manque de reconnaissance de leur statut d'enseignant et à l'incertitude ressentie lors du stage face à leur compétence causée par

l'adaptation di ciple aux nouvelles pratiques éducatives. Cette perspective nous a amenés à considérer l'identité professionnelle comme piste de recherche future. Les tensions vécues au moment des stages ou de l'insertion montrent la pertinence de s'intéresser aux dynamiques et aux stratégies identitaires des enseignants immigrants. Par ailleurs, il serait aussi intéressant de se pencher sur la dimension culturelle de l'enseignement qui a été très peu abordée par les participantes lors des entrevues et qui constitue pourtant une des orientations principales de la formation à l'enseignement au Québec.

La recherche antérieure indique que plusieurs éléments peuvent favoriser l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration. Par exemple, sur le plan personnel, il semble nécessaire que cette insertion fasse l'objet d'un engagement individuel de la part des enseignants immigrants dans une démarche de développement professionnel. Cet engagement devrait mener vers une réflexion approfondie sur la pratique dans le but d'en construire une nouvelle, mieux adaptée au contexte de la société d'accueil. Duchesne (2010) suggère que cette réflexion soit accompagnée par des intervenants du milieu universitaire ou des mentors dont le rôle serait de soutenir l'insertion professionnelle par un accompagnement favorisant la transformation des conceptions initiales.

Par ailleurs, un engagement collectif semble aussi essentiel du côté des formateurs et du milieu scolaire. D'une part, des mesures devraient être mises en place afin de mieux accueillir, soutenir et reconnaître l'apport des enseignants immigrants dans nos milieux scolaires. Plusieurs de ces milieux ont déjà de telles mesures. Bien qu'essentielles en contexte professionnel, des mesures peuvent aussi être prises dans le milieu de formation. À cet effet, une concertation entre les universités et les milieux est souhaitable afin de mieux comprendre les enjeux et les défis auxquels les enseignants immigrants sont confrontés et mieux les préparer à les affronter. Grâce à des activités d'intégration, une pratique réflexive accompagnée, des services de tutorat ou de mentorat, les enseignants immigrants pourraient, durant leur passage à l'université, bénéficier d'un soutien pédagogique qui, en plus de les aider à s'insérer professionnellement, leur permettrait d'échanger et de créer des liens favorisant leur intégration culturelle et sociale.

Notes

- 1 Au Québec, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion propose aux travailleurs provenant de l'étranger différents programmes visant entre autres à encourager la diversité, à accélérer le processus d'intégration et à aider les travailleurs issus de l'immigration à s'adapter à la société québécoise (voir le site du Ministère à <http://www.midi.gouv.qc.ca/>).
- 2 Voir le site du CNIPE (<http://www.insertion.qc.ca>) ainsi qu'un exemple d'atelier destiné aux enseignants immigrants : <http://www2.cslaval.qc.ca/star/Outils-pour-favoriser-l-insertion>.
- 3 Voir <http://www.csmb.qc.ca/~media/Files/PDF/CSMB/veef/centre/InfolettreCentre-janv-fev-mars2014.ashx>
- 4 Voir http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/PermisEnseignerHorsCanada_Juillet2012_f.pdf
- 5 Les stages du certificat de qualification en enseignement ne sont plus accessibles aux nouveaux étudiants depuis l'hiver 2013. Les exigences de formation n'étant pas toujours compatibles avec la réalité des étudiants, le placement en stage était devenu trop complexe. Il a donc été décidé de continuer d'offrir des cours et de centrer les efforts d'accompagnement sur le soutien à l'insertion professionnelle plutôt que sur les stages, en concertation avec le milieu scolaire. Les enseignants issus de l'immigration récente ont toujours la possibilité de réaliser leur probation en milieu de travail.

- 6 L'auteur emprunte à Rodriguez (2002, cité dans Ross, 2003) le concept de *constructivisme sociotransformatif* pour parler de l'adaptation des enseignants immigrants aux pratiques éducatives du pays d'accueil. L'auteur soutient que l'une des stratégies de socialisation professionnelle en enseignement consiste à s'imprégner des courants à la base du système éducatif, dans le cadre d'un programme de formation soutenu par les mêmes bases. Non seulement cette formation représente-t-elle la première étape de socialisation professionnelle, mais elle donne l'occasion de s'approprier les orientations propres au courant socioconstructiviste et ainsi d'être en mesure de les appliquer en contexte de pratique.
- 7 L'auteure fait référence à la théorie de *l'apprentissage transformationnel* (Mezirow, 1998, 2003, cité dans Janusch, 2010) pour expliquer que les conceptions des participants ont changé au fil du temps, mais n'ont pas été celles qu'ils étaient. La théorie se décrit par un apprentissage profond résultant d'un processus intensif d'analyse, de questionnement, de validation et de changement de perspectives. L'apprentissage transformationnel est habituellement provoqué par un problème et peut résulter d'un processus douloureux. Dans le cadre de sa recherche, Janusch (2010) explique que le processus par lequel ces enseignants ont appris à reconstruire leur vie professionnelle et à vivre au sein d'une autre culture les a amenés à se questionner sur leur identité, non seulement comme enseignants, mais aussi comme citoyens canadiens.

Références

- Bascia, N. (1996). Inside and outside : Minority immigrant teachers in Canadian schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165. <http://dx.doi.org/10.1080/0951839960090204>
- Beynon, J., Ilieva, R. et Dichupa, M. (2004). Re-credentialing experiences of immigrant teachers : Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 10(4), 429-444. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000224160>
- Cho, C. L. (2010). « Qualifying » as teacher : Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-22. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883750.pdf>
- Cruikshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education : Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138. <http://dx.doi.org/10.1080/0261976042000223006>
- Deters, P. (2006, septembre). *Immigrant Teachers in Canada : Learning the Language and Culture of a New Professional Community*. Communication présentée à la conférence de l'AELFE (European Association of Languages for Specific Purposes), Iberia, Espagne. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.4686&rep=rep1&type=pdf>
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 119-139. Repéré à http://revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/07_duchesne.pdf
- Duchesne, C. (2010). *Étude des conceptions des pratiques éducatives d'étudiants étrangers dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement au cycle primaire-moyen en Ontario français*. Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <http://dx.doi.org/10.7202/000304ar>
- Janusch, S. (2010). *Crossing Cultural Bridges : Stories of Immigrant Teachers in Alberta*. Alberta. Communication présentée à la conférence de la Western Canadian Association for Student Teaching, Alberta.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Viller et M. Kaddouri (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation* (p. 121-145). Paris : L'Harmattan.
- Kailasanathan, S. (2006). *Road to Acculturation : Discourse Delineating the Imperatives, Strengths, and Challenges of Immigrant Teachers*. Communication présentée à la Western Canadian Association for Student Teaching, Vancouver.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools : le processus d'absorption professionnelle des enseignants immigrants de l'ex-URSS dans le système éducatif israélien. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 164-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.005>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Le stage probatoire des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire. Document d'information*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/StageProbatoire.pdf
- Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflète : revue d'intervention sociale et communautaire*, 6(2), 138-165. <http://dx.doi.org/10.7202/026319ar>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system : A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279-296. <http://dx.doi.org/10.7202/1020972ar>
- Quioco, A. et Rios, F. (2000). The power of their presence : Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70(4), 485-528. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070004485>
- Ross, F. (2003, avril). *Newcomers Entering Teaching : A Program Created for Recent Immigrants and Refugees to become Certified Teachers*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association : Les défis de la diversité culturelle dans l'enseignement et la préparation des enseignants, Chicago. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477807.pdf>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Les enseignants immigrants : Difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Repéré à <http://www.insertion.qc.ca/?Les-enseignants-immigrants>

Pour citer cet article

- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 15-28. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.274>

Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : la question de l'enseignant¹

Nancy Bouchard
Université du Québec à Montréal

Nicolas Haeck
Université du Québec à Montréal

Maxime Plante
Université du Québec à Montréal

Raymonde Venditti
Université du Québec à Montréal

A synthesis of the literature on Québec's Ethics and Religious Culture program: The teacher's posture

doi:10.18162/fp.2016.324

Résumé

Cet article présente une synthèse de la littérature académique ayant pour objet le programme d'Éthique et culture religieuse (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008) et traitant des enseignants. À la suite d'une présentation sommaire des grandes lignes de la méthodologie empruntée, nous traçons un portrait du contenu traitant de l'enseignant dans sa posture professionnelle et son appropriation du programme.

De l'ensemble de notre analyse, nous identifions un défi majeur à relever et qui fait consensus : la nécessité d'une formation accrue et mieux adaptée du personnel enseignant. Enfin, nous terminons en soulignant les limites de cette note de synthèse, soit une limite d'ordre méthodologique et une limite propre à la littérature recensée.

Mots-clés

Éthique, culture religieuse, programme, littérature académique

Abstract

This article reviews the academic literature about the Ethics and Religious Culture program (MELS, 2008). We focus here specifically on the teacher. After a few words about the methodology borrowed, we present an outline of the results about the professional posture of the teacher and his assimilation of the program. In our analysis, we identify a major challenge that concerns the need for a longer and better adapted teacher's training. Finally, we conclude by pointing out the limitations of our research, a limit inherent to our methodology and a limit specific to the academic literature.

Keywords

Ethics, Religious culture, Program, Academic Literature

1. Introduction

Suivant les grandes instances internationales telles que l'UNESCO, l'Organisation internationale de la Francophonie et le Conseil de l'Europe, apprendre à vivre ensemble dans la diversité culturelle et religieuse constitue une tâche éducative essentielle à laquelle l'école se doit de contribuer. Dans la Francophonie du Nord, c'est dans cet esprit que certaines régions ont apporté des modifications à leur curriculum scolaire. Notamment, la Suisse romande et le Québec ont aménagé un cours d'éthique et de cultures religieuses, et la France a inséré progressivement à son curriculum le fait religieux, des compétences sociales et civiques, la connaissance de la diversité et un enseignement moral et civique visant la transmission de valeurs communes (dignité, égalité, solidarité, tolérance, absence de discrimination, etc.). Dans la présente note de synthèse, nous nous intéressons aux écrits traitant du programme québécois d'Éthique et culture religieuse (ÉCR)².

Ce programme est en vigueur dans les écoles primaires et secondaires privées et publiques du Québec depuis septembre 2008. Précédé par de vifs débats sur la religion à l'école, il fut ensuite implanté dans la foulée de la controverse sur les accommodements raisonnables³ et de deux causes fortement médiatisées contre ce cours portées devant les tribunaux⁴. Bref, il s'en est beaucoup dit *autour* de ce programme, mais qu'en est-il du point de vue des chercheurs? Plus spécifiquement, qu'en est-il du contenu de la littérature académique traitant du programme d'ÉCR, de son implantation et de sa mise en œuvre au cours des cinq premières années de son entrée en vigueur dans les écoles du Québec? Sur quoi se sont principalement attardés les chercheurs? Quels sont leurs réflexions, constats, propositions et conclusions? Quels axes de discussion émergent de cette littérature? Dit autrement, quel est l'état de la question à propos du programme d'ÉCR?

Le but de cet article est d'offrir à la communauté des chercheur(e)s un portrait à la fois global et actualisé des publications scientifiques traitant du programme québécois d'*Éthique et culture religieuse*. L'esprit ayant guidé sa réalisation en est un de *synthèse*. Encore faut-il préciser le sens particulier accordé à cette notion. On entend généralement par là l'opération – ou le résultat de l'opération – de rassemblement de sources documentaires connexes et plus ou moins convergentes, mais dispersées. La synthèse permet en ce premier sens d'embrasser d'un seul regard l'ensemble d'un champ, d'un domaine ou d'une question, parce qu'elle nous met devant les yeux toute la diversité de ce qu'il y a à voir. Mais ce tableau pourrait sembler au premier abord désordonné et surchargé. Donnant trop à *voir*, il rend du même coup difficile de *savoir*. Pour cette raison, cette fonction synoptique ne saurait manquer d'être accompagnée d'une fonction critique par laquelle les éléments confus qui composent le tableau se trouvent distingués les uns des autres et ainsi amenés à leur clarté propre. Bien qu'un tel moment semble tout à fait contraire au mouvement de la synthèse, il faut en vérité dire que lui seul l'accomplit, puisque seule une perception claire et clairement distinguée – et donc l'explicitation – des éléments du tableau rend possible que soit dégagé l'essentiel de l'accessoire et qu'ainsi apparaissent des récurrences ou des discontinuités, des motifs ou des mailles, des lignes de fractures ou des nœuds. Bref, c'est à la restauration des nuances et des coups de pinceaux par lesquels se trouve composé le « tableau » de la recherche sur ÉCR qu'est engagée cette note de synthèse. Elle vise tout autant à rendre compte de la structuration du débat autour du programme d'ÉCR qu'à en clarifier le sens.

C'est de ces opérations que nous rendons compte ici. Après avoir délimité l'univers du discours sur l'ÉCR – articles, collectifs d'auteurs et monographies (livres, mémoires et thèses)⁵, un corpus définitif fut ensuite constitué en sélectionnant les sources dont le programme officiel d'ÉCR constituait un objet d'étude à part entière et dans lesquelles nous retrouvions explicitement une analyse d'un aspect ou l'autre du programme d'ÉCR. En cela, nous avons délibérément exclu les textes d'opinion sur le programme ainsi que ceux se limitant à une mise en contexte, une description ou un historique du programme. Bref, les textes ne présentant pas soit des résultats de recherche ou encore une dimension analytique, soit une réflexion critique ou philosophique n'ont pas été retenus. En définitive, nos critères furent les suivants : 1) tous les textes scientifiques; 2) publiés entre 2007 et l'été 2013; 3) dont le programme, dans sa version approuvée, constitue un objet d'étude; 4) contiennent explicitement une analyse d'un aspect dudit programme. Toutes les règles visent donc à garantir le caractère *analytique* du corpus, tant dans la forme de son matériau (textes scientifiques vs textes non scientifiques) que dans son contenu (analytique/descriptif, objet d'étude/mention, programme officiel/non officiel). Au terme du processus, c'est un total de 84 textes (76 articles et chapitres de collectifs et 8 monographies) représentant 44 auteurs seuls et 12 auteurs avec coauteurs qui a été retenu. Nous nous sommes ensuite attardés au contenu des 84 textes recensés.

Notre travail de synthèse s'inspirant de Forquin (1996), nous avons procédé au rassemblement, à la condensation et à l'organisation de l'information pour la présenter à travers une littérature spécialisée (p. 71). Plus spécifiquement, nous avons condensé l'information issue de la littérature académique retenue afin de faire ressortir ce qui retient l'attention des chercheurs (les thèmes récurrents regroupés ensuite en axes majeurs⁶), les points de convergence, les contradictions et les questions. Pour ce faire, nous avons utilisé une grille de lecture visant à repérer les contenus concernant le programme comme tel (plus spécifiquement au niveau de ses finalités et ses éléments structurants), d'une part, et les contenus traitant des acteurs (enseignants et élèves), d'autre part. Dans le présent article, nous présentons la synthèse obtenue à propos des contenus traitant des acteurs de premier plan que sont les enseignants.

2. Synthèse documentaire : la question des enseignants

Trois axes majeurs de discussion se dégagent de la littérature concernant l'enseignant, en l'occurrence : le contexte d'implantation, la posture professionnelle et l'appropriation du programme. Dès la première lecture de la littérature recensée, nous avons tôt fait de repérer un intérêt marqué pour les acteurs particulièrement concernés par ce changement, les enseignants. De fait, les auteurs accordent une place prépondérante aux défis relatifs à l'implantation et la mise en œuvre du programme, ainsi qu'aux réflexions sur la pratique enseignante. Globalement, 39 auteurs abordent la question de l'enseignant (posture professionnelle, formation, enseignement).

2.1 Le contexte d'implantation

La complexité et les défis que posaient l'implantation et la mise en œuvre de ce programme sont particulièrement présents dans la littérature étudiée. On note que le contexte y était peu propice, notamment en raison du débat sur les accommodements raisonnables et d'une réception plutôt mitigée du programme de la part des enseignants, mais également en raison d'un processus de formation précipité puis subitement abandonné ainsi qu'une entrée en vigueur non progressive à tous les cycles du primaire et du secondaire.

Le programme ayant été implanté sur fond de controverse (Bergeron, 2012; Blée, 2010), la littérature montre clairement que la culture religieuse suscite de fortes inquiétudes et des résistances de la part des enseignants et des formateurs d'enseignants. Lors de son expérimentation comme lors des formations ou encore de sa mise en œuvre, le programme d'ÉCR a surtout suscité des réticences et des réserves, de la méfiance, voire du dédain, de la part des enseignants et des formateurs d'enseignants (Blée, 2010; Bouchard, Desruisseaux et Gagnon, 2011; Morris, Bouchard et De Silva, 2011; Rondeau, 2010; Van der Wee, 2011) bien que, pour certains enseignants, il ne changeait rien ou représentait un changement positif, rafraîchissant (Bergeron, 2012; Bouchard et al., 2011). Quant à l'application obligatoire simultanée à tous les cycles du primaire et du secondaire, à l'automne 2008, soit un an seulement après la parution de la version approuvée du programme, non seulement a-t-elle eu pour effet de rendre la tâche particulièrement ardue pour les enseignants en classe, mais elle a également eu un impact négatif sur la formation préalable de ces derniers (Bégin, 2008; Estivalèzes, 2012; Rousseau et Gendron, 2010). Une partie de la littérature fait ainsi état du délai trop court pour former les enseignants, et ce, dans un contexte où une somme imposante de connaissances et de compétences nouvelles étaient à développer (Cherblanc et Lebus, 2011; Rondeau, 2010; Rousseau, 2008). En ce sens, l'ÉCR apparaît davantage comme une discipline nouvelle qui se situerait dans l'esprit d'un renouveau pédagogique, exigeant dès lors un important travail de formation afin d'apprivoiser ses visées éloignées des programmes antérieurs (Bégin, 2008; Rousseau et Gendron, 2010). L'idée suivant laquelle les enseignants se trouvaient, et se trouveraient toujours, devant un imposant défi d'intégrer un ensemble de nouvelles connaissances et compétences – particulièrement en culture religieuse, mais aussi dans l'animation de dialogues en classe et, dans une moindre mesure, en éthique – est largement partagée par les chercheurs abordant cette question (Cherblanc et Lebus, 2011; Estivalèzes, 2012; Lavoie, 2010; Rymarz, 2012; Van der Wee, 2011). De plus, considérant l'importance de la formation pour la mise en œuvre du programme dans les classes, de graves lacunes sont soulignées, notamment :

le fait qu'il n'est pas rare que l'enseignement de l'ÉCR soit confié à des enseignants sans formation préalable; la nature non définitive du programme lors des formations de 2007 qui a contraint à un effort d'adaptation et de réajustement; les informations livrées au compte-gouttes; et le matériel scolaire (comme les manuels) indisponible (Rondeau, 2010; Rousseau, 2008; Rousseau et Gendron, 2010). D'autres indiquent que le modèle de formation instauré lors de la mise en œuvre de programme a été abandonné trop rapidement (soit six mois après le début de l'entrée en vigueur du programme dans les écoles), coupant dès lors l'accès aux ressources (Cherblanc et Lebuis, 2011) et entraînant du coup une implantation incomplète (Knott, 2010).

La pression sur les enseignants dans le contexte d'une implantation précipitée et face à une innovation pédagogique aussi importante a eu des répercussions majeures sur la formation et l'application du programme, car elle crée un besoin d'appropriation trop urgent (Lebuis, 2010) et une forte demande d'outils pédagogiques concrets (Estivalèzes, 2010a). La difficulté pour les formateurs de former les enseignants à une approche axée sur le questionnement au moment où ils cherchent à obtenir des réponses est soulignée (Estivalèzes, 2010a; Knott, 2010). On comprend ainsi peut-être mieux que l'intérêt des enseignants du primaire à l'égard du cours d'ÉCR apparaisse variable et, en conséquence, que son application dans la réalité des classes soit fort diverse. Le statut de « petite matière » d'une heure par semaine ne favoriserait pas la mise en valeur de ce cours (Cornellier, 2012; Rousseau et Gendron, 2010), surtout avec un programme aussi dense (Bergeron, 2012). Tout le défi consiste donc pour le formateur à pouvoir reconfigurer le savoir-enseigner sans pour autant induire un rapport techniciste au programme (Lebuis, 2010).

2.2 La posture professionnelle

Le rôle de l'enseignant et la posture professionnelle en ÉCR ont fait l'objet d'une attention soutenue. En général, les auteurs restent très près du propos du MELS à ce sujet pour ensuite en expliquer et en souligner l'importance en termes de formation et d'application, mais nous remarquons que cela ne signifie pas pour autant que le discours à ce sujet est consensuel. Des nuances sont apportées dans les différents aspects du rôle et de la posture exigée par le MELS dont un se distingue plus particulièrement : l'obligation d'abstention de révéler ses idées, croyances et convictions. Au-delà de la polysémie dans l'usage des termes objectivité, impartialité et neutralité employés dans la littérature académique (Gravel et Lefebvre, 2012), les chercheurs (et les enseignants interrogés par ces derniers) s'entendent généralement sur l'importance de l'objectivité des savoirs enseignés et sur l'impartialité de l'enseignant dans les discussions entre les élèves. Cependant, les points de vue divergent manifestement concernant le devoir d'abstention et la question de la neutralité de l'enseignant. Examinons de plus près ce qui ressort de l'analyse de la littérature au sujet de la posture professionnelle préconisée par le programme.

2.2.1 Rôle de passeur culturel

Dans le programme, il est précisé que l'enseignant a pour première responsabilité d'agir à titre de *passeur culturel*, c'est-à-dire d'accompagner et de guider les élèves dans leur réflexion éthique, dans leur compréhension du phénomène religieux et dans la pratique du dialogue. Dans les écrits analysés, l'importance du rôle de passeur culturel est soulignée et ne fait pas l'objet de débats. Par ailleurs, si ce

rôle représente un changement majeur au sens où il nécessite le passage d'une approche confessionnelle à une approche culturelle (Desaulniers et Jutras, 2008; Durand, 2009; Lucier, 2008), des auteurs considèrent plutôt que ce changement était déjà amorcé en enseignement moral et religieux (Beaucher, 2012; Leroux, 2008a). Quoi qu'il en soit, le passage d'une approche confessionnelle à une approche culturelle entraîne pour l'enseignant de ne plus soutenir la quête spirituelle de l'élève (Lebuis, 2008a; Lucier, 2008), ce que Rousseau et Gendron (2010) ainsi que Durand (2008) déplorent.

2.2.2 Posture d'objectivité et d'impartialité

La posture d'objectivité et d'impartialité de l'enseignant représente un axe de discussion majeur dans la littérature étudiée. Cette posture soulève de nombreuses questions. Est-elle possible et souhaitable? Est-elle la même en éthique et en culture religieuse? Être objectif et impartial sans être neutre, est-ce possible? Et avec un programme qui n'est pas neutre?

Bien que nous remarquons une certaine confusion dans l'usage des termes, il se dégage un consensus selon lequel l'enseignant doit rechercher l'objectivité par rapport aux connaissances, aux faits. Il est aussi unanime que l'enseignant doit faire preuve d'impartialité, c'est-à-dire s'abstenir de prendre position en faveur d'une conviction, croyance ou idée et de promouvoir quelque doctrine religieuse destinée à remplacer les croyances particulières. L'impartialité impose à l'enseignant de n'endosser aucun point de vue particulier mais d'en présenter plusieurs. Ainsi d'autres chercheurs indiquent plutôt que l'enseignant doit demeurer objectif et impartial sans être neutre (Blée, 2010; Cherblanc et Lebuis, 2011; Desaulniers et Jutras, 2008; Gravel et Lefebvre, 2012; Jeffrey, 2010; Knott, 2010; Riddett, 2012). Leroux (2008a) indique que cette posture s'oriente « vers une forme de neutralité ouverte et proactive dans le développement du respect et de la connaissance de soi » (p. 184).

Dans l'ensemble des textes retenus traitant de cette question, les auteurs s'entendent sur le fait que l'enseignant doit être neutre sans toutefois laisser place au relativisme, et les finalités du programme en tant que cadre d'intervention sont rappelées. L'enseignant a le devoir d'intervenir si des paroles ou des gestes compromettent la dignité de chacun ou le bien commun; il a l'obligation de défendre les valeurs fondatrices du vivre-ensemble démocratique et le devoir de ne pas tolérer l'indéfendable (Jeffrey, 2010). Ajoutons que certains précisent que la posture professionnelle de l'enseignant s'incarne essentiellement dans l'art du questionnement et dans une approche dialogique qui valorise l'écoute, la rencontre, la compréhension mutuelle et l'ouverture à la diversité (Blée, 2010; Gagnon, 2012; Lebuis, 2008a).

2.2.3 Posture d'abstention d'expression de sa propre vision

Si les indications du programme sur la posture professionnelle ne sont pas remises en question dans la littérature étudiée, nous remarquons par ailleurs que les points de vue divergent sur la question de l'expression de la vision personnelle de l'enseignant. L'enseignant devrait-il exercer un devoir de réserve en s'abstenant d'exprimer sa propre vision, ses idées, ses valeurs et convictions? Alors que certains considèrent que ce devoir de réserve est essentiel et appuient le choix du MELS à ce sujet, d'autres ne sont pas de cet avis.

Ainsi, selon Gagnon (2012), l'enseignant n'a pas à s'abstenir d'exposer ses idées et conceptions lorsque les élèves le questionnent dans un dialogue où chaque participant, par sa diversité, contribue à la réflexion collective : pourquoi ne pas mettre à jour avec eux ses conceptions et les soumettre au même

examen critique que celui auquel se soumettent les élèves? Suivant ses travaux sur la communauté de recherche philosophique auprès d'adolescents, ces derniers ne seraient pas « nécessairement plus influencés par les opinions des enseignants qu'ils ne le sont pas les propos de leurs pairs. [...] D'entrée de jeu, l'animateur, par ses gestes et interventions, manifeste son intention de devenir un cochercheur à l'intérieur d'un processus où tous sont égaux, y compris lui-même » (p. 82). L'enseignant peut exprimer son idée, « [t]out dépend ici de la façon dont l'enseignant expose ses idées : le fait-il en laissant entendre qu'il s'agit de la "vérité" ou les présente-t-il comme des hypothèses à examiner? » (Gagnon, 2012, p. 83). De façon semblable, Rondeau (2008) précise que l'enseignant qui relativise ses convictions et prend conscience de la relation entre celles-ci et son ancrage socioculturel peut les exprimer, mais en les présentant seulement pour ce qu'elles sont : « des certitudes intimes, que chacun fixe pour soi » (p. 89).

Suivant Morris (2011), pour les élèves qui ont acquis un « raisonnement autonome », l'enseignant n'a pas à camoufler son point de vue, car cela peut provoquer une rupture avec ces élèves, leur donner l'impression qu'il n'est pas authentique et qu'ils sont les seuls à s'engager et à se placer dans une position vulnérable. L'enseignant « neutre » leur demande de prendre des risques dans le dialogue alors que, délibérément, lui-même évite de le faire. Morris note par ailleurs qu'en mettant l'accent sur la réflexion à travers le dialogue, le programme « implique un rejet de la posture objectiviste »⁷ (2011, p. 204). Il suggère que la posture de l'enseignant puisse alors être celle de *committed impartiality*. En empruntant cette posture d'impartialité engagée, ajoute-t-il, les élèves ont accès aux idées de l'autorité et sont poussés à contester la validité de ces idéaux et l'environnement éducatif s'en trouve enrichi.

Leroux (2008b) établit pour sa part une distinction entre la posture en éthique et celle en culture religieuse. En éthique, l'enseignant doit trouver « un équilibre entre une neutralité de conviction et un engagement au service de la réflexion du groupe » (p. 48). En culture religieuse, l'enseignant doit développer à l'endroit de la culture religieuse « une attitude de respect de chaque croyance ou rite, comme objet absolu singulier [...] approchés comme on va à la rencontre d'individus », ce qui entraîne « une obligation d'abstention beaucoup plus rigoureuse que dans le cas de l'éthique » (p. 49). Les enseignants « ne sauraient s'engager dans une critique susceptible de relativiser les croyances » (p. 49).

2.2.4 La formation à la posture professionnelle

Les chercheurs estiment que la posture professionnelle à adopter par l'enseignant n'est pas immédiatement accessible et certains proposent à cette fin une démarche préalable d'examen de soi. Cet avis semble partagé par les enseignants et futurs enseignants. Bien que ces derniers revendiquent une aisance quant à la posture d'objectivité, leurs propos rapportés dans la littérature scientifique montrent un certain malaise, une confusion même, quant à la posture d'impartialité (Bergeron, 2012; Bouchard et al., 2011; Knott, 2010). Desaulniers et Jutras (2008) suggèrent en ce sens la nécessité d'une réflexion personnelle des enseignants pour « se connaître, examiner leur éthique personnelle et leurs convictions pour ne pas les imposer et repérer les occasions où ils risquent d'être inconfortables en classe » (p. 263). Selon Knott (2010), l'adoption d'une position impartiale appelle à un réexamen des présupposés de l'enseignant et à l'engager dans une approche « questionnante » et critique plutôt qu'une approche axée sur les réponses. Les futurs enseignants doivent repenser leur rôle et leur travail par la réflexion sur leurs propres valeurs, normes et biais. Pour y parvenir, une *reflection-in-action* (sur les choix qu'il fait dans la classe) est proposée par cette dernière auteure : l'enseignant doit réfléchir sur son rôle, faire

le point sur ses mœurs, ses valeurs, ses préjugés, reconnaître ce qu'il peut projeter sur les élèves. Une démarche d'objectivation inspirée des travaux de Bourdieu est aussi proposée par Beaupré (2012) afin que l'enseignant parvienne à mettre entre parenthèses sa subjectivité dans l'exercice de l'enseignement de l'ÉCR. Il estime que l'enseignant doit d'abord passer par l'examen de ses habitus pour ensuite être en mesure de s'engager dans une démarche d'analyse réflexive de sa pratique. Il importe, précise-t-il, « de proposer [préalablement] une autre méthode introspective aux enseignants en ÉCR en raison des contenus disciplinaires parfois délicats à aborder en classe et du rapport parfois ambigu que l'enseignant lui-même peut entretenir envers ses objets de réflexion » (p. 99).

2.3 L'appropriation du programme

Les enjeux relatifs à l'appropriation du programme par le personnel enseignant sont soulevés dans la littérature académique et, notamment, au plan pédagogique de développement des compétences des élèves. Soulignons par ailleurs qu'au sein du corpus retenu, les différents aspects relatifs à la pratique enseignante en tant que telle ne font pas l'objet d'analyses détaillées. Cela se traduit par l'absence marquée d'études portant spécifiquement sur les enjeux en ce qui a trait à l'éthique, dont les réflexions semblent généralement être subordonnées à celles sur la pratique du dialogue. Dès lors, les discussions sur l'appropriation du programme par les enseignants s'organisent donc principalement autour de la question du dialogue et de l'enseignement de la culture religieuse.

2.3.1 Le dialogue

Constituant l'une des trois grandes compétences du programme, la pratique du dialogue représente un défi particulier pour les enseignants en ÉCR. Les discussions sur la pratique du dialogue se structurent en trois axes complémentaires portant respectivement sur les difficultés qu'elle pose pour le personnel, le rôle particulier que l'enseignant est appelé à jouer pour favoriser sa pratique adéquate et le climat de classe propice à l'enseignement de cette compétence.

De façon générale, les auteurs reconnaissent le rôle incontournable des enseignants dans la mise en place de conditions favorables à la pratique du dialogue en classe. Certains soulignent toutefois que la pratique du dialogue serait une source d'incompréhension ou de malaise chez les enseignants (Cherblanc et Lebuis, 2011). Parmi les raisons évoquées, on trouve notamment le manque de clarté des règles et conditions favorisant le dialogue (Morris et al., 2011), le fait qu'aucune situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) n'a été prévue par le programme pour certains savoirs reliés à cette compétence (Rousseau et Gendron, 2010), que certaines notions telles que le dialogue intérieur et la réflexivité ne seraient pas encore bien intégrées chez le personnel enseignant (Barré, 2009) et, enfin, les difficultés reliées à l'animation des échanges dont l'issue est imprévue (Lebuis, 2008a).

Si le dialogue semble être une source d'inquiétude et un défi important pour le personnel enseignant, sa pratique en classe requiert un climat de classe et des modalités pédagogiques particulières. La littérature évoque en ce sens le rôle primordial de l'enseignant qui doit lui-même s'impliquer dans le dialogue avec les élèves. L'enseignant, en tant que gardien du dialogue (Béland, 2008), n'est pas confiné au rôle de simple organisateur, puisqu'il fait lui-même partie des échanges et est appelé à s'ouvrir à des valeurs sociales avec les élèves (Desaulniers et Jutras, 2008). Certains soulignent que les élèves ne sont pas outillés d'emblée pour s'engager dans des discussions (Desaulniers et Jutras, 2008; Van der Wee,

2011) ou encore que le dialogue ne va pas de soi puisqu'ils n'ont pas de référents moraux préalables ou encore la maturité intellectuelle⁸ pour amorcer une délibération sur des sujets sérieux (Malenfant-Veilleux, 2011). En ce sens, si cette habileté n'apparaît pas innée pour les élèves, celle-ci nécessite un climat de classe propice qu'il incombe à l'enseignant d'instaurer. Dans cette perspective, le dialogue exige la prise en compte de deux dimensions intrinsèques (sociale, sociocognitive) au climat de classe (Lebuis, 2008a). Ces dimensions renvoient respectivement à la nécessité d'accorder une attention respectueuse à l'égard des personnes et de favoriser le développement d'une certaine rigueur intellectuelle. De la sorte, l'enseignant assure le bon déroulement des discussions en classe et veille à ce que le dialogue ne soit pas simplement un échange d'opinions (Lebuis, 2008a). Barré (2009) fait remarquer la difficulté d'assurer un climat d'écoute respectueuse entre les élèves dans certains groupes. Elle souligne également qu'il peut être ardu de gérer les délibérations dans de grands groupes-classe.

Enfin, mentionnons qu'au niveau des éléments structurants du programme les auteurs établissent parfois une différence entre le dialogue en éthique et celui en culture religieuse (Plante et al., 2014), mais sur le plan des acteurs, cette distinction n'apparaît généralement pas. Dans les diérents écrits portant sur l'appropriation du programme par le personnel enseignant, nous remarquons aussi une certaine fusion entre les enjeux de la pratique du dialogue et ceux de l'enseignement de l'éthique.

2.3.2 La culture religieuse

Suivant la littérature que nous avons étudiée, la compétence visant une compréhension du phénomène religieux apparaît comme une source d'inquiétude importante pour le personnel enseignant. Ainsi, les connaissances en culture religieuse semblent préoccuper davantage les enseignants que les autres aspects du programme. Selon l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP), les enseignants du primaire n'ont pas la formation requise en culture religieuse pour enseigner ce programme (Cornellier, 2012). Plusieurs chercheurs font le même constat : les enseignants qui donnent ce cours considèrent généralement qu'ils n'ont pas l'ensemble des connaissances nécessaires pour enseigner la culture religieuse (Bergeron, 2012; Bouchard et al., 2011; Cherblanc et Lebuis, 2011; Estivalèzes, 2010a; Morris et al., 2011). De plus, les enseignants du primaire craindraient de heurter des parents ou d'induire de la confusion dans l'esprit des élèves (Morris et al., 2011). Van der Wee (2011) note bien une telle peur des parents à l'égard des conséquences sur l'identité religieuse que pourrait avoir l'exposition des élèves à diérents points de vue. À ce chapitre, il est également avancé que la priorité accordée par le programme à la dimension individuelle de la vérité religieuse, à la reconnaissance des diérences et au développement de l'esprit critique pourrait parfois donner l'impression aux parents plus conservateurs – dont les valeurs supposent une seule vérité religieuse – que l'école se positionne contre leur vision de la religion (Lester, 2011).

La littérature académique porte une attention particulière à l'approche requise en culture religieuse. Qualifiée de *culturelle*, l'approche en culture religieuse vise une compréhension éclairée des signes par lesquels s'exprime l'expérience religieuse des individus. Certains chercheurs soulignent le caractère hautement novateur de l'approche de l'enseignement des cultures religieuses qui, comme l'indique Tremblay (2009), en plus de la connaissance des religions, porte également une attention au dialogue et à l'ouverture à l'altérité. De nature davantage historique et herméneutique que la compétence en éthique, Leroux (2011) souligne à cet égard que cette approche du phénomène religieux vise surtout à développer le respect mutuel et l'accueil de la diérence. Afin de justifier l'enseignement de cette

compétence aux jeunes enfants, il faut selon lui soutenir qu'il est possible d'assurer la présentation des cultures religieuses dans un cadre respectueux (Leroux, 2012). Si pour Leroux (2012) l'enseignement en culture religieuse a pour but premier le respect de positions morales différentes – qui seraient garantes d'une conception de la vie bonne pour les individus et les sociétés – d'autres insistent davantage sur le développement de l'armement de soi chez les élèves (Blée, 2010).

Pour la plupart des auteurs, le volet culture religieuse ne se limite pas *strictement* à la transmission de connaissances factuelles (Blée, 2010; Levasseur, 2012; Rousseau et Gendron, 2010; Tremblay, 2009). Pour Rousseau et Gendron (2010), toutefois, il importe « avant tout » que l'enseignant soit en mesure de faire saisir aux élèves l'impact des croyances sur l'existence du croyant puisque cela ne peut se faire uniquement par l'étude de manifestations extérieures. Sur le plan pédagogique, le défi de l'approche préconisée par le programme apparaît donc particulièrement complexe. Parmi les écueils évoqués, Estivalèzes (2010a) souligne que certains enseignants cherchent parfois à acquérir des outils « prêt-à-l'emploi » pouvant directement être intégrés à leur cours, ce qui poserait le risque d'une approche trop techniciste qui négligerait les réflexions sur les contenus et les approches les plus appropriées à privilégier en fonction des élèves.

La littérature académique ne manque d'ailleurs pas de souligner certains enjeux au niveau des contenus à enseigner en culture religieuse. En mettant l'accent sur un découpage transversal et thématique dans l'étude des religions, le programme adopte une approche riche qui aborde les rites et les récits d'une façon comparative. Si cette approche est féconde, elle exige néanmoins de s'assurer que les rites enseignés soient articulés à leurs systèmes de croyances respectifs et que chaque tradition religieuse à l'étude soit bien contextualisée historiquement et socioculturellement (Estivalèzes, 2010b). De plus, les tâches interprétatives inhérentes à une pédagogie culturelle du phénomène religieux représenteraient une difficulté particulière puisque l'enseignant doit éviter le recours à des thèmes qui, bien que populaires, pourraient être distrayants (ésotérisme, insolite, etc.), et ce, afin de « mettre les élèves sur de “bonnes pistes” et préparer les explorations subséquentes » (Lucier, 2008, p. 157).

3. Dans la poursuite de la réflexion

Cette note de synthèse montre que, de manière générale, les chercheurs estiment que le programme d'ÉCR représente un changement majeur, voire une innovation pédagogique radicale (Desaulniers et Jutras, 2008) nécessitant l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences et l'adoption d'une nouvelle posture professionnelle chez l'enseignant. Globalement, il se dégage de la littérature académique que la formation constitue un défi – sinon le défi – des plus importants pour une implantation réussie du programme. L'implantation simultanée d'un nouveau programme à tous les niveaux, ainsi que les délais très courts alloués pour la formation ont contribué à freiner l'appropriation adéquate du programme par les enseignants. À cet effet, le modèle de formation retenu semble avoir créé un fossé entre les enseignants, les formateurs praticiens et les formateurs universitaires (Cherblanc, 2010; Lavoie, 2010; Rondeau, 2010); que ce fossé traduise des disparités réelles – notamment régionales – quant à la nécessité du programme (Cherblanc, 2010; Cherblanc et Lebuis, 2011) ou qu'il soit le résultat d'une méfiance exacerbée à l'égard de la formation (« inutile », « tyrannique », etc.) ou du modèle de formation lui-même (Bergeron, 2012; Cherblanc, 2010; Rondeau, 2010). Il semble d'ailleurs que le processus de formation s'en soit trouvé complexifié par l'existence de disparités à la fois entre les

attentes, les besoins et les acquis des enseignants, d'une part, et ceux des formateurs régionaux, d'autre part (Jerey, 2010; Lebuis, 2010; Rondeau, 2010). On peut se demander si tous ces obstacles posés à la formation et la pression exercée sur les enseignants ne sont pas des facteurs qui ont lourdement pesé sur l'appropriation et, par la suite, sur l'application du programme.

Soulignons en terminant que, sur certains aspects et en particulier sur celui de la pédagogie, cette note de synthèse reste plutôt silencieuse. Ce silence nous a semblé résulter de deux types de limites. D'une part, d'une limite d'ordre méthodologique, en ce que notre procédure de sélection des documents a explicitement omis les contributions ne traitant pas *thématiquement* du programme d'ÉCR. Dans un souci de bien circonscrire notre corpus, nous avons donc dû sacrifier la plupart des réflexions pédagogiques et des propositions didactiques plus générales parce qu'elles ne traitaient pas directement d'un aspect du programme d'ÉCR alors qu'elles pouvaient pourtant s'avérer fort pertinentes dans le cadre de l'enseignement dudit programme. D'autre part, ce silence est l'expression d'une limite au niveau de l'état de la recherche sur le sujet. La littérature académique reflète en effet un manque flagrant de données, notamment d'études empiriques, sur l'enseignement et l'application concrète de ce programme dans les écoles. La littérature académique soulignait en ce sens le besoin d'une évaluation des effets de la formation (Rondeau, 2010) et de la réalité de l'implantation du programme dans les classes (Cherblanc et Lebuis, 2011).

Si une synthèse antérieure a permis de mettre en lumière les discussions autour du programme en lui-même (Plante et al., 2014), la présente recherche montre bien la nécessité, pour la communauté scientifique et avec la collaboration du personnel scolaire, de passer à l'examen et la validation de la pratique telle que celle-ci s'exécute au quotidien dans les écoles du Québec. Cette synthèse, en montrant les points forts et les points aveugles de la littérature académique retenue sur l'enseignant et l'enseignement, espère ainsi participer à cet important transfert de la recherche *sur* l'ÉCR vers la recherche *en* ÉCR.

Notes

- 1 Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec de leur soutien financier.
- 2 Ce programme est disponible en ligne au www.education.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse.
- 3 Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles dont le rapport fut déposé en mai 2008.
- 4 Les causes des parents de Drummondville et du *Loyola High School* de Montréal.
- 5 Pour délimiter notre corpus, nous avons d'abord utilisé les interfaces de recherche *Iris* (Bibliothèque et Archives nationales du Québec) et *Virtuose* (Bibliothèques de l'UQAM) et les portails et banques de données *Cairn*, *Érudit*, *JSTOR*, *ERIC*, *FRANCIS*, *ProQuest Dissertations & Theses*. Notre première sélection s'est faite à partir d'une seule expression exacte « Éthique et culture religieuse » et, dans sa version anglaise, « Ethics and Religious Culture », recherchée dans le titre, le sujet, le résumé ou les mots-clés. Ces sources d'information ont été consultées entre janvier et août 2013. La date de parution d'un document devait se situer entre 2007 (année d'approbation du programme par le ministère de l'Éducation) et 2013.
- 6 Par exemple au sujet des finalités, les grands axes récurrents étaient ceux de la diversité culturelle et les deux finalités pensées dans un même programme (voir Plante, Bouchard, Haeck et Venditti, 2014). Au sujet des acteurs (enseignants et élèves), les thèmes qui ont émergé furent : le contexte de mise en œuvre, la formation, les ressources, les moyens, le transfert des connaissances et des compétences et la posture de l'enseignant, la réception et les impressions des enseignants, les défis et l'évaluation de la mise en place de l'ÉCR et les effets sur les élèves, etc. Ces thèmes ont ensuite été regroupés suivant les trois grands axes présentés dans cet article.

- 7 Nous traduisons.
- 8 Des enquêtes menées auprès des enseignants montrent que, de façon générale, ceux-ci considèrent que les enfants du début du primaire sont trop jeunes pour suivre le cours d'ÉCR (Bouchard et al., 2011; Morris et al., 2011) et que certains chercheurs sont également de cet avis (Braley, 2011; Durand, 2008, 2009).

Références

- Barré, C. (2009). *Le dialogue dans le programme scolaire d'éthique et culture religieuse : débats, bilan et prospective* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/7771>
- Beaucher, V. (2012). *Enseignement moral et enseignement de l'éthique : Analyse des ruptures et des continuités dans les programmes d'étude québécois au primaire et au secondaire depuis 1977* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6667>
- Beaupré, S. (2012). L'objectivation de la pratique enseignante. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives* (p. 85-101). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse : une asymétrie complémentaire. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 93-107). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Béland, J.-P. (2008). Comment construire le compromis pour favoriser le vivre-ensemble dans la formation à l'éthique et à la culture religieuse? Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 147-162). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bergeron, C. (2012). *Les représentations des enseignants du primaire à l'égard d'une innovation scolaire : le cas de l'implantation du programme éthique et culture religieuse au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6400>
- Blée, F. (2010). Pour une laïcité ouverte aux religions. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 195-218). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et Gagnon, M. (2011). Éthique et culture religieuse : résultats d'une recherche préliminaire sur les perceptions du programme chez des enseignant-e-s du primaire. *Vivre le primaire*, 24(2), 48-49.
- Braley, A. (2011). Religious rights and Québec's Ethics and religious culture course. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 44(3), 613-633. <http://dx.doi.org/10.1017/s0008423911000515>
- Cherblanc, J. (2010). Praxéologie d'un enseignant universitaire en ECR. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 81-104). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cherblanc, J. et Lebuis, P. (2011). La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible. *Télescope*, 17(3), 79-99. Repéré à http://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_17_no_3/Telv17n3_cherblanc_lebuis.pdf
- Cornellier, É. (2012). Un apprentissage de la liberté nécessaire à l'émergence d'une véritable citoyenneté. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives* (p. 129-146). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2008). Les incidences des orientations du programme d'Éthique et culture religieuse sur l'éthique professionnelle à la base des interventions enseignantes. Dans L. Lalonde, F. Jutras, A. Lacroix et J. Patenaude (dir.), *Mélanges Georges A. Legault : l'éthique appliquée, par-delà la philosophie, le droit, l'éducation* (p. 239-266). Sherbrooke : Éditions de la Revue de droit de l'Université de Sherbrooke.
- Durand, G. (2008). Éthique et culture religieuse à l'école. *Éthique publique*, 10(1), 161-169. <http://dx.doi.org/10.4000/ethiquepublique.1740>
- Durand, G. (2009). *Le cours d'ÉCR : au-delà des apparences*. Montréal : Guérin.

- Estivalèzes, M. (2010a). Former à la culture religieuse. De quelques défis et de cultures. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 145-170). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Estivalèzes, M. (2010b). L'enseignement de la pluralité religieuse dans les programmes scolaires en France et au Québec. Dans M. McAndrew, M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité : perspectives comparées : politiques, programmes, pratiques* (p. 105-118). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Estivalèzes, M. (2012). Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 1-34). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Forquin, J.-C. (1996). L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, (37), 71-80. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP037-4.pdf>
- Gagnon, M. (2012). La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives* (p. 65-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gravel, S. et Lefebvre, S. (2012). Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 191-213). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Je rey, D. (2010). Former sans rendre l'âme. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 105-120). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Knott, N. (2010). *Teacher professional stance in the Québec ethics and religious culture program* (Mémoire de maîtrise, Université McGill). Repéré à http://digitool.library.mcgill.ca:8881/dtl_publish/6/96749.html
- Lavoie, L.-C. (2010). Formateur universitaire et formateur praticien. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 69-80). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebuis, P. (2008a). « Enseigner » l'éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 109-146). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebuis, P. (2010). La formation continue en éthique et culture religieuse. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 37-68). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leroux, G. (2008a). Un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse pour l'école québécoise : les enjeux de la transition. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 163-185). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leroux, G. (2008b). Le rôle de l'enseignant dans le programme d'ECR. *Vivre le primaire*, 21(4), 47-49.
- Leroux, G. (2011). Morale et éthique : quelle est la différence? *ÉCRan*, 10(3), 6-7.
- Leroux, G. (2012). Pluralisme et neutralité. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 131-156). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lester, E. (2011). Deweyan democracy and education about religion. *Religion & Education*, 38(3), 288-298. <http://dx.doi.org/10.1080/15507394.2011.609111>
- Levasseur, L. (2012). L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. *Phronesis*, 1(4), 71-83. <http://dx.doi.org/10.7202/1013238ar>
- Lucier, P. (2008). L'approche culturelle du phénomène religieux. *Éthique publique*, 10(1), 151-160. <http://dx.doi.org/10.4000/ethiquepublique.1738>
- Malenfant-Veilleux, A. (2011). *L'école québécoise à l'aune du pluralisme normatif. Une analyse philosophique du cours « Éthique et culture religieuse »* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/2291/>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). Programme d'éthique et culture religieuse : Enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycles. Dans *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire* (p. 499-577). Québec : Les Publications du Québec.
- Morris, R. W. (2011). Cultivating reflection and understanding : Foundations and orientations of Québec's Ethics and religious culture program. *Religion & Education*, 38(3), 188-211. <http://dx.doi.org/10.1080/15507394.2011.609118>
- Morris, R. W., Bouchard, N. et De Silva, A.-M. (2011). Enthusiasm and ambivalence : Elementary school teacher perspectives on the Ethics and religious culture program. *Religion & Education*, 38(3), 257-265. <http://dx.doi.org/10.1080/15507394.2011.609117>
- Plante, M., Bouchard, N., Haeck, N. et Venditti, R. (2014). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : les finalités et éléments structurants. *Ethica*, 18(2), 127-162.
- Riddett, M. (2012). *Education and the right to autonomy* (Mémoire de maîtrise, University of Victoria). Repéré à <http://dspace.library.uvic.ca:8080/handle/1828/3967>
- Rondeau, D. (2008). Comprendre le phénomène religieux : condition d'une éthique pluraliste. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 73-92). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rondeau, D. (2010). La formation des enseignants en éthique et culture religieuse (ECR) au Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 13-36). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, D. (2008). La formation des enseignants : le défi d'une génération. *Formation et profession*, 15(1), 21-23. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/49>
- Rousseau, S. et Gendron, C. (2010). Le grand programme d'une « petite matière »! Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 171-194). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rymarz, R. (2012). Teaching Ethics and religious culture in Quebec high schools : An overview, contextualization and some analytical comments. *Religious Education*, 107(3), 295-310. <http://dx.doi.org/10.1080/00344087.2012.678175>
- Tremblay, S. (2009). Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques. *Diversité urbaine*, 9(1), 59-71. <http://dx.doi.org/10.7202/037759ar>
- Van der Wee, E. (2011). On the front lines : A teacher's experience with Québec's Ethics and religious culture program. *Religion & Education*, 38(3), 241-256. <http://dx.doi.org/10.1080/15507394.2011.609119>

Pour citer cet article

- Bouchard, N., Haeck, N., Plante, M. et Venditti, R. (2016). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : la question de l'enseignant. *Formation et profession*, 24(1), 29-41. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.324>

Acceptabilité d'un didacticiel portant sur l'apprentissage de l'histoire chez des élèves du secondaire du Burkina Faso

Pingwinde Baga, Ph. D.
Université de Sherbrooke

Acceptability of history courseware
by high school students in Burkina Faso

doi:10.18162/fp.2016.254

Résumé

Le présent article expose les résultats d'une recherche doctorale ayant eu pour but la conception d'un didacticiel destiné aux élèves du secondaire du Burkina Faso. Il explore les paramètres d'acceptabilité qui pourraient influencer ces derniers à recourir à des ressources informatisées pour l'apprentissage de l'histoire. La collecte des données a été réalisée au moyen d'entrevues focalisées auprès de 16 participants. Les résultats ont mis au jour quatre paramètres essentiels : les paramètres organisationnels, institutionnels, socioculturels et économiques. L'analyse de l'acceptabilité a permis de mieux définir les besoins des utilisateurs et de prendre en compte leurs points de vue dans le processus de conception.

Mots-clés

Didacticiel, didactique de l'histoire, intégration des TIC, acceptabilité, environnement pédagogique informatisé

Abstract

This article presents the results of a doctoral research aimed to design courseware for high school students in Burkina Faso. It explores the acceptability parameters that could influence them to use computerized resources for learning history. Data collection was conducted through focus group interviews with 16 participants. The results revealed four key parameters: the organizational, institutional settings, cultural and economic. The analysis of the acceptability helped define user needs and take into account their views in the design process.

Keywords

Courseware, acceptability, computerized learning environment, didactic of history, integration of ICT

Contexte

La situation de l'école du Burkina Faso, à l'instar du reste de l'Afrique, est marquée par un manque endémique de matériel et de moyens pédagogiques (eLearning Africa, 2012; ICT in Education, Africa, 2013; Menkoué, 2013, 2014; UNICEF, 2013). En effet, les manuels scolaires font défaut dans les lycées et les photocopies sont difficiles à obtenir (Baga, 2012; Baga et Guay, 2011). L'absence de matériel prive les professeurs de la source de documentation nécessaire à l'enseignement tandis que les élèves manquent crucialement de supports d'apprentissage et de connaissances (Pitteloud, 2004; Puiséguir, 2009; Rioux, 2008; UNICEF, 2013). Très souvent, les ressources financières limitées de l'État ont été invoquées pour justifier le problème de la documentation pédagogique. Pourtant, de nos jours, les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent de concevoir des logiciels éducatifs à moindre coût tout en permettant d'atteindre les objectifs du programme d'enseignement, en agissant comme supports de réflexion et de coconstruction des savoirs scolaires (Calandra et Lee, 2005; Dalongeville, 2001; Guay, 2002; Hayden et Counsell, 2003). Par conséquent, le développement de logiciels éducatifs serait-il la solution à l'insuffisance de documents didactiques dans l'enseignement secondaire burkinabè? Habituellement, l'introduction d'une nouvelle technologie entraîne des changements dans le processus d'apprentissage et comportemental des élèves (Baga, 2012; Brangier et Barcenilla, 2003). Dans ce cas, quelles seraient les conditions d'acceptation de tels outils technologiques auprès des élèves?

Le présent article apporte des réponses à ces questions. En effet, il expose les résultats d'une recherche ayant porté sur les paramètres d'acceptabilité d'un logiciel éducatif développé au Canada pour des élèves du Burkina Faso. Le recueil des besoins des élèves a servi de

contrat de construction du didacticiel appelé *Ba@ngr-bulga* (puits du savoir), lequel a été conçu sous forme d'environnement pédagogique informatisé (PEPI) capable de fournir des ressources nécessaires à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire.

Dans l'ensemble, les résultats de l'étude (Baga, 2012) montrent que les participants (élèves et professeurs) marquent leur acceptation par rapport à l'utilisation pédagogique du PEPI. Cependant, ils exigent que cette technologie tienne compte de leurs réalités éducatives, socioculturelles et économiques. Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de présenter uniquement les résultats des élèves. L'article est subdivisé en trois parties : la première partie traite de la problématique de l'acceptabilité des TIC; la seconde partie présente la méthodologie de la recherche; la troisième partie expose les principaux résultats et une réflexion menée sous forme de discussion sur les paramètres d'acceptabilité du didacticiel.

Problématique de l'acceptabilité des TIC

Cette partie aborde les problèmes liés à l'acceptabilité des TIC en Afrique et explique l'intérêt à s'y attaquer.

Problèmes d'intégration et d'acceptation des TIC

L'intégration des TIC dans les écoles burkinabè reste confrontée à de multiples problèmes : résistance au changement, manque de formation à l'utilisation des TIC, difficultés d'accès au matériel technologique et problème de ressources informatisées destinées à l'enseignement et l'apprentissage des disciplines scolaires (Baga, 2012; Castiano, 2006; UNICEF, 2013). Le problème de ressources informatisées peut être perçu sous quatre angles. Premièrement, le personnel enseignant et les élèves disposent d'outils et de matériels pédagogiques informatisés qui ne sont pas produits chez eux ni par eux. Deuxièmement, ces dispositifs d'enseignement et d'apprentissage ne prennent pas en compte les spécificités du contexte des pays en voie de développement (Rioux, 2008; Sebahara, 2000). Troisièmement, les contenus et les ressources ne sont ni adaptés aux programmes ni à la réalité sociale des utilisateurs (Baga, 2009). Cet aspect est particulièrement sensible du fait surtout que le domaine concerné est l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. On constate également que la majorité du matériel didactique proposé n'est pas compatible avec les valeurs, la culture et l'organisation scolaire dans laquelle on veut l'insérer, d'où leur rejet par les utilisateurs pour lesquels on prétend les avoir produit (Audran, 2005; Boco, 2006). La problématique de la production des ressources informatisées est une des questions essentielles qui se posent en Afrique précisément parce que :

les contenus disponibles proviennent très largement des pays riches, et ne s'adaptent pas toujours facilement aux contextes culturels, sociaux et économiques locaux. Même si ce contenu externe peut constituer un apport intéressant, se pose toutefois la question de la production africaine de contenus adaptés aux réalités scientifiques, pédagogiques, socioéconomiques et culturelles des communautés africaines. (Puiségur, 2009)

Ainsi, pour éviter la frustration des utilisateurs, la production des documents d'histoire devrait être faite par les Africains eux-mêmes ou à défaut par des concepteurs qui travaillent en équipe avec les utilisateurs potentiels. Tant que l'aspect culturel et les valeurs sociales propres aux Africains ne seront pas pris en compte, beaucoup d'enseignants resteront réfractaires à utiliser du matériel et des ressources produits à l'extérieur parce qu'ils les trouveront loin de leur réalité (Baga, 2012; Depover, 1997, 2005; Pitteloud, 2004; Rioux, 2008). Quatrièmement, certains acteurs de l'éducation considèrent que les produits informatisés qui sont importés constituent des moyens de « colonisation électronique » de l'Afrique et leur diffusion est perçue comme une guerre des capitalistes pour conquérir les marchés des pays en voie de développement (Baga, 2012; Castiano, 2006; Rioux, 2008; Toure, Diarra, Karsenti et Tchaméni-Ngamo, 2008). Selon Chéneau-Loquay (2000), ces attitudes de refus des technologies étrangères parce qu'elles sont inadaptées, pourraient expliquer en partie la fracture numérique actuelle entre l'Afrique et le reste du monde. Notons toutefois que ce n'est pas l'innovation en soi qui est rejetée, mais plutôt l'idée de se voir imposer des usages et des ressources à la construction desquels l'on n'a pas été associée.

Enfin, un des problèmes constamment soulevés par certains utilisateurs africains concerne la validité et de la pertinence des ressources pédagogiques informatisées proposées aux acteurs de l'éducation. En effet, les élèves et les enseignants émettent des critiques et des réserves sur la qualité et la culture véhiculées par les didacticiels importés (Baga, 2012; Rioux, 2008). Par exemple, dans certaines ressources didactiques destinées à l'apprentissage de l'histoire, les élèves sont confrontés parfois à des référents culturels européens ou nord-américains. Selon eux, ces référents éloignés de leur réalité ne permettent pas un apprentissage efficace (Baga, 2009). À cause de cela, les utilisateurs sont parfois démotivés et cessent d'utiliser ces ressources mêmes si elles sont « bonnes » du point de vue du contenu.

Intérêt à s'attaquer à l'étude de l'acceptabilité des TIC

Depuis la dernière décennie, les formateurs et les enseignants réclament des moyens pour capter et stimuler l'attention des élèves contemporains et favoriser ainsi les apprentissages. Ils appellent les concepteurs et les pédagogues à s'unir pour développer des didacticiels, des environnements d'apprentissage adaptés et efficaces (Caelen, 2004; Tricot et al., 2003). Déjà, dès 1994, Nielsen avait préconisé que le développement de ressources informatisées se devait de tenir compte non seulement de l'utilité (contenus), mais aussi de l'utilisabilité (ergonomie) de l'outil. Tricot et al. (2003) complète cette paire en lui adjoignant la notion d'acceptabilité, laquelle a un impact significatif sur la décision de l'utilisateur d'y recourir. Il s'agit là d'une dimension cruciale qui exige la prise en compte de plusieurs paramètres (sociaux, culturels, organisationnels, etc.) et la mise à jour de valeurs appropriées que ces paramètres doivent prendre dans une situation donnée. Dans la même veine, les élèves et les enseignants réclament des technologies éducatives adaptées aux approches pédagogiques et aux programmes d'enseignement de leur pays et qui intègrent des référents culturels proches de leur réalité (Baga, 2012; Rioux, 2008). La présente recherche s'inscrit dans cette quête en commençant par la base : les utilisateurs. Mais qu'est-ce que l'acceptabilité d'un environnement pédagogique informatisé?

L'acceptabilité telle qu'abordée dans cet article est l'étude prédictive de la manière dont les élèves pourraient recevoir un didacticiel en tant que produit technologique destiné à l'apprentissage (Tricot et al., 2003). Comme dans le cadre de l'élaboration d'un cahier des charges, l'étude a consisté à collecter

des informations sur les besoins, les représentations et les opinions des élèves, afin de tenir compte de ces données dans l'élaboration du didacticiel. L'acceptabilité renvoie « aux normes, valeurs, motivations et affects des utilisateurs burkinabè qui pourraient déterminer leur décision d'utiliser le produit » (Baga, 2012, p. 41). L'acceptabilité d'un environnement pédagogique informatisé comporte une dimension pratique et une dimension sociale (Brangier et Barcenilla, 2003; Nielsen, 1994). L'acceptabilité pratique est liée au contexte du développement de l'environnement. Elle concerne les questions liées aux aspects techniques de la technologie, au coût du produit, à l'utilité et à l'utilisabilité de l'environnement. Elle réfère à la facilité à apprendre avec le didacticiel, l'efficacité et le sentiment de satisfaction personnel de l'utilisateur. Quant à l'acceptabilité sociale, elle est liée à la culture, aux valeurs, aux normes, aux missions, aux croyances, et aux affects de l'utilisateur (voir figure 1, p. XX).

Au regard de ce qui précède, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle une évaluation des paramètres d'acceptabilité et l'insertion des valeurs liées à ces paramètres en amont de la conception du didacticiel pourraient contribuer à augmenter sa recevabilité auprès des utilisateurs potentiels. Afin de vérifier cette hypothèse, des entrevues focalisées ont été effectuées auprès d'un échantillon d'élèves du secondaire du Burkina Faso.

Méthodologie de la recherche

Dans cette partie, nous présentons d'abord la démarche de conception du didacticiel, ensuite les participants et enfin la méthode de collecte et d'analyse des données.

Démarche de conception adoptée

La démarche de conception choisie dans le cadre de cette étude est celle de la conception distribuée, qui est une stratégie ergonomique impliquant les utilisateurs dans le processus de la conception (Béguin, 2002; Tricot, 2007). La position que nous avons adoptée est la suivante : une ressource pédagogique ne devrait pas être conçue comme une solution clef en main donnée aux élèves ou aux enseignants. Elle devrait plutôt être adaptable pour chaque utilisateur pour son propre usage et cette adaptation pourrait être une source d'enrichissement potentiel pour d'autres utilisateurs (Béguin, 2003; Tricot, 2007).

Concrètement, nous avons impliqué les utilisateurs potentiels dans le processus de conception du didacticiel *Ba@ngr-bulga*. Premièrement, nous avons effectué une étude des besoins auprès des élèves. Ces besoins identifiés sous forme de paramètres d'acceptabilité ont été ensuite analysés et intégrés au didacticiel. Deuxièmement, un prototype a été élaboré à partir des informations fournies et mis à l'essai auprès des mêmes sources. Troisièmement, les participants ont formulé des remarques, des propositions et des recommandations à la suite d'une première utilisation du prototype. Ces informations ont été analysées et interprétées afin d'améliorer le prototype et de finaliser le didacticiel. Cette démarche s'avérait importante parce que selon Rabardel et Pastré (2005), l'acceptabilité et l'intégrabilité d'un dispositif par les élèves sont liées à la « distance instrumentale ». La distance instrumentale concerne tout facteur pouvant de près ou de loin contribuer à créer la distance entre l'utilisateur d'une technologie et la technologie elle-même (Baga, 2012). Parmi les éléments pouvant provoquer une distance instrumentale on note : la culture, les valeurs sociales des utilisateurs et les contraintes organisationnelles de l'institution dans laquelle se déroule l'expérimentation de l'outil. Si

la distance à la culture est grande, le didacticiel ne sera pas accepté. Afin de réduire cette distance instrumentale, l'élaboration de *Ba@ngr-bulga*, a requis une équipe multidisciplinaire composée de didacticiens, d'ergonomes, d'informaticiens, et des utilisateurs potentiels qui ont travaillé en synergie, afin de réaliser le didacticiel. Cette manière d'envisager la conception rompt résolument avec le mythe des experts-concepteurs qui réalisent des matériaux clefs en main pour des utilisateurs-consommateurs qui les reçoivent et les appliquent (Nielsen, 1994; Tricot, 2007).

Participants à la recherche

La population cible de cette étude est constituée de 16 élèves dont six filles (soit 37,5 % des élèves) et dix garçons (soit 62,5 % des élèves). Les filles étaient âgées de 16 à 18 ans alors que les garçons avaient de 16 à 19 ans. Dans les deux cas, la sélection s'est effectuée à partir d'une liste de personnes qui se sont proposées comme volontaires pour la recherche. Au moment de l'étude, les élèves fréquentaient le lycée Zinda Kaboré de Ouagadougou et étaient inscrits en classe de première.

Méthode et instruments de collecte de données

La collecte des données s'est faite au moyen de trois entrevues focalisées qui duraient environ 45 minutes chacune. Les deux premières entrevues ont réuni deux sous-groupes de cinq élèves chacun. Le troisième sous-groupe était composé de six élèves. En plus de permettre la compréhension en profondeur des besoins et des représentations des élèves, cette technique semble convenir au public cible africain de tradition orale, habitué à échanger et à discuter (Baga, 2012). Cinq thèmes principaux ont été abordés pour faire ressortir les besoins des participants : 1) les modes de représentation et d'utilisation des TIC; 2) les critères de choix d'un didacticiel; 3) la provenance des ressources informatisées; 4) les paramètres d'acceptabilité; 5) la courbe d'apprentissage.

Chaque séance de *focus group* durait environ 45 minutes. Les propos des participants ont été enregistrés sur bandes sonores et retranscrits intégralement, afin de faciliter une analyse systématique et fiable. Le chercheur a utilisé les méthodes d'analyse thématique et de contenu afin de faire émerger les opinions, les idées et les croyances des participantes et des participants (Boutin, 2007; Fortin, Côté et Filion, 2006) en rapport avec l'acceptabilité des technologies destinées à l'enseignement-apprentissage. L'utilisation du logiciel *NVivo* a facilité la codification et l'analyse des données. Il a permis en outre de garder un lien constant entre l'original des propos des personnes et les extraits codifiés (Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2003). L'ensemble des codes a été relu dans une décontextualisation des propos retenus, ce qui a permis de bonifier la qualité du codage. Les unités de sens ont été regroupées dans des catégories afin de faciliter l'analyse. Pour éviter le biais de désirabilité, les séances de *focus group* ont été entièrement animées par deux professeurs d'histoire-géographie que le chercheur a formés pour modérer les discussions.

Présentation des résultats de la recherche

Les résultats de l'analyse de l'acceptabilité du didacticiel seront présentés en trois points. Le premier focalise sur les modes d'utilisation des TIC chez les élèves. Le deuxième point porte sur l'importance accordée à la provenance des ressources pédagogiques pour l'apprentissage. Enfin, le troisième concerne les paramètres d'acceptabilité du didacticiel.

Modes de représentation et d'utilisation des TIC chez les élèves

Les propos des élèves mettent en évidence la manière dont ils pensent et utilisent les TIC. Cinq principales activités de loisirs semblent intéresser les jeunes scolaires burkinabè : écouter de la musique, lire, pratiquer un sport, regarder la télévision et naviguer sur le Web. Pour illustrer ces résultats, l'élève E1 précise : « *j'aime lire, j'aime écouter [de] la musique, et j'adore le football aussi* ». Un autre exemple est celui de l'élève E3 qui a répondu : « *j'aime aussi passer du temps devant l'ordinateur, en train de chercher, ça fait partie de mon loisir aussi* ». Parmi les cinq principales activités de loisirs, les trois activités les plus fréquemment mentionnées sont : écouter de la musique, regarder la télévision et naviguer sur le Web.

En général, on remarque que les élèves du secondaire s'intéressent beaucoup aux TIC. Ils les utilisent souvent dans des activités reliées au domaine scolaire. L'extrait suivant relate les propos d'un élève qui trouve dans les TIC des éléments d'information permettant d'approfondir ses apprentissages :

De nos jours, les TIC sont beaucoup plus utilisées dans les activités scolaires pour approfondir nos connaissances et puis en plus de ça, les professeurs n'ont plus le temps de nous expliquer, de faire certaines démonstrations en classe. Donc, ils nous font faire les recherches, nous-mêmes, ils nous poussent [à] aller faire des recherches. (E6)

Les propos de cet élève sont d'ailleurs partagés par l'ensemble des élèves qui a participé aux entrevues focalisées. En effet, un autre élève a répondu que l'Internet offre un éventail plus large d'informations que le contenu de cours présenté en classe : « *Les professeurs nous donnent les cours de façon résumée, mais sur le Net on peut retrouver plus d'informations [...]. Je pense que c'est utile d'utiliser les TIC à l'école* » (E5).

D'ailleurs, selon la plupart des élèves, les TIC apportent une valeur ajoutée à leur apprentissage parce qu'elles leur offrent l'occasion entre autres de développer leur autonomie. Des commentaires formulés par un élève appuient cette idée :

Je pense que les TIC apportent un plus à l'apprentissage des élèves [...] parce que les professeurs à l'école ont tendance à nous dire que de ne pas trop se contenter de ce qu'ils nous disent à l'école; que d'aller chercher aussi, amener nos propres connaissances; donc grâce aux TIC, surtout à l'Internet, nous avons plus facilement l'accès à des informations et à des connaissances plus approfondies que ce que l'on nous donne à l'école. (E7)

L'analyse des catégories de loisirs a permis de montrer que plusieurs élèves privilégient la culture de l'écran (télévision, ordinateur et jeux vidéo). Les loisirs semblent avoir eu un impact sur l'utilisation des TIC chez ces élèves. Le constat général est qu'il existe une corrélation entre les activités de loisirs chez les élèves et les usages qu'ils font des TIC en milieu scolaire. En effet, les résultats de l'étude

(Baga, 2012) font ressortir que les élèves dont les loisirs avaient un lien avec les jeux électroniques, la navigation sur le réseau Internet ou la télévision semblaient plus motivés à utiliser les technologies dans leurs apprentissages que ceux qui étaient attirés par d'autres loisirs. Cette influence pourrait s'expliquer par une incidence psychologique qui favorise le transfert des savoirs acquis des jeux sociaux vers le domaine de l'apprentissage scolaire en raison de la ressemblance des outils technologiques utilisés. De plus, il existe un engouement certain chez les élèves pour l'utilisation des TIC. Mais cela n'empêche pas qu'ils s'interrogent sur la provenance des ressources informatisées qui leur sont proposées comme nos résultats le démontrent dans la prochaine section.

Importance attachée à la provenance des ressources numériques

Les élèves affirment que les logiciels et les contenus informatisés qu'ils utilisent n'ont pas été produits par des auteurs africains. À ce sujet, voici un extrait des propos de l'élève E2 qui aborde la question : « *La plupart des logiciels proviennent des pays européens, américains, et asiatiques. Si je ne me trompe pas, le logiciel [...] Encarta (que j'utilise) a été fabriqué par un Anglais; c'est un logiciel anglais.* »

Selon les propos de la majorité des élèves, ces ressources informatisées produites à l'extérieur de l'Afrique ne satisfont pas très souvent leurs besoins d'apprentissage parce qu'elles ne tiennent pas compte de leurs réalités. L'extrait suivant évoque l'idée selon laquelle il serait avantageux que des Africains produisent des logiciels éducatifs pour les élèves africains :

Je pencherai pour les auteurs africains parce que les logiciels qu'ils vont concevoir seront plus adaptés à nos propres réalités. Ces concepteurs africains vivent avec nous, ils connaissent nos réalités plus que ceux qui vivent sous d'autres cieux. Ceux qui viennent d'ailleurs verront plus l'économie plus que nos réalités d'ici. (E6)

Cet extrait suggère que les auteurs africains ou d'origine africaine seraient mieux placés pour produire des ressources pédagogiques informatisées pour un public africain parce qu'ils connaissent mieux les réalités africaines que les concepteurs étrangers. De ce fait, ils pourraient adapter leur production à la culture et à la vie sociale des élèves africains. Cette façon de penser pourrait influencer fortement l'acceptation des technologies éducatives en Afrique.

Paramètres d'acceptabilité perçus par les utilisateurs

Cette section présente tout d'abord les critères qui prévalent chez les élèves au moment du choix d'un didacticiel. Ensuite, elle aborde les paramètres sociaux, culturels, institutionnels et économiques d'acceptabilité qui pourraient déterminer la recevabilité d'un didacticiel chez les élèves.

Critères de choix chez les élèves

Les résultats des données suggèrent que les élèves utilisent plusieurs critères pour choisir un logiciel éducatif. D'après eux, leur choix porterait sur les critères reliés au contenu du didacticiel, à l'expérience des concepteurs, au niveau de langue utilisée, à la fiabilité et à l'utilisabilité du logiciel. Premièrement, les propos de certains élèves portent à croire qu'ils accordent beaucoup d'importance à la qualité, à

l'authenticité et à l'accessibilité du contenu. L'extrait suivant des propos de l'élève E10 va dans ce sens : « les éléments qui peuvent m'amener à utiliser le didacticiel [...] c'est la matière même, et la qualité; si c'est une très bonne qualité, je vais l'utiliser ». Deuxièmement, on relève dans les propos que certains élèves relient le contenu à l'expérience des concepteurs du didacticiel. La majorité des élèves semblent en effet opter pour des outils dont le contenu est fiable. Voici un extrait des propos d'un élève qui va dans ce sens :

Moi, je pense que pour pouvoir consulter par exemple un outil d'une personne, il faut savoir si d'aventure, la personne qui a écrit ou qui a mis à votre disposition cet outil est expérimentée, si la personne a été qualifiée et si les informations que tu vas y trouver sont... sont vraiment vérifiées. (E8)

La fiabilité concernerait non seulement les logiciels, mais aussi les personnes qui les ont produits. D'après l'extrait des propos d'un des élèves, un logiciel éducatif serait mieux accepté si ses concepteurs sont expérimentés et qualifiés et si les informations contenues dans le logiciel ont été évaluées :

Les critères à mettre en avant, selon moi, pourraient être la fiabilité et l'accessibilité, voilà, c'est tout. Est-ce que ces logiciels sont fiables, est-ce que je peux croire ce que les auteurs ont fait? Est-ce que les éléments sont vrais, etc. Voilà. C'est ce que je veux voir, dans un produit. Voilà. (E7)

Troisièmement, le niveau de langue utilisé par les concepteurs semble être un critère déterminant dans l'acceptation du didacticiel. En effet, certains élèves souhaitent que le didacticiel soit accessible, dans un langage courant parce que le français n'est pas leur langue maternelle. Voici un extrait de propos d'un élève qui souhaite que le français utilisé dans le didacticiel soit adapté à son niveau de langue et selon le contexte dans lequel il l'a appris :

Je pense qu'il faut utiliser vraiment un français qui est accessible, vu que ce n'est même pas notre langue maternelle; il faut aller doucement, doucement pour qu'on puisse comprendre, parce que si on utilise un français, ne sait pas, on ne pourra pas comprendre. (E7)

Paramètres sociaux, culturels et économiques d'acceptabilité

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les élèves sont regardants en ce qui concerne les éléments sociaux et certaines normes de vie propre aux Burkinabè, comme la parenté à plaisanterie, symbole du désir et de l'ort de la population burkinabè dans la recherche de la paix et de l'entente sociales :

J'aimerais quand même trouver, dans un outil pédagogique, cette entente qu'il y a entre les peuples du Burkina Faso, par leur manière de vivre, par exemple la parenté à plaisanterie qui unit les peuples, qui forge la société, et qui permet de vivre en paix entre nous. (E3)

De plus, les paramètres culturels préoccupent les élèves. À ce sujet, voici un extrait des propos d'un élève : « je prendrais tout d'abord la culture, parce que, si on prend le cas du Burkina Faso, la culture est vraiment le fort de notre société » (E3). Parmi les symboles de la culture, la musique traditionnelle semble occuper une place importante si l'on considère les propos de l'élève E1 : « Pour moi, c'est la musique traditionnelle qui peut me pousser à accepter ce genre d'environnement là ». L'insertion de cet élément de la culture pourrait donc devenir un facteur d'acceptabilité du didacticiel.

Sur le plan des paramètres économiques, la majorité des élèves souhaiteraient que le didacticiel soit mis gratuitement à leur disposition. Voici un extrait des propos d'un élève qui résume cette opinion : « *Moi, je pense que nos populations sont déjà pauvres, il aurait été bien, si c'était gratuitement* » (E6). Notons par contre que tous les élèves ne partagent pas cet avis. Par exemple, un des élèves interrogés trouve qu'il faut tenir compte de la mentalité africaine en ce qui a trait à la gratuité :

Mais je pense qu'avec la mentalité de nos populations aussi, si l'outil Internet était gratuit on n'allait pas l'utiliser comme ça se fait. Donc quand une personne part payer c'est parce qu'il veut quelque chose de sérieux dedans, alors que si c'était gratuit la personne va aller chercher n'importe quoi. (E5)

Selon cette mentalité, un produit gratuit serait de moindre qualité. Dans ce cas, si le didacticiel est entièrement gratuit, beaucoup de personnes hésiteraient alors à l'utiliser.

Discussion des résultats et conclusion

L'analyse des catégories de loisirs permet d'affirmer que les jeunes privilégient de plus en plus la culture de l'écran : télévision, ordinateur, jeux vidéo, utilisation de tablettes (eLearning Africa, 2012; ICT in Education, Africa, 2013; Menkoué, 2014). Il existe sans doute un lien entre les loisirs des jeunes adolescents et leur intérêt pour l'utilisation des TIC. Ce lien pourrait être exploité dans le cadre de la conception et de l'élaboration d'outils informatisés pour les clientèles africaines en éducation. Au regard de la trajectoire de développement des jeunes du secondaire et des valeurs auxquelles ils adhèrent, on constate d'ailleurs que l'environnement technologique et virtuel occupe une place importante dans leurs activités personnelles et scolaires (Ouédraogo, 2006). Cependant, l'arbre ne doit pas cacher la forêt. Malgré la présence du matériel informatique et l'intérêt grandissant envers les TIC, leur utilisation à des fins pédagogiques demeure limitée (Boro, 2011; Karsenti, 2009; Rioux, 2008). Le soutien et l'encouragement concerne la navigation sur le réseau Internet, l'une des catégories principales qui a émergé au cours du *focus group*. Cela laisse penser que le didacticiel pourrait être accepté et utilisé par les utilisateurs visés puisque les jeunes habitués aux technologies forment plus de 55 % de la population burkinabè (Institut national de la statistique et de la démographie [INSD], 2009, p. 408).

Sur le plan de la provenance des ressources informatisées utilisées par les élèves, nos résultats se rapprochent de l'étude de Seck (2000) et de Karsenti (2009). D'après ces études, les Africains produiraient seulement 0,4 % du contenu mondial d'Internet par exemple. D'après Karsenti (2009), une grande faiblesse caractérise la production des Africains en termes de réalisation de ressources Internet. Selon lui, cette situation est plus visible au niveau de la conception, du développement et de la diffusion des contenus pédagogiques locaux informatisés. La prédominance des auteurs étrangers engendre la frustration chez certains élèves. Les ressources produites par des Africains pourraient par conséquent contribuer à diminuer cette frustration (eLearning Africa, 2012; ICT in Education, Africa, 2013; Menkoué, 2013, 2014). La création de contenus destinés au milieu éducatif africain devrait donc intégrer des objectifs de préservation culturelle afin de favoriser leur acceptation par les élèves.

Au regard des aspects abordés, nous retenons tout d'abord qu'il s'avère nécessaire de mettre en place des dispositifs visant à favoriser la production de ressources informatisées par les Africains eux-mêmes. En effet, la production de ressources adaptées à leurs réalités africaines pourrait contribuer à prévenir

les rejets. Ensuite, il ne s'agit pas de concevoir et de développer des contenus informatisés pour qu'ils soient acceptés par les élèves. Ces contenus devraient être toujours en adéquation avec les paramètres d'acceptabilité : les besoins, les réalités et les contextes d'usage des élèves.

D'après les résultats obtenus, les paramètres qui pourraient influencer l'acceptabilité du didacticiel relèvent de l'organisation sociale, de l'institution scolaire, de la culture, de l'économie, des valeurs des utilisateurs et de leurs motivations. En nous inspirant du modèle des travaux de Nielsen (1994), nous avons classifié ces paramètres à l'intérieur de deux catégories : acceptabilité sociale et acceptabilité pratique. La figure suivante montre les dimensions et les critères de cette classification.

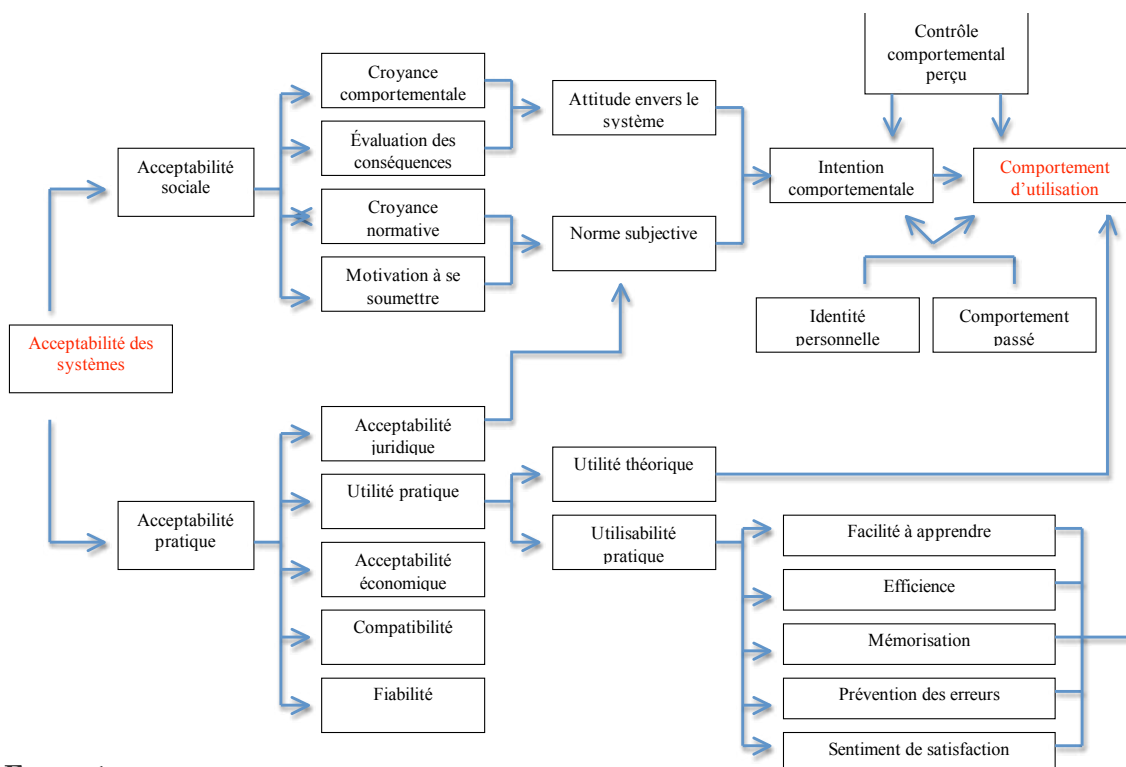


Figure 1

Les paramètres sociaux, culturels, institutionnels et économiques d'acceptabilité.

Source : Baga (2012), inspiré de Nielsen (1994)

L'acceptabilité sociale se résume aux normes sociales et culturelles. Dans la présente étude, les valeurs de paix, d'harmonie sociale ont été identifiées par les élèves. Ils souhaitent que ces valeurs soient intégrées dans le didacticiel. Ils souhaitent que certaines valeurs sociales symboliques telles que la parenté à plaisanterie soient insérées dans le didacticiel. Dans un souci de préservation des valeurs culturelles, les élèves proposent que les logiciels éducatifs aient une double fonction : favoriser l'enseignement-apprentissage et véhiculer la culture africaine.

Sur le plan de l'acceptabilité pratique, notons que les résultats des élèves se polarisent uniquement sur les critères économiques. En effet, plus de 90 % des élèves ont souhaité que le produit final du

didacticiel soit mis à la disposition des élèves gratuitement. La réponse du concepteur a été favorable à cette demande. Une version du didacticiel a été mise en ligne sous forme de site Web éducatif dont l'accès est gratuit pour tous les élèves burkinabè. Cette décision a été prise afin d'encourager l'intégration des TIC en support à l'apprentissage et l'enseignement au Burkina Faso. Ce site Web a été hébergé par l'Université de Sherbrooke de 2010 à 2013.

Cela nous amène à examiner la manière dont les valeurs et les paramètres ont été intégrés concrètement dans le didacticiel. Les paramètres organisationnels, institutionnels, socioculturels et économiques ont été considérés dans la conception et le développement du didacticiel. Nous avons intégré les paramètres culturels en créant des outils de communication (blogue, wiki, forum), des capsules audio de musique traditionnelle, de l'imagerie et des symboles de conquête et de résistance africaine à la colonisation. Concernant les paramètres organisationnels, nous avons élaboré un design et une structure de l'interface adaptés à un public africain. Nous avons également tenu compte de la courbe d'apprentissage en adaptant l'expression orale et écrite au niveau de compréhension des élèves. Les contenus de cours ont été intégrés en prenant en compte le programme officiel d'enseignement. Ces paramètres ont déterminé les choix de l'interface utilisateur du didacticiel en ce sens que les éléments visuels et structurels ont été choisis et définis en fonction de ce que les futurs utilisateurs ont perçu de son acceptabilité au regard des critères mentionnés.

L'analyse de l'acceptabilité a permis de mieux définir les besoins des utilisateurs et de prendre en compte leur point de vue dans la réalisation du didacticiel. Cette étude a d'ailleurs servi à orienter la conception du didacticiel. Une version *bêta* a été mise à l'essai en été 2010 auprès des mêmes élèves et auprès d'autres élèves qui n'avaient pas participé à l'étude d'acceptabilité. L'ensemble des résultats de cette deuxième étude a confirmé l'hypothèse de départ. En effet, la grande majorité des élèves soit (plus de 80 %) ont trouvé que le didacticiel est acceptable du point de vue pédagogique, social, économique et culturel. Sur le plan de l'acceptabilité économique, le didacticiel a été mis gratuitement à la disposition des élèves grâce au concours des logiciels libres tels que : *PHP, MySQL, WampServer, PhpMyAdmin, Audacity* et *Joomla* (Baga, 2012). Cette expérience nous a donné à penser que les logiciels libres pourraient être une avenue intéressante pour concevoir des logiciels à moindres coûts en Afrique. En effet, l'utilisation des logiciels libres est généralement gratuite (APRIL, 2007; Couture, Haralanova, Jochems et Proulx, 2010). Par ricochet, leur usage par les concepteurs pourrait faire baisser les coûts de production des logiciels éducatifs en Afrique puisque le coût associé à leur développement est beaucoup plus faible (APRIL, 2007; Couture et al., 2010; UNICEF, 2013). De plus, le logiciel libre une fois mis au point devient un bien commun, accessible et réutilisable gratuitement par tous (APRIL, 2007). Malgré ces avantages, l'utilisation des logiciels libres au Burkina Faso et dans le reste de l'Afrique demeure très faible à cause de mentalité selon laquelle un produit gratuit serait de moindre qualité (Baga, 2012; International Institute for Communication and Development [IICD], 2003). Les gouvernements africains gagneraient à surpasser cette manière de penser et soutenir le développement de logiciels libres parce que cette option pourrait les aider à se libérer des contraintes vis-à-vis des fournisseurs de logiciels propriétaires (IICD, 2003). Au terme de cette analyse, relevons que l'échantillon restreint (16 participants) ne permet pas une généralisation des résultats. Néanmoins, cette étude constitue un point d'ancrage pour la réalisation de ressources informatisées et de logiciels éducatifs en support à l'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire burkinabè et africain.

Références

- April. (2007). *Livre blanc : Les modèles économiques du logiciel libre*. Repéré à <http://www.april.org/articles/livres-blancs/modeles-economiques-logiciel-libre>
- Audran, J. (2005). *Ethnologie et conception des sites Web scolaires*. Paris : Lavoisier.
- Baga, P. (2009, février). *Acceptabilité de B@ngr-bulga : quel environnement d'apprentissage informatisé pour l'Afrique? Communication par affiche dans le cadre de la journée de la recherche*, Université de Sherbrooke.
- Baga, P. (2012). *Élaboration d'un prototype d'environnement pédagogique informatisé et validation fonctionnelle auprès d'une clientèle d'élèves, de professeurs et de professeurs du secondaire du Burkina Faso* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://hdl.handle.net/11143/6379>
- Baga, P. et Guay, L. (2011, mai). *Présentation et interprétation de la validation d'un prototype d'environnement pédagogique informatisé (PEPI) destiné à une clientèle d'élèves, de professeurs et de professeurs burkinabè*. Communication présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS, Sherbrooke.
- Béguin, P. (2002). La participation des utilisateurs dans la conception, pourquoi? Comment?. *Revue de l'ENSAM*(Numéro spécial « Conception et Innovation »), 135-143.
- Béguin, P. (2003) Design as a mutual learning process between users and designers. *Interacting with Computers*, 15(5), 709-730. [http://dx.doi.org/10.1016/S0953-5438\(03\)00060-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0953-5438(03)00060-2)
- Boco, M.-O. (2006). *Impact de l'introduction des NTIC dans l'enseignement primaire : Cas des élèves formés par Nouvelles Technologies Burkina Faso* (Maîtrise de sociologie). Université de Ouagadougou, Burkina Faso.
- Boro, I. (2011). *Utilisation des TIC dans l'enseignement secondaire et développement des compétences des élèves en résolution de problèmes mathématiques au Burkina Faso* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/5349>
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Brangier, E. et Barcenilla, J. (2003). *Concevoir un produit facile à utiliser : Adapter les technologies à l'homme*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Caelen, J. (2004). *Le consommateur au cœur de l'innovation*. Paris : Éditions du CNRS.
- Calandra, B. et Lee, J. (2005). The digital history and pedagogy project: Creating an interpretative/pedagogical historical website. *The Internet and Higher Education*, 8(4), 323-333. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.09.007>
- Castiano, J. P. (2006). Community-based-research in Africa: implications for education. *African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 5(2), 108-124. <http://dx.doi.org/10.4314/indilinga.v5i2.26411>
- Chéneau-Loquay, A. (dir.) (2000). *Enjeux des technologies de la communication en Afrique*. Paris : Éditions Karthala.
- Couture, S., Haralanova, C., Jochems, S. et Proulx, S. (2010). *Un portrait de l'engagement pour les logiciels libres au Québec. Note de recherche du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)*. Repéré à http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/note_rech/2010_03.pdf
- Dalongeville, A. (2001, novembre). Les défis de la didactique de l'histoire aujourd'hui : apports européens et perspectives nouvelles. *Actes du Congrès des Chercheurs mexicains en Éducation (COMIE)*.
- Depover, C. (1997). Pour une appropriation éducative réelle des nouveaux outils multimédias par les pays en voie de développement. *Actes de la Biennale des Sciences et de la Technologie, Dakar, Sénégal*. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000819/>
- Depover, C. (2005). Les TIC ont-elles leur place en milieu scolaire africain? *Technologies, développement, recherche*, (0a). Repéré à <http://www.revue-tice.info/document.php?id=522>
- eLearning Africa. (2012). Le choix de l'Afrique : numériser son savoir traditionnel ou perdre sa culture et son développement. Repéré à http://www.elearning-africa.com/eLA_Newsportal/fr/123/

- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Guay, L. (2002). *Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec).
- Haydn, T. et Counsell, C. (2003). *History, ICT and learning in the secondary school*. London : Routledge Falmer.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil de recherche en éducation*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- ICT in Education, Africa. (2013). Développer du contenu éducatif numérique? Une nécessité pour l'éducation africaine. Repéré à <http://www.africaicte.org/fr/content/d%C3%A9velopper-du-contenu-%C3%A9ducatif-num%C3%A9rique-une-n%C3%A9cessit%C3%A9-pour-l%E2%80%99%C3%A9ducation-africaine>
- International Institute for Communication and Development (IICD). (2003). *Logiciels libres : À prendre ou à laisser? Un état des lieux du logiciel libre en Afrique* (Rapport d'étude n° 16). Repéré à http://www.academia.edu/1302985/Logiciels_Libres_%C3%80_Prendre_ou_%C3%A0_Laisser
- Institut national de la statistique et de la démographie (INSD). (2009). *Burkina Faso, Annuaire statistique 2009* (Rapport). Repéré à http://www.insd.bf/n/contenu/pub_periodiques/annuaire_stat/Annuaire_stat_nationaux_BF/Annuaire_stat_2009.pdf
- Karsenti, T. (dir.). (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.
- Menkoué, P. (2013). Des manuels scolaires numériques pour l'Afrique. Repéré à <http://cursus.edu/article/20314/des-manuels-scolaires-numeriques-pour-afrique/>
- Menkoué, P. (2014). Création de contenus éducatifs numériques : Où en est l'Afrique? Repéré à http://cursus.edu/article/21491/creation-contenus-educatifs-numeriques-est-afrique/#.VUZT5fl_Oko
- Nielsen, J. (1994). Heuristic evaluation. Dans J. Nielsen et R. L. Mack (dir.), *Usability Inspection Methods*. New York, NY : John Wiley and Sons.
- Ouédraogo, R. (2006). Burkina Faso : Les TIC pour un enseignement secondaire de qualité. État des lieux. Repéré à <http://www.aedev.org/spip.php?article1319>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pitteloud, A. (2004). Une nouvelle association pour soutenir l'édition scolaire au Burkina. Repéré à http://www.lecourrier.ch/une_nouvelle_association_pour_soutenir_l_edition_scolaire_au_burkina
- Puiségur, P. (2009). Apreli@, appel à participation, salon solutions Linux. Repéré à <http://www.aprelia.org/index.php/fr/categories/informations/dernieres-nouvelles/21-apreli-appel-a-participation-salon-solutions-linux>
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Éditions Octarès.
- Rioux, M. (2008). Le XO – Avis en provenance du Burkina Faso. Repéré à http://carrefour-education.qc.ca/billets/le_xo_-_avis_en_provenance_du_burkina_faso
- Sebahara, P. (2000). *Acteurs et enjeux de la décentralisation et du développement local : Expériences d'une commune du Burkina Faso*. Maastricht : Éditions ECDPM.
- Seck, M. (2000). *Contenus et applications nationaux*. Sommet africain de l'internet et des télécommunications, Banjul, Gambie.
- Toure, K., Diarra, M. L., Karsenti, T. et Tchaméni-Ngamo, S. (2008). Réflexions sur l'impérialisme culturel et les possibilités pédagogiques, émergentes des rencontres des jeunes en Afrique avec internet. Dans K. Toure, T. M. S. Tchombe et T. Karsenti (dir.), *ICT and Changing Mindsets in Education*. Bamenda, Cameroon: Langaa; Bamako, Mali : ERNWACA / ROCARE.
- Tricot, A. (2007). *Apprentissage et documents numériques*. Paris : Éditions Belin.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans C. Desmoulins (dir.). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p. 391-402). Paris : ATIEF – INRP.

UNICEF. (2013). *État des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso (Rapport final)*. Repéré à http://www.unicef.org/bfa/french/etat_des_lieux_de_l-education_inclusive_au_burkina_faso.pdf

Pour citer cet article

Baga, P. (2016). Acceptabilité d'un didacticiel portant sur l'apprentissage de l'histoire chez des élèves du secondaire du Burkina Faso. *Formation et profession* 24(1), 42-55. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.254>

Competencies of trainee secondary school teachers in using common ICT tools and Office software packages and the implications for successful integration of ICT in the Mauritian education system

Compétences des élèves-maîtres de l'école secondaire quant à l'utilisation des suites de logiciels bureautiques et des outils TIC courants et leurs implications pour une intégration réussie des TIC dans le système d'éducation de l'île Maurice

Christian Li Luen Ching
Mauritius Institute of Education

doi:10.18162/fp.2016.67



Abstract

This study presents an analysis of a research survey conducted to determine the competencies of trainee teachers in using common ICT tools and software in teacher education programme at Mauritius Institute of Education (MIE). The collected data were analyzed quantitatively to calculate the different percentage distributions. The overall results of the survey showed that the participants were well versed in the use of the common office software and were of different level of competencies based on the tasks listed. This article also seeks to advance some views on the challenges for successfully integrating ICT in the education system in Mauritius.

Keywords

ICT; in-service training, competencies, training objectives, empower

Résumé

Cette étude présente une analyse d'un sondage de recherche visant à déterminer les compétences des élèves-maîtres du programme de formation des enseignants de l'Institut d'éducation de Maurice en ce qui a trait à l'utilisation des logiciels et des outils TIC courants. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse quantitative afin de calculer les différentes distributions en pourcentage. Les résultats globaux du sondage montrent que les participants connaissent très bien l'utilisation des logiciels bureautiques courants et se situent à divers niveaux de compétences selon les tâches énumérées. Le présent article expose également quelques points de vue sur les défis à relever pour une intégration réussie des TIC dans le système d'éducation mauricien.

Mots-clés

TIC, perfectionnement, compétences, objectifs de formation, autonomisation

Introduction

The Mauritius Institute of Education (MIE) is the primary provider of professional development programmes for practicing teachers and the sole provider of pre-service training programmes for primary school teachers. With the vision of the government to make Mauritius a cyber island, tremendous effort has been done to disseminate the awareness of the potential of using Information and Communications Technologies (ICTs) in teaching and learning. The MIE has responded positively by introducing at least an ICT module in all its teacher education programmes (MIE Strategic Plan 2007-2015 Report, Jan. 2007). Teachers are faced with new challenges to adopt ICT tools into their working practices. Angeli and Valanides (2009) pointed out that many teacher education programmes have recognized the challenges associated with developing teachers' abilities to use technology in their classrooms. Teachers have to be technologically empowered so that they can use ICT in their teaching and learning. It is imperative that teachers are exposed to effective use of ICT in their training (Steketee, 2006). Initially, from my own experience and interaction with the practicing teachers, this issue of enabling technology integration was seen to be an unproblematic one. Eventually it was found that a number of practicing teachers are experiencing doubts in how to integrate effectively ICT tools into the existing curriculum. Condie and Livingston (2007) also found in a study that while some teachers continue to display a reluctance to engage with new technology, others remain fearful of trying new approaches which they perceive might have a negative impacts on examination results. The major barriers may be lack of confidence, lack of competence or lack of access to ICT resources. Confidence, competence and accessibility are critical components of technology integration in schools. This is prompted me to engage in a research

survey to determine the competencies of trainee secondary school teachers in using common ICT tools and office software packages in joining teacher education programme at MIE. Needless to say that the role of ICT in education has changed radically with the advent of the new technologies.

The outcomes of this study would be helpful to engage further in-depth studies in the use of the ICT tools. According to Bransford (1999) the appropriate use of ICTs can catalyze the paradigmatic shift in both content and pedagogy. If designed and implemented properly, ICT-supported education can promote the acquisition of the knowledge and skills that will empower students for lifelong learning. Computers and Internet technologies enable new ways of teaching and learning to take place, which would constitute a shift from a teacher-centred pedagogy to one that is learner-centred. Consequently, the impact of ICT on the curriculum is perceived to be positive as it impacts on the 'what' and the 'how' of the curriculum.

This paper drawing from the findings of the research, seeks to argue further on the ways in which Mauritius can succeed in integrating ICT, especially taking into consideration the fact that there is a gap between the expectations of the policy makers and the teachers on the one hand and students at the receiving end. If teachers share the values expressed within a technology related policy and understand its implications, this policy is able to influence practice (Kennewell, Parkinson and Tanner, 2000).

Background study

There are a number of issues that may hinder teachers to know how to use ICT effectively in their teaching. In view of the importance of ICT for education, UNESCO and its partners have conducted an extensive consultation to identify the competencies that teachers should develop. This resulted in a document titled as UNESCO ICT-Competency Framework for Teachers (ICT_CFT) which was first published in 2008 and revised in 2011.

The UNESCO (2011) ICT Competency Framework for teachers emphasizes that it is not enough for teachers to have ICT competencies but to be able to teach these competencies to their students. Teachers need to help students to become collaborative, problem-solving and creative learners through using ICT. The Framework is arranged in three approaches to teaching: technology literacy, knowledge deepening and knowledge creation. These approaches are seen as part of a development continuum and each approach has different implications for education reform and improvement. ICT plays a unique but complementary role in each of these approaches, with new technologies requiring new teacher roles, new pedagogies and new strands to teacher education. The successful integration of ICT depends on the ability of teachers to merge technology with new pedagogies. On the basis of the guidelines provided in this document that has prompted me to conduct an initial survey research on the competencies of trainee teachers.

Teachers need to have ICT skills because they are the agents for developing positive attitudes towards ICT in the young generation of the Information Age. This is the case for teachers who are already in service, are reluctant or show resistance or even reject the use of ICT in their teaching and learning. One possible consequence of the teachers' resentment towards ICT may result in a dysfunction in their teaching to the young generation of students. Due to the very nature of our educational system, we cannot ignore those teachers. Since 1975 most of the practicing teachers before joining their teaching

career had never followed any professional courses in ICT before. We have to make them functional with the right attitude and skills. It is with this objective in mind that the need to conduct this research among the secondary school teachers emerged.

ICT has become a common tool for teaching and learning. Teachers are exposed to a lot of sources of information through the Internet. However, without proper guidance with someone alert to the proper use of such tools, the use of ICT might become dysfunctional for some teachers. In this context in-service teachers cannot be insensitive to this issue. The debate that a lot of the previously essential skills of teachers are becoming obsolete and even useless is well alive. Many in-service teachers of older age may not have had the opportunity to take any computer course. Research conducted by a number of international studies have shown that secondary school teachers lack competencies on the use of ICT as a pedagogical tool in teaching and learning process (Nihuka and Voogt, 2011). Important barriers to use of ICT in teaching and learning have been identified such as resistance to change, negative attitudes towards computers, constraints on training and support, cost, and a lack of appropriate types of technology (Peeraer and Van Petegem, 2009). These may be underlying reasons for prospective teachers' negative perceptions of ICT use in the teaching process (Hismanoglu, 2012). Consequently, it is imperative that an initial research study be carried out to find out the current level of their ICT competencies so as to equip them to become fully functional. Knowledge of the teachers' ICT competencies is a vital component for the strategic planning process of future courses in ICT.

Sample of participants

A total of 212 questionnaires had been collected among which 208 questionnaires have been validated. The sample of the participants are mainly in-service secondary school teachers in three Professional Development Programmes namely: Teacher's Diploma, Bachelor in Education and Post Graduate Certificate of Education. It is interesting to note that more than two thirds of the teachers (69.5%) were married which is an indication that the majority of teacher trainees have a married life, family responsibility and consequently less time to engage in the use of innovative technology such as the use computers.

Research objectives

The research objectives of the study are to:

1. determine the teachers' competencies in using common ICT tools and office software packages such as Word, Spreadsheet, Presentation Software, Databases and the use of Internet in joining their teacher training programme.
2. find out the availability of technological resources at schools.
3. determine the challenges for successful integration of ICT in schools.

Methodology

Instrument for Data Collection

In order to assess the ICT competencies of the teachers in different subject areas, a three-paged questionnaire was designed to collect data for this study. The questionnaire for this study was test-piloted with 36 in-service trainee teachers. Following the pilot testing, some items included in the questionnaire had been improved or amended to finalise the instrument administered. In the initial part of the questionnaire, information such as the objectives, the purpose and confidentiality of the respondents dealing with the informed consent, had been clearly laid out. The questionnaire consists of four major parts. Part 1 is to gather background information on the participating teachers, their ICT skills prior to joining the training programme, whether they have a computer at home or at school with Internet access and number of hours spend on them. Participants have to check the boxes as it applied to them, which included their programme of study & year, gender, age, status, years of teaching experience, possess a computer and access the Internet. In Part 2, participants have to rate a list of common office software such as Word Processing, Spreadsheet, Databases, Presentation Software, Internet and other tools as a self-reported assessment of their level of competence prior to joining the teacher training programme. In the sub-part, participants have also to assess their own current skills related to using computers by ticking in a checklist of 12 computer operation skills. In part 3, participants have to indicate how often they use computers and other ICT tools in a list of 12 common computer tasks. Part 4 of the questionnaire is to determine the kinds of technology resources made available for teachers in their respective schools from a list of 8 technology resources.

Results and findings

Background Profile

Almost 57% of the individuals from the sample were female as shown in Table 1. The age distribution of the teachers in the sample showed that more than two third of the individuals (70%) were less than or equal to 35 years of age.

Age Category (Yrs)	Female	Male	Total
20 - 25	11.1	7.7	18.8
26 - 30	14.9	9.1	24.0
31 - 35	15.4	12.0	27.4
36 – 40	8.2	4.3	12.5
41 - 45	3.8	1.9	5.7
46 – 50	2.9	6.3	9.2
51 - 55	1.0	1.4	2.4
Total	57.3	42.7	100

Table 1

Distribution of teachers by gender for different age groups

As regards to their teaching experience, the majority of teachers evaluated at 80.5%, had a professional experience of 15 years or less. Only 7.6% of the teachers recorded had more than 25 years of teaching experience (Table 2).

Experience	% Teachers
1 - 5	31.5
6 - 10	30.5
11 - 15	18.5
16 – 20	8.1
21 – 25	3.8
>25	7.6

Table 2

Percentage distribution of teachers by experience

From Part 1 of the survey questionnaire, it was found that a low percentage of 14.3% of teachers did not have a computer at home. 28.7% of teachers used the computer at the MIE and 62.9% at school. Only a negligible percentage of 8.4% used the computer at some other places.

For those having a computer at home, about three quarters of the teachers indicated being connected to Internet. Teachers not only have access to the Internet but need to learn the technical skills needed to use ICT productively for working with new technology-based learning environments.

With respect to the use of ICT in their course (apart from the ICT module) at the MIE, 69.5% of teachers used the ICT tools in their course (apart from the ICT module).

Current level of competencies

Application Packages	Excellent	Good	Fair	Little	None
Word Processing	22.7	43.6	17.5	13.7	2.4
Spreadsheet	6.4	29.1	31.0	22.2	11.3
Database	4.1	13.8	24.1	26.2	31.8
Graphic Presentation	8.1	22.8	23.4	26.4	19.3
Internet	18.2	29.8	24.7	19.7	7.6

Table 3

Percentage distribution of teachers with their current self-assessed level of competence

According to the data gathered in Part 2 of the questionnaire, most of the teachers have self-assessed that they are good and proficient in all the different application software packages as indicated by the high percentages in Table 3. Competence in office automation software (Word processing and Spreadsheet) was more pronounced among the teachers compared to the other software. According to Jonassen et al., (2008), ICT as a pedagogical tool involves the use of software applications to solve problems, to extend student capabilities, to create products or communicate and share their perspectives with each other.

Tasks	Somewhat		
	No Skill	with some skill	Have the skill
Simple computer operations such as switch On/Off, Start	5.5	6.6	87.8
Load & Run a software	5.5	9.6	84.9
Display directory of disk	10.5	13.0	76.4
Copy & Save files	6.5	12.1	81.4
Create a Word-Processed document	8.5	11.4	80.1
Insert graphics in document	22.3	21.8	55.8
Use a simple spreadsheet to present data	17.1	21.1	61.8
Prepare a PowerPoint presentation	27.9	25.4	46.7
Use a WWW search engine	13.6	19.2	67.2
Send & respond to an e-mail	17.8	20.8	61.4
Develop a multimedia document or web page	60.9	25.4	13.7

Table 4

Self assessment of own current skills related to using computers to do the listed tasks

Furthermore, the majority of the teachers self assessed themselves to have the skills to perform most of the listed tasks as mentioned in Table 4. Only 13.7% of the teachers have the skills to develop a multimedia document or web page. 27.9% of the teachers have also indicated that they do not have the skill to prepare a slide show using PowerPoint software which is a common tool used as teaching aids. Several studies have been investigated computer self-efficacy or/and actual ICT use of trainee teachers. Thompson et al. (2003) indicated that technology should be infused into the entire teacher education programmes so that trainee teachers can understand the reasons behind using technology.

Task	Do not Use	One or two times	More often	At all times
Record or calculate student grades	34.1	36.1	22.0	7.8
Make handouts	30.1	37.9	23.8	8.2
Write lessons plans	30.2	28.8	32.2	8.8
Word process assignments	9.2	12.1	27.7	51.0
Get info or pictures from Internet	12.2	30.4	36.8	20.6
Search info from Internet for assignment	6.8	18.4	40.1	34.8
Exchange computer files with other teachers	34.8	32.4	22.1	10.8
Correspond with others teachers by e-mail	34.0	30.1	21.8	14.1
Use camcorders, digital cameras or scanners	69.9	17.5	6.8	5.8
Post work, suggestions for resources, ideas and opinion on the Internet	79.1	15.9	2.0	3.0

Table 5

Percentage distribution of teachers on the frequency of using computers and other ICT tools

As regards to the frequency of using computers and other ICT tools, it was found that above 30% of teachers were not using computers at most of the tasks listed in Table 5. It is interesting to note that 51 % of teachers use computers at all times to word process their assignments and only 6.8 % of teachers do not use the Internet to search information for assignment. 69.9 % of teachers mentioned that they do not use camcorders, digital cameras or scanners in class.

Technology Resources

<i>Resources</i>	<i>Available</i>	<i>None</i>
Overhead Projector	44.2	55.8
Data Video Projector	21.2	78.8
Desktop Computer of own use	37.4	62.6
Access to Computers in lounge or staff room	34.3	65.7
Suitable software in subject area	26.2	73.8
Access to Internet in work place	57.3	42.7
Use of a computer printer	55.2	44.8
Use of a digital camera or a scanner	16.6	83.3

Table 6

Percentage distribution of the kinds of technology resources made available for teachers

In general, above 50% of the teachers indicated that they have none of the kinds of technology resources were made available to them, namely overhead projector, data video projector, computers at schools for their own use, suitable software in their subject area and use of a digital camera or scanner. The least available resources for teachers were data video projectors and a digital camera or scanner. The most available resources in the work place were the Internet and a computer printer.

Discussions

This study has shed some light on the background profile of the teachers, how frequent teachers use computers and other ICT tools and the availability of technological resources at schools. The research was carried out through survey questionnaires which allow teachers to respond to the items in private. All the teachers within the sample were attending courses at the MIE.

It has been found that the secondary school teachers in the sample were quite well versed in the use of common software packages prior to joining their training programmes. The majority of the teachers indicated that they could use, with no difficulty, the common application software packages namely word processing, spreadsheet, database, graphic presentation and the Internet. This had also been confirmed by the teachers' self-reported assessment of their own current skills in performing a list of tasks. The teachers responded that they had the necessary skills to perform most of the listed tasks from the Table 4. Due to the government policy to make the country a cyber-island, opportunities of training to use office software tools at a very low cost have been provided to teachers so as to develop their basic computer literacy. Consequently, a large number of primary and secondary school

teachers had followed the basic computer literacy course previously run by the National Productivity and Competitiveness Council (NPCC) and subsequently by the National Computer Board (NCB). Besides this, in most households in Mauritius there are more and more families acquiring computers for their personal use. This was encouraged through a number of incentives such as a very low interest loan for buying computers and printers. Most teachers in the survey also confirmed that they had a computer at home and had Internet access. This may explain the high percentage of teachers who were proficient and confident in the use of computers prior to joining MIE.

In this study the availability of technology resources and support was also investigated. More than 50% of the teachers indicated that they did not have the kinds of technology resources available, namely, overhead projector, data video projector, computers at school for their own use, suitable software in their subject areas and the use of digital camera or scanner. Technology resources at schools are often inadequate or even unavailable. There is a strong perception that technology resources and support have a contributive impact on the teachers for using or not using computers in their training. It is evident that schools provide only those technological facilities (computers and Internet access) that are available freely from government contributions. Thus 75.7% of teachers indicate that they have computers and Internet access. Computers have been provided by schools so as to qualify them for grants by the authorities (PSSA Assessment Form, 2014) and to be able to run computing courses. Similarly, Internet facilities are provided freely by the Ministry of Education and Human Resources. Besides these two facilities, it is evident that very few schools provide additional support that would make inclusion of ICT possible. This may be a major factor influencing the use of ICT by teachers. Some teachers reported that they have little or practically no opportunities other than ICT teachers to make use of computer facilities in their school.

According to studies carried out, a gap exists between what trainee teachers are taught in their courses and how teachers use technology in classroom (Ottenbreit-Leftwich et al., 2010). Among the factors that have been identified to explain why a gap exists between actual and expected use of technology were: insufficient access to technology (Dawson, 2008) and lack of technology skills (Teo, 2009).

Concerning the frequency of using computers and other ICT tools, teachers in the survey were of different level of competencies based on the type of tasks listed. It had been found that about one third of the teachers were not using computers at all levels in their teacher training. A significant number of teachers (51%) reported that they use computers at all time to do their assignments for their MIE courses. Though teachers called themselves confident users of their chosen ICT devices and applications, it is doubtful if they were right about the assessment of their own level of confidence. Based on the findings, it is evident that teacher training needs to take into account the nature of support provided to teachers. There is a need to increase motivational strategies by incorporating ICT across the teacher training curriculum. Failure to do so will make ICT appear to be only the concern of ICT teachers. MIE will be reproducing the same model available in schools where Computer Science is the concern of the computer teacher only. What needs to be done is that the computer teacher must be empowered to provide support to teachers of other subject areas to embed ICT in their teaching.

Conclusion

The use of an ICT tool is rather personally intrinsic in nature that can only be beneficial if there is support and obligation to use the tools in schools. It is when all these elements are acquired that teachers will use the ICT tools. Another interesting issue that can be pointed out is that teachers at MIE have an obligation to use ICT in their courses but when they are at school they have no obligation to use ICT tools in their teaching. Even in certain schools the management discourages their teachers to use the facilities of the computer room if they are teaching subjects other than computer science. In this context, a distributive cascade training model can be used. Computer teachers will be trained to become first level trainers and then will train their colleagues in their respective schools. They will initiate teachers of other subject areas to incorporate technology in their teaching. They will become the instrumental help to motivating their peers. Ono and Ferreira (2010) rightly pointed out that the cascade approach is often used to transmit knowledge or information from lower to upper group of teachers. In many developing countries, the cascading approach is commonly used to reach a great number of participants in a short period of time (Leu, 2004). For this model to work there is a need to create the obligation and motivation to use technology through policy decisions of the Ministry of Education and Human Resources and a redefinition of learning support at school.

The main limitations of this study pertain to the small sample size of participants and the context specific of the study. On top of this, the findings were based on percentage distributions gathered through questionnaires. In addition, it will be inappropriate to generalize the results. Further research and studies need to be conducted to confirm the findings and how to support teachers to make ICT an integral part of their teaching and learning.

An understanding of the competencies of trainee teachers in using common ICT tools and software is an important outcome of this research. While we have no alternative but to succeed in the digital age, educators have an essential role to play in the process. However, their success and determination depends largely on a clearer definition of the expectations of education system on the one hand, and, on the other hand, a thorough review of teaching at schools where the imperatives for integrating ICT is carried out with clearly defined objectives. However, the change and the challenge for the future of education is largely dependent on a workforce that has been there when the imperatives of digital age was minimal or almost non-existence, and who are still here and on whose shoulder rests the need to effect and ensure that the change takes place. An education system evolves, new needs come in and the need to effect the change with the existing workforce is always a challenge. More so, when we are in the presence of a tool where the client who is to be taught has skills that are probably more advanced than the one who is expected to teach. Given this paradoxical situation, the challenges for integrating ICT is yet more colossal.

References

- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK), *Computers & Education*, 52, 154-168.
- Bransford, J. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* Washington D C: National Research Council
- Condie, R., & Livingston, K. (2007). Blending online learning with traditional approaches: changing practices, *British Journal of Education Technology*, 38(2), 337-348.
- Dawson, V. (2008). Use of information and communication technology by early career science teachers in Western Australia. *International Journal of Science Education*, 30(2) 203-219
- Hismanoglu, M. (2012). Prospective EFL Teachers' Perceptions of ICT Integration: A study of Distance Higher Education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 15(1), 185-196.
- Jonassen, D., Howland, J., Marra, R., & Crismond, D. (2008). *Meaningful learning with technology* (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kennewell, S., Parkinson, J., & Tanner, H. (2000). *Developing the ICT capable school*. London: RoutedledgeFalmer.
- Leu, E. (2004). *The Patterns and Purposes of School-based and Cluster teacher Professional Development Programs. EQUIP/Working Paper No. 2* Washington, D.C.: U.S. Agency for International Development.
- Nihuka, K. A. & Voogt, J. (2011). Instructors' and students' competences, perceptions and access to E-learning technologies: Implications for E-learning implementation at the Open University of Tanzania. *International Journal on E-Learning*, 10(1), 63-85
- Ono, Y., Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South Africa Journal Of Education*, 30, 59-74
- Ottenbreit-Leftwich, A., Glazewski, K., Newby, T., & Ertmer, P. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55, 1321-1335
- Peeraer, J., & Van Petegem, P. (2009). *The Use of ICT in Teaching Practice in Teacher Education in Vietnam: Baseline Situation at the Start of 'The Year of ICT'*. *Unpublished Scientific Paper*. University of Antwerp.
- PSSA (2014). *Assessment Form for Computer Room*. Retrieved 20th November 2014 from <http://www.pssawebsite.mu/English/Documents/Assessment%20Forms/COMPUTER%20ROOM%202014.pdf>
- Steketee, C. (2006). Modelling ICT integration in teacher education courses using distributed cognition as a framework. *Australasian Journal of Education Technology*, 22(1), 126-144.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: a study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52, 302-312
- UNESCO. (2011). *ICT Competency Framework for Teachers, Version 2.0*. Retrieved 25th November 2014 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/0021/002134/213475E.pdf>

Pour citer cet article

- Li Luen Ching, C. (2016). Competencies of trainee secondary school teachers in using common ICT tools and Office software packages and the implications for successful integration of ICT in the Mauritian education system. *Formation et profession* 24(1), 56-65. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.67>

L'éthique professionnelle en enseignement : raison d'être, orientation et responsabilité

doi:10.18162/fp.2016.a86

CHRONIQUE • Éthique en éducation

Parler de « *l'éthique de l'éducation* » ou « *l'éthique professionnelle en enseignement* » (Jutras, 2009), c'est d'abord et a priori reconnaître le rapport intrinsèque entre l'éthique et l'éducation. « Aucune éducation ne peut se passer d'un horizon de sens qui oriente l'action, définit les finalités, choisit des valeurs » (Desaulniers, 2000, p. 301). On a beau exiger de « faire le deuil des fondements et des finalités pour entrer dans un débat sur les visées des politiques, des programmes des pratiques d'éducation et de formation » (Bourgeault, 2002, p. 187), l'acte éducatif, du moins dans son principe premier, est originairement tributaire d'une certaine croyance : « *la foi en l'éducabilité de l'homme* ». C'est un acte consubstantiellement lié à une dimension morale moins transparente. En effet, « par essence, l'éducation constitue une activité engagée dans le champ des valeurs » (Careau, 2004, p. 152). Les valeurs propres à chaque enseignant et celles de la société y sont discrètement véhiculées.

Éduquer, pour tout enseignant, c'est toujours en quelque sorte choisir pour l'élève, décider à sa place, c'est-à-dire lui transmettre ce que la société estime bon pour lui, les valeurs auxquelles croit une culture, les savoirs qu'une certaine tradition juge nécessaires à son devenir : le nier est illusoire (Meirieu, 1992, p. 33). En fait, qu'il le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, l'enseignant incarne des valeurs dans tous ses gestes quotidiens (Jutras, 2002). C'est précisément à ce stade de la réflexion que l'éthique de l'éducation se veut légitimée. Car les gestes, les pratiques, les décisions, les attitudes de l'enseignant en tant qu'éducateur peuvent avoir des conséquences aussi positives que négatives sur l'élève. Évidemment, l'orientation que peut prendre l'éthique de l'éducation ne saurait nécessairement être la même pour

tous. Par exemple, reconnaissant que « *l'éthique est au commencement de l'éducation : c'est son noyau de sens, son origine, son chemin et son but* », Moreau (2003, p. 148) rejette toute « *éthicité du dehors* » comme « *supplément d'âme* » relative au travail des enseignants.

Plus qu'un acteur professionnel, un enseignant est un agent moral qui doit, avec l'ensemble de ses collègues, être à la hauteur de choisir des valeurs et des normes qui orientent l'accomplissement de leurs tâches quotidiennement (Moreau, 2007). Dans ce sens-là, une éthique professionnelle en enseignement ne peut provenir que des enseignants eux-mêmes et non de l'extérieur. Un enseignant est une personne prudente qui, dans des situations scolaires essentiellement singulières, prend toujours le pari de réfléchir à la meilleure décision possible compte tenu de la complexité du fait même d'éduquer. Il ne saurait donc exclusivement se contenter d'obéir, de répéter la règle. En tant que professionnel prudent, il doit pouvoir décider dans l'urgence de la situation, dans l'alternative du « *ou bien* »-« *ou bien* », en ayant toujours à l'esprit les finalités mêmes de l'acte éducatif, à savoir le « *bien de l'apprenant* ».

Prairat (2007) invite à une déontologisation « minimale » de l'enseignement afin de limiter l'arbitraire et de favoriser un climat de respect mutuel. Une perspective souhaitable pour ce dernier et pour nous tous d'ailleurs; surtout si l'on estime que l'enseignant, comme n'importe quel professionnel, n'est pas toujours à même de s'autodiscipliner vu qu'il pourrait se servir de son autorité à des fins personnelles (Schön, cité dans Racine, Legault et Bégin, 1991, p. 188). Ainsi, Prairat (2012, p. 130-136) propose trois devoirs moraux de l'enseignant à l'égard de ses élèves : un devoir d'hospitalité, un devoir de sollicitude et un devoir de confiance.

Au final, doit-on parler d'éthique ou de déontologie enseignante? Gohier, Jutras et Desautels (2007) notent d'emblée que la responsabilité de l'enseignant dans la dimension relationnelle du métier est double : à la fois éthique et déontologique. Il faut surtout y voir un effort substantiel pour faire coïncider l'acte réflexif et le formalisme déontologique structuré sur la base de règles explicites. D'une part, l'idée est de permettre aux enseignants de se doter de principes (devoirs, normes, valeurs) qui tiennent lieu d'encadrement de leur pratique professionnelle, de balises dans la conduite à adopter face aux élèves (Gohier, 2007). D'autre part, il s'agit de prescrire des normes de conduite codifiées, régies par un ordre professionnel ou par l'État qui légifère les comportements acceptables dans la relation éducative (Gohier, 2007, p. 82).

On retient que les prescriptions sont modelables, voire transgressables. En conséquence, la compétence éthique de l'enseignant se veut une articulation entre les normes et l'incertitude des décisions en situation de pratique. Ce que préconise Je rey (2015) dans ce giron, ce n'est pas la soumission à des devoirs ou à des normes, mais une réflexivité professionnelle soutenue par le sens des responsabilités. Trône en premier lieu la liberté de l'enseignant comme sujet de sa propre conscience : « *l'enseignant est professionnellement responsable d'agir avec compétence* » (Je rey, 2015, p. 32). Il n'attend plus qu'on lui dicte ce qu'il doit faire dans une situation d'incertitude. Il opère des « *choix rationnels* ». Il prend des « *décisions responsables* ». C'est une responsabilité dont le sens est à la fois kantien et sartrien. On doit à Kant l'impératif catégorique et la notion de devoir, à Sartre la liberté qui fonde la réalité humaine.

Le principe même de l'éthique de la responsabilité tel que le conçoit Je rey (2015, p. 32) est simple : « *un enseignant peut manquer de vertu, mais doit être compétent* ». Un peu provocateur, dans le fond. Mais il y a là, manifestement, le noble souci de fonder une distinction essentielle entre ce qui est attendu de l'enseignant du point de vue professionnel et la moralité de ce dernier. Telle que pensée, l'éthique de la

responsabilité, c'est se priver de confondre la vie privée d'un enseignant avec ce qui relève carrément de la sphère publique, c'est-à-dire sa fonction, tant que cela n'altère en rien son professionnalisme ou son souci de bien faire son travail sur le terrain. Autant dire que Je rey (2015) serait moins ou pas du tout d'accord avec Tsafak lorsque celui-ci écrit : « *Quelles que soient vos qualités pédagogiques, vous ne pouvez pas être un bon enseignant si votre foyer retentit des scènes de ménage, si vous ne vous occupez pas de vos propres enfants, si vous menez une vie de débauche ou dissolue* » (1998, p. 147).

Tant que les scènes de ménage, la démission parentale et la « mauvaise vie » n'influencent pas négativement les qualités pédagogiques d'un enseignant, il n'y a pas sérieusement péril en la demeure. Une personne, comme le montre la sociologie de Go man (1973), peut être complètement différente dans deux milieux de vie différents. L'éthique de la responsabilité, ce n'est pas l'éthique de l'exemplarité au sens où un enseignant devrait être un modèle de vie irréprochable et faire preuve d'une moralité exemplaire construite sur les vertus catholiques ultramontaines (Je rey, 2013). L'éthique de la responsabilité, c'est être capable de justifier ses actes et décisions à l'aune des savoirs spécifiques à sa profession (Je rey, 2015). C'est, pour tout enseignant en contexte scolaire, davantage s'appuyer sur un ensemble de valeurs, d'obligations, de devoirs et de responsabilités communes à tous les professionnels de l'éducation et expliquer ses choix professionnels en enseignement.

Références

- Bourgeault, G. (2002). Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation. *Éducation et francophonie*, XXX(1), 187-198. Repéré à http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXX_1_187.pdf
- Careau, F. (2004). Le relativisme des valeurs en éducation : une impasse? *McGill Journal of Education*, 39(2), 145-158. Repéré à <http://mje.mcgill.ca/article/download/8743/6686>
- Desautniers, M.-P. (2000). L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 299-317. Repéré à : <http://www.redalyc.org/pdf/374/37413113.pdf>
- Go man, E. (1973). *The presentation of self in everyday life*. Woodstock, NY : The Overlook Press.
- Gohier, C. (2007). L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : quelle éthique et quelle déontologie? Pour une éthique du lien. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 77-93. <http://dx.doi.org/10.3917/lse.402.0077>
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 30-35. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/GohierJutrasDesautels_20_2.pdf
- Je rey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.189>
- Je rey, D. (2015). Enseigner l'éthique aux futurs enseignants. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formation initiale et continue*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Jutras, F. (2002). Conférence 601 : Agir en professeur responsable : une question d'éthique au quotidien. Dans *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC* (p. 165-172). Repéré à : http://www.cegepshebrooke.qc.ca/~srd/Ipded070109/Jutras_FAgirProfResp.pdf
- Jutras, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 53-74). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Meirieu, P. (1992). Éduquer : un métier impossible? ou « Éthique et pédagogie ». *Pédagogie collégiale*, 6(1), 32-40. Repéré à [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Enseigner_%C3%A9duquer/Meirieu%20Philippe%20\(06.1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Enseigner_%C3%A9duquer/Meirieu%20Philippe%20(06.1).pdf)
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation* (thèse de doctorat inédite). Université de Nantes, France.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 53-76. <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.402.0053>
- Prairat, E. (2007). L'orientation déontologique. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 95-113. <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.402.0095>
- Prairat, E. (2012). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 123-142. <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.451.0123>
- Racine, L., Legault, G. A. et Bégin, L. (1991). *Éthique et ingénierie*. Montréal, QC : McGraw-Hill.
- Tsafak, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : Presses universitaires d'Afrique.

Pour citer cet article

- Ndzedi, F. (2016). L'éthique professionnelle en enseignement : raison d'être, orientation et responsabilité. *Formation et profession*, 24(1), 66-69. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a86>

L'accompagnement d'enseignants d'éducation physique et à la santé dans la mise en place de stratégies visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé

David Bezeau
Université de Sherbrooke



doi:10.18162/fp.2016.a87

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

L'éducation à la santé (ÉS) vise à responsabiliser les élèves vis-à-vis de leur propre santé. Il est toutefois difficile de trouver le meilleur emplacement pour l'ÉS à l'école. Au Québec, elle est intégrée dans le programme de formation du primaire de deux manières, soit : a) dans le domaine général de formation *Santé et bien-être*, b) en éducation physique et à la santé (ÉPS) à travers la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* (Grenier, 2009). Cette inclusion de l'ÉS en ÉPS modifie le rôle des enseignants de cette discipline et représente un défi de taille pour ces derniers (Turcotte, 2010).

Problématique

Dans leur recherche par questionnaire effectuée auprès de 223 enseignants d'ÉPS, Turcotte et al. (2011) identifient l'évaluation des apprentissages comme l'un des deux principaux besoins de formation continue en ÉS. Les formations continues en ÉS sont toutefois quasi inexistantes et ne permettent donc pas de répondre aux besoins de formation des enseignants d'ÉPS en matière d'évaluation (Alfrey, Webb et Cale, 2012). L'enjeu lié à l'inclusion de l'ÉS en ÉPS est donc la mise en place de formations continues qui favorisent le développement professionnel (DP) des enseignants d'ÉPS, et du même coup, une optimisation de leurs pratiques évaluatives en ÉS. Le dispositif de formation que l'on continue à privilégier semble être l'accompagnement professionnel, puisqu'un tel dispositif respecte plusieurs principes de DP identifiés dans la littérature scientifique,

notamment ceux de soutenir les enseignants dans leurs réflexions individuelles et collectives (Hunzicker, 2010) et de faire évoluer leurs pratiques enseignantes (Lafortune, Lepage, Persechino et Bélanger, 2008). Ce projet de recherche doctorale vise ainsi à répondre à la question suivante : en quoi la mise en place d'un dispositif d'accompagnement professionnel module-t-elle les pratiques évaluatives en ÉS d'enseignants d'ÉPS du primaire?

Cadre conceptuel

La littérature scientifique offre très peu de modèles opérationnels qui sont spécifiques à l'accompagnement professionnel. Dans le cadre de la présente recherche, un modèle intégrateur a donc été créé en s'inspirant des étapes proposées dans deux modèles de recherche-action (McNi et Whitehead, 2011; Stringer, 2007) tout en y ajoutant certaines particularités de l'accompagnement professionnel (Biémar, 2012; Lafortune et al., 2008).

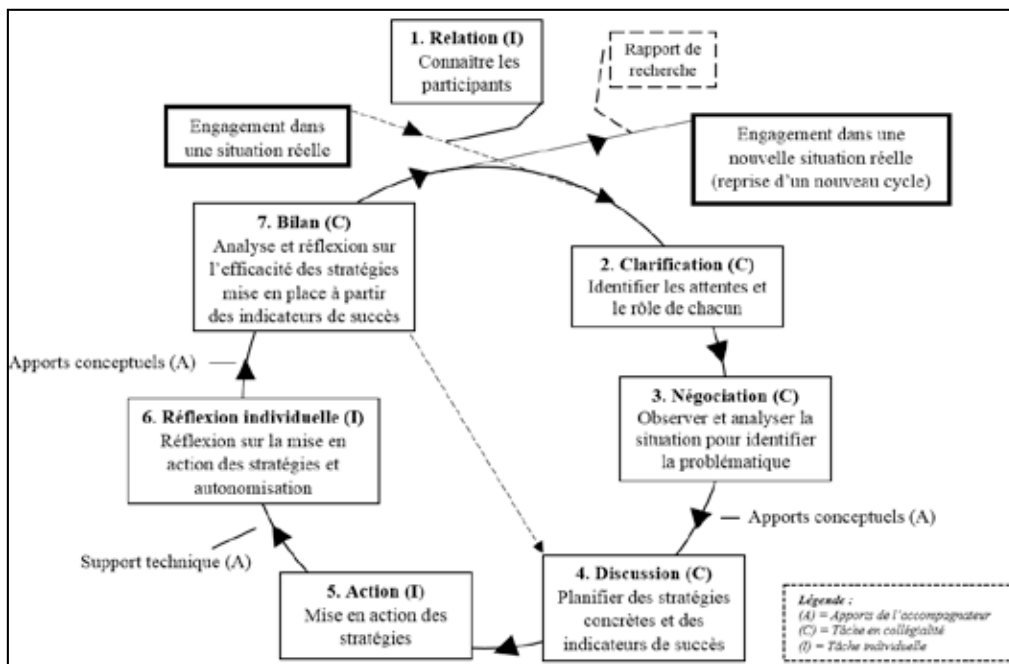


Figure 1

Modèle intégrateur en accompagnement professionnel.

Lors d'un premier cycle d'accompagnement, l'accompagnateur s'entretient avec chacun des participants afin de connaître leur représentation de l'évaluation en ÉS et leurs besoins individuels (étape de relation). Par la suite, la démarche d'accompagnement s'opérationnalise à travers six autres étapes : 1) la clarification, où les attentes et le rôle de chacun sont identifiés; 2) la négociation, où une problématique collective est identifiée; 3) la discussion, où des stratégies concrètes et des indicateurs de succès sont planifiés; 4) l'action, où les stratégies planifiées sont mises en place; 5) la réflexion individuelle, où l'autonomisation de l'enseignant est favorisée grâce à une analyse réflexive sur la mise en action des stratégies et 6) l'étape de bilan, où l'efficacité des stratégies mises en place est analysée à partir des indicateurs de succès. Ensuite, les participants décident s'ils s'engagent dans une nouvelle problématique ou s'ils retournent à l'étape de discussion afin de trouver de nouvelles stratégies.

Les objectifs de la présente recherche sont de décrire l'opérationnalisation des stratégies élaborées par les enseignants d'ÉPS par rapport à leurs pratiques évaluatives en ÉS, de décrire le dispositif d'accompagnement professionnel mis en place avec les participants, et de décrire le processus d'autonomisation des enseignants d'ÉPS au regard de leurs pratiques évaluatives en ÉS.

Méthodologie

La recherche-action-formation s'avère une stratégie de recherche appropriée afin d'accompagner trois enseignants d'ÉPS du primaire ayant un intérêt particulier pour l'évaluation en ÉS. Ce type de recherche permet en effet de contribuer au questionnement des pratiques et d'amener les personnes concernées à effectuer une transformation de ces dernières (Guay et Prud'Homme, 2011). Les méthodes de collecte de données utilisées seront : l'entretien individuel lors des étapes de relation et de réflexion individuelle; l'entretien de groupe lors des étapes de clarification, de négociation, de discussion et de bilan; l'observation directe lors de l'étape d'action; le journal de bord des participants et du chercheur tout au long du processus de recherche.

Conclusion

Ce projet de recherche aura des retombées sociales et scientifiques significatives. Au niveau social, des stratégies d'évaluation seront développées, opérationnalisées et améliorées pour ensuite être partagées à la communauté des enseignants d'ÉPS afin de leur offrir des pistes de réflexion pour optimiser leurs pratiques évaluatives en ÉS. Au niveau scientifique, cette recherche contribuera à améliorer les connaissances actuelles sur la mise en place d'un dispositif d'accompagnement professionnel visant l'autonomisation des personnes accompagnées. Elle permettra aussi le développement d'un modèle intégrateur afin d'opérationnaliser une telle démarche.

Références

- Alfrey, L., Webb, L. et Cale, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise: A figurational analysis. *European Physical Education Review*, 18(3), 361-379.
<http://dx.doi.org/10.1177/1356336x12450797>
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 17-33). Bruxelles : De Boeck.
<http://dx.doi.org/10.3917/dbu.charl.2011.01.0017>
- Grenier, J. (2009). L'éducation à la santé dans les programmes scolaires québécois. *Formation et profession*, 16(2), 15-18.
Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/706>
- Guay, M.-H. et Prud'Homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 183-211). Québec, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist*. Peoria, IL : Department of Teacher Education, Bradley University.
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- McNi, J. et Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Turcotte, S. (2010). Problématisation : l'éducation à la santé et l'éducation physique. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 25-48). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Turcotte, S., Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Roy, M. et Goyette, R. (2011). Besoins de formation continue d'éducateurs physiques et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 79-95.
<http://dx.doi.org/10.7202/1008913ar>

Pour citer cet article

- Bezeau, D. (2016). L'accompagnement d'enseignants d'éducation physique et à la santé dans la mise en place de stratégies visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé. *Formation et profession*, 24(1), 70-73.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a87>

Vers un curriculum mondialisé? Une perspective comparative sur la recontextualisation des politiques curriculaires dans deux systèmes éducatifs francophones

Cécile Mathou
Université de Montréal



doi.:10.18162/fp.2016.a88

HRONIQUE • Recherche étudiante

Depuis une quinzaine d'années, les programmes de formation, les pratiques pédagogiques et l'évaluation des apprentissages font l'objet de réformes importantes dans de nombreux pays de l'OCDE. Les tensions se sont intensifiées depuis la fin des années 1990 quant à la question de ce qui « compte » comme savoir ou compétence légitime au XXI^e siècle (Lingard et McGregor, 2014). Ces développements ont lieu dans un contexte où les comparaisons internationales (notamment en termes de performances des élèves de 15 ans) ont renforcé l'attention portée aux contenus d'enseignement et à leur transmission (Yates et Young, 2010). Ces pressions exogènes se sont ajoutées à des pressions endogènes liées à la massification de l'enseignement secondaire, à la diversification des publics scolaires et aux nouvelles fonctions de socialisation de l'école (Dubet, 2010), facteurs qui contribuent à faire du « curriculum » au sens large un enjeu majeur des politiques éducatives actuelles.

La convergence de tendances curriculaires mondiales conduit certains chercheurs à parler de la diffusion d'un « curriculum global » (Meyer, 2007), caractérisé par la centration sur les résultats d'apprentissage plutôt que les programmes disciplinaires, le développement de compétences transversales ou génériques et la promotion d'une pédagogie centrée sur l'apprenant. Or, ces réformes ne se déploient pas de façon uniforme et univoque. Des tendances contradictoires, des logiques en tension sous-tendent les changements contemporains, entre d'un côté le développement de compétences tournées vers la vie, l'appel à l'apprentissage actif, à la créativité, et de l'autre une centration

sur les savoirs fondamentaux (notamment la maîtrise de la langue maternelle et les mathématiques) et sur les performances mesurées par des évaluations standardisées (Anderson-Levitt, 2003).

Malgré un intérêt renouvelé pour les questions dites « curriculaires », il existe peu de travaux empiriques abordant ces réformes curriculaires dans une perspective sociologique et aucune étude comparative systématique n'a été conduite en contexte francophone.

La méthodologie adoptée dans les analyses comparatives à « grande échelle » exclut toute possibilité d'analyse fine ou approfondie des curricula (Forquin, 2008). Or, une telle analyse pourrait faire apparaître la pluralité des formes que prennent ces changements dans différents espaces nationaux, ainsi que les processus d'hybridation entre différents logiques et modèles, processus qui renforcent le caractère « composite » des politiques éducatives nationales (Maroy, 2006).

Cette recherche vise ainsi à interroger les transformations curriculaires contemporaines dans deux systèmes éducatifs francophones, la France et le Québec, où les programmes de l'enseignement secondaire ont subi au milieu des années 2000 une refonte majeure centrée sur le développement de compétences.

Deux questions guident notre recherche. D'abord, comment ces changements curriculaires se traduisent-ils dans le curriculum « formel » ou prescrit (Perrenoud, 1993) au niveau national, au-delà de l'usage de notions communes (par exemple, les compétences, la différenciation)? En second lieu, comment les acteurs aux prises avec ces prescriptions s'en saisissent-ils et leur donnent-ils sens, en particulier les conseillers pédagogiques et les inspecteurs pédagogiques régionaux chargés auprès des enseignants d'un travail de formation, d'encadrement et de diffusion des textes officiels?

Ces questions sont abordées en mobilisant principalement les apports de la sociologie du curriculum (Forquin, 2008), en particulier les repères théoriques de Bernstein (1990). Peu utilisés dans la recherche francophone portant sur les questions curriculaires, ils nous permettent d'analyser le « curriculum » dans ses trois dimensions : les contenus d'enseignement et leur organisation au sein du curriculum (le *quoi*), mais aussi les modalités de leur transmission (le *comment*) et leur évaluation. Ce cadre théorique nous fournit un langage de description commun pour analyser les textes curriculaires au-delà de leur contexte national. Il permet également de rendre compte des transformations qui affectent chaque dimension selon des temporalités et modalités différenciées et dans des sens parfois opposés.

Le concept de « recontextualisation » (Bernstein, 1990) est également central à cette recherche. Il renvoie d'une part à la recontextualisation d'idées en circulation internationale dans les politiques éducatives nationales (Ball, 1998), et d'autre part à la recontextualisation de ces politiques par les acteurs contribuant à assurer leur mise en œuvre, au niveau de la pratique pédagogique dans les établissements. Il s'agit alors de la circulation des « textes » qui constituent le curriculum formel, de leur diffusion, de leur réappropriation le long de la « chaîne curriculaire » (Forquin, 2008). Nous nous interrogeons sur le rôle joué par les « agents intermédiaires » dans la diffusion des prescriptions institutionnelles ainsi que des « bonnes pratiques » issues de la recherche, et dans l'accompagnement pédagogique auprès des enseignants.

Notre recherche s'appuie sur une méthodologie qualitative. Notre travail se fonde, d'une part, sur une analyse de contenu du curriculum prescrit ces dix dernières années au niveau du secondaire (premier cycle) en France et au Québec (documents législatifs et réglementaires mais aussi documents

d'accompagnement), et d'autre part, sur un corpus d'entrevues semi-dirigées menées entre mars et septembre 2015 dans une académie et deux commissions scolaires auprès de conseillers et inspecteurs pédagogiques (n = 22), de formateurs (n = 5) et de cadres responsables des services éducatifs (n = 10). L'analyse du corpus de textes et d'entrevues, en cours de réalisation, rend compte à la fois de dynamiques communes et de spécificités propres à chaque système, en vue de contribuer à une meilleure compréhension des politiques curriculaires contemporaines.

Références

- Anderson-Levitt, K. M. (2003). A world culture of schooling. Dans K. M. Anderson-Levitt (dir.), *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory* (p. 1-26). New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130. <http://dx.doi.org/10.1080/03050069828225>
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. New York, NY : Routledge.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme? *Éducation et sociétés*, 25(1), 17-34. <http://dx.doi.org/10.3917/es.025.0017>
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lingard, B. et McGregor, G. (2014). Two contrasting Australian Curriculum responses to globalisation: what students should learn or become. *Curriculum Journal*, 25(1), 90-110. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2013.872048>
- Maroy, C. (dir.). (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Meyer, J. W. (2007). World models, national curricula, and the centrality of the individual. Dans A. Benavot et C. Braslavsky (dir.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (p. 259-271). Dordrecht : Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5736-6_16
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2^e éd., p. 61-76). Paris : ESF.
- Yates, L. et Young, M. (2010). Globalisation, knowledge and the curriculum. *European Journal of Education*, 45(1), 4-10. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01412.x>

Pour citer cet article

- Mathou, C. (2016). Vers un curriculum mondialisé? Une perspective comparative sur la recontextualisation des politiques curriculaires dans deux systèmes éducatifs francophones. *Formation et profession*, 24(1), 74-76. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a88>

HRONIQUE • Formation des maîtres

La question de la réussite et de l'échec à l'école constitue sans doute un enjeu majeur des démocraties occidentales. Peu de questions, en effet, engagent autant l'avenir d'une société, ses idéaux de justice et d'équité, son projet social et politique. Cette question nous concerne évidemment comme parents et citoyens et interpelle aussi les formateurs d'enseignants, les enseignants et les futurs enseignants. Sous la forme de variations sur la réussite, je me propose, dans ce texte, de contribuer à la clarification des notions souvent confondues de réussite scolaire et de réussite éducative. Je voudrais aussi montrer que ces notions sont indissociables d'une réflexion sur ce que les Anciens appelaient la vie bonne, et que nous nommons aujourd'hui la vie réussie.

L'histoire de l'éducation et des institutions éducatives est très utile pour examiner la question de la réussite scolaire. Utile, car elle nous enseigne que la réussite et l'échec à l'école sont des constructions sociales historiquement situées (Kahn, 2011). En d'autres termes, des notions relatives, à un double titre : d'abord, parce qu'elles varient dans le temps et selon les traditions éducatives et culturelles; ensuite, parce qu'il s'agit toujours de comparer ou de mettre en relation des individus par rapport à une norme elle-même relative. De ce point de vue, ce qui est considéré comme un échec ou une réussite à une époque ou dans un certain contexte éducatif et culturel peut ne pas l'être ou n'avoir aucun sens à une autre époque ou dans un autre contexte; de la même manière, ce qui est un échec pour un élève peut être une réussite pour un autre. Cette simple mise en perspective n'invalide pas la notion de réussite scolaire telle que nous la

définissons habituellement dans les discussions actuelles, elle a simplement pour effet d'en montrer le caractère contingent et relatif, et donc possiblement mouvant, changeant, évolutif. Elle montre aussi que la norme définie par l'institution produit des effets sur notre conception de la réussite et de l'échec scolaires (Kahn, 2011). En poussant le raisonnement aussi loin que possible, on pourrait dire que c'est la norme qui produit la réussite ou l'échec, pas l'élève. En d'autres termes, et pour le dire rapidement, l'échec et la réussite scolaires ne sont jamais des qualités intrinsèques à l'élève.

Ce qu'on appelle aujourd'hui la réussite scolaire, il faut le rappeler, a bien le sens d'une performance scolaire mesurée par des épreuves, des évaluations, des tests standardisés qui attestent qu'on a fait les apprentissages prévus par l'institution, c'est-à-dire les apprentissages planifiés d'une manière uniforme pour tous les élèves d'un même degré, selon une progression précise et un rythme défini. Inversement, s'il y a échec, c'est que le seuil minimal de la performance n'a pas été atteint. Quand le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport nous dit qu'il faut « hausser le taux de diplomation ou de qualification à 80 % chez les élèves de moins de 20 ans d'ici 2020 » (MELS, 2009, p. 7), c'est bien de cela dont il s'agit, de réussite scolaire au sens où je l'ai définie. Des progrès ont été faits à cet égard et nous connaissons mieux aujourd'hui les conditions favorables à la réussite à l'école. J'en rappelle quelques-unes brièvement. Premièrement, une volonté politique claire, ferme, manifeste, qui met les élèves, les enseignants, l'école au cœur de son projet politique; deuxièmement, une collaboration et une concertation nettement affirmées au sein même de l'école, entre le personnel et la direction, mais aussi entre l'école et les parents, entre l'école et son milieu; troisièmement, une fine et patiente analyse des besoins de chaque enfant pour améliorer la première scolarisation; quatrièmement, une école ouverte, accueillante, qui diversifie son offre de formation sans discriminer et qui prévoit des mécanismes d'assouplissement pour ne pas enfermer, bloquer ou déterminer trop tôt l'avenir de nos jeunes; cinquièmement, des pratiques pédagogiques rigoureuses et structurées; sixièmement, des enseignants enthousiastes et compétents et des parents qui valorisent l'éducation. Je m'arrête ici, d'autres conditions existent sans doute, qui sont présentes à des degrés variables. Mais j'ajouterais simplement que dans une société démocratique, qui défend un idéal d'équité, d'égalité et de justice, et dans une société qui fait de l'école la voie de passage obligée pour s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, l'école n'est pas là pour nuire à cette éventuelle intégration, pour entraver, flétrir, hypothéquer l'avenir de nos enfants, mais pour contribuer à la réalisation de soi des êtres humains. Je pense que l'école fait partie des conditions qu'une société démocratique doit mettre en place et garantir pour assurer à ses membres une forme de vie réussie (Honneth, 2006). Dans cette perspective, ce n'est pas 80 % des élèves qu'il faut amener à la diplomation ou à la qualification, mais 100 % des élèves. C'est bien là un enjeu éthique, social et politique de première importance.

J'ai parlé de réussite scolaire, j'en viens à ce que j'ai appelé la réussite éducative. Puisant dans ma propre expérience scolaire, me reviennent à l'esprit trois figures, trois noms¹, trois ordres d'enseignement : Lucille Beaulieu en 5^e et 6^e années, Claude Lëgaré en classe de chimie de 4^e secondaire, Pierre-Claude Auger en classe de philosophie, première année de cégep. Qu'avaient-ils en commun? Assurément trois choses indispensables : la passion de l'enseignement et de l'apprentissage, la passion des élèves, concrets, en chair et en os, devant eux, avec eux, et la passion du savoir. Grâce à eux, j'ai compris que l'expérience scolaire pouvait viser autre chose que la seule réussite scolaire et constituer une véritable expérience éducative, celle qui fait événement dans sa vie d'élève, qui transforme de manière durable et qui permet de se découvrir, de connaître un peu plus ses forces, ses qualités, ses ambitions. J'ai appris au

contact de ces enseignants que l'école pouvait être liée à un concept dense d'éducation, de transmission et de culture. J'ai compris plus tard le vrai sens du mot école, *scholè* en grec, qui veut dire loisir, non pas divertissement, mais l'attention soutenue à la chose apprise et enseignée, le temps consacré aux études, le temps pour explorer et découvrir ce que d'autres hommes ont fait, pensé, créé, le temps pour s'approprier une partie de l'expérience humaine considérée comme culture, le temps pour se découvrir et se connaître soi-même (Simard, 2004). La réussite éducative ainsi comprise implique aussi un enjeu identitaire et culturel. Qu'est-ce, alors, qu'une éducation réussie? M'inspirant de ces trois formidables enseignants, je dirais ce qu'Olivier Reboul disait si bien dans son ouvrage *La Philosophie de l'éducation : une éducation réussie c'est une éducation « inachevée », celle qui « donne [à l'élève] les moyens et le désir de la poursuivre, d'en faire une auto-éducation »* (1989, p. 121), de s'éduquer sa vie durant, car on ne finit jamais de devenir un homme.

Parlant de cette éducation réussie, celle qui donne « les moyens et le désir » de prendre en charge sa propre éducation, de s'éduquer soi-même, j'en viens à la dernière variation : « réussir sa vie ». Qu'est-ce que réussir sa vie? Mieux encore, qu'est-ce qu'une vie réussie, question qui renvoie forcément à une représentation éthique de la vie bonne? Ici encore, plusieurs réponses sont possibles. L'histoire en regorge, des Grecs jusqu'à nous, pour considérer la seule tradition occidentale. Mais deux choses cependant paraissent pour le moins évidentes de nos jours. La première est qu'il est probablement pour chacun beaucoup plus difficile aujourd'hui qu'autrefois d'apporter une réponse claire à cette question. Et personne ne pourrait prédéterminer pour un autre le choix qu'il revient à chacun de faire. Nous vivons dans des sociétés pluralistes, plus complexes et nettement plus exigeantes sur le plan social, culturel, politique, cognitif, identitaire. Comment s'étonner, dans un tel contexte, que nos jeunes aient parfois beaucoup de mal à s'orienter? De nos jours, les choix possibles sont plus nombreux qu'autrefois, une grande variété de projets de vie s'offre à chacun. Mais l'abondance a aussi ses revers : l'indécision, l'anxiété, l'allongement des études en sont les symptômes les plus connus. Au fil de ma carrière, très souvent j'ai vu des jeunes incertains de leur choix, inquiets devant la diversité qui s'offre à eux, et toujours je reprenais les mêmes mots pour les rassurer : prenez votre temps en vous rappelant que cette étape, marquée par le doute, l'hésitation et l'ambivalence, est sans doute nécessaire, cruciale, voire salutaire dans la mesure où elle pourrait vous conduire à choisir un projet d'études mieux accordé à ce que vous êtes et à votre projet de vie. Quant à la deuxième évidence, celle qui est au cœur de la modernité et qui explique en partie la première, elle est liée au fait que nous vivons dans des sociétés qui donnent à chacun la possibilité de choisir sa propre vie, de vivre en fonction de sa vision du monde et de ses valeurs, de choisir ses engagements. Et cette conquête, personne ne voudrait la remettre en question aujourd'hui. Alors se pose à chacun la grande question que je rappelle : qu'est-ce que réussir sa vie? Qu'est-ce qu'une vie réussie? Je pense que tout projet d'éducation et de formation culmine dans cette ultime question, tout projet d'études culmine dans un projet de vie. Alors, qu'est-ce qu'une vie réussie? Je risque une réponse : c'est une vie que j'ai librement choisie, celle dans laquelle je me reconnais, celle dans laquelle je me réalise au meilleur de moi-même, celle que je mène dans le respect des autres et des institutions. L'éducation est le fondement de cette liberté.

Références

- Honneth, A. (2006). *La société du mépris : vers une nouvelle Théorie critique*. Paris : La Découverte.
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, 39(1), 54-66. <http://dx.doi.org/10.7202/1004329ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Tous ensemble pour la réussite – L'école j'y tiens!* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens/TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Reboul, O. (1989). *La Philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Note

- 1 Ces noms sont fictifs.

Pour citer cet article

- Simard, D. (2016). Variations sur la réussite. *Formation et profession*, 24(1), 77-80. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a89>

HRONIQUE • Insertion professionnelle

Pour ce premier texte, j'ai eu envie de partager une réflexion qui m'habite depuis les dernières rencontres du Réseau international en éducation et en formation (REF2015). Plus précisément, c'est une conférence plénière animée par Maurice Tardif (2015) qui a suscité chez moi un questionnement pour le moins bouleversant. À un moment, il a demandé si on pouvait « former des professionnels pour une profession qui n'existe pas », rappelant notamment la distance qui existe toujours entre la formation et la profession, distance qui peut facilement devenir une rupture.

J'en suis restée avec deux questions fondamentales : formons-nous réellement à une profession qui n'existe pas? Et si oui, comment mieux concilier la formation à l'enseignement et la profession enseignante, notamment en vue de favoriser une meilleure insertion dans la profession?

Formons-nous à une profession qui n'existe pas? Ou la genèse de certaines difficultés rencontrées au moment de l'insertion professionnelle

Depuis 2001, le référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement (MEQ, 2001) guide les universités dans la mise en œuvre de leurs programmes de formation à l'enseignement. Certaines universités, dont la mienne, ont aussi déterminé des finalités éducatives visant à former des enseignants professionnels réflexifs, capables de rigueur éthique et intellectuelle, faisant preuve d'un esprit critique, engagés

socialement et professionnellement, et aptes à s'adapter à la diversité. Ces balises s'écartent-elles tant de la profession et des attentes que la société entretient à l'égard des enseignants actuellement?

Dans un autre ordre d'idées, maintes recherches sur l'insertion professionnelle ont déjà permis de documenter les défis rencontrés par les enseignants débutants, leurs besoins et les dispositifs de soutien qui peuvent favoriser leur persévérance dans la profession. Certaines difficultés telles que la précarité d'emploi, la lourde charge de travail et le manque de temps, de ressources et de soutien peuvent être atténuées grâce à divers dispositifs de soutien au moment de l'insertion. Or, un des défis auquel les débutants sont confrontés est le choc de la réalité, qui suscite chez plusieurs d'entre eux le sentiment de ne pas être suffisamment préparés pour y faire face (Mukamurera, Bourque et Ntebuste, 2010). Plusieurs chercheurs indiquent d'ailleurs le manque de formation et de préparation que les débutants ressentent lors de leur insertion dans la profession, notamment en ce qui concerne la discipline et la gestion de la classe, la prise en compte des besoins diversifiés des élèves, les relations avec les parents, l'évaluation des apprentissages, etc. (Duchesne et Kane, 2010).

Ces éléments fournissent des pistes pour revoir la formation initiale au regard des besoins engendrés par la pratique quotidienne du métier d'enseignant. Mais si on reconnaît qu'il y a un écart entre la formation initiale et la profession enseignante, voire une rupture, comment peut-on alors les rapprocher?

Comment mieux concilier la formation à l'enseignement et la profession enseignante? Ou des pistes pour mieux préparer les futurs enseignants en vue de favoriser leur insertion harmonieuse dans la profession...

Certes, nous pouvons tenter de mieux préparer les débutants aux défis qu'ils rencontreront au moment de l'insertion. En plus du renforcement de diverses compétences, certains chercheurs s'intéressent depuis quelques années à la manière dont on prépare les futurs enseignants à leur insertion, en amont de celle-ci, au moment de la formation initiale (Leroux et al., sous presse). Mais au-delà de cela, quelles stratégies nous faudrait-il développer en formation initiale pour arriver à mieux articuler la théorie et les savoirs issus de la recherche avec la pratique et les savoirs issus de l'expérience, tous deux fondamentaux et complémentaires à l'enseignement? Comment revisiter la formation initiale au regard des savoirs d'expérience des praticiens? Déjà en 1998, Legendre développait ce plaidoyer en faveur d'une réelle articulation théorie-pratique, où toutes deux s'avèrent essentielles à la pratique de l'enseignement. Mais où en sommes-nous près de 20 ans plus tard?

Par ailleurs, si écart il y a entre la formation et la profession, comment les enseignants pourraient-ils eux aussi ouvrir le dialogue avec les chercheurs et les formateurs universitaires? Au quotidien, ils sont certes pris dans le feu de l'action et ils ont à jongler avec des conditions qui ne leur donnent pas toujours la chance d'approfondir leurs réflexions, mais comment susciter leur intérêt pour la recherche? Comment mieux diffuser nos résultats de recherche afin qu'ils soient accessibles et pertinents pour les acteurs du milieu scolaire? Comment nous assurer de répondre à leurs besoins et à leurs préoccupations? Il va sans dire, les approches de recherches collaboratives semblent être des leviers intéressants en ce sens, mais elles ne constituent pas pour autant une panacée! Dans la perspective de la professionnalisation, les praticiens ne devraient-ils pas eux aussi s'intéresser encore plus aux recherches en éducation, non seulement pour appuyer leurs choix pédagogiques et didactiques sur l'avancée des connaissances

scientifiques, mais aussi en suscitant de nouveaux questionnements auxquels les chercheurs pourraient tenter de répondre?

Bref, j'ai présenté ici quelques questionnements et pistes de réponses auxquelles je réfléchis depuis quelque temps. Or, ces questions sont loin d'être résolues et il m'apparaît essentiel de réfléchir ensemble, praticiens et formateurs-chercheurs, à des moyens de reconnaître et de valoriser nos expertises respectives et de leur faire une place, le tout s'exprimant dans une formation cohérente à une profession qui existe bel et bien.

Références

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7202/1000030ar>
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406. <http://dx.doi.org/10.7202/502017ar>
- Leroux, M., Dufour, F., Portelance, L., Meunier, H., Cividini, M. et Carpentier-Bujold, G. (sous presse). Initiatives de milieux universitaires québécois visant à préparer les futurs enseignants à leur insertion dans la profession enseignante. Dans M. Cividini et C. Van Nieuwenhoven (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 161-180). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Ntebuste, J. G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23(2), 36-37.
- Tardif, M. (2015, octobre). *Devenir enseignant aujourd'hui et demain : situation actuelle et défis du proche avenir*. Conférence présentée au Colloque des XIV^{es} rencontres du Réseau international en éducation et en formation (REF 2015), Montréal, Québec.

Note

- 1 En tant que nouvelle responsable de cette chronique, j'aimerais d'abord remercier chaleureusement mon prédécesseur, le professeur Stéphane Martineau. Sa contribution au champ de recherche de l'insertion professionnelle et à cette chronique a été considérable au cours des dernières années. Je le remercie également d'avoir pensé à moi pour mener la chronique et j'accepte volontiers de reprendre le flambeau afin d'éclairer toujours plus la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

Pour citer cet article

- Leroux, M. (2016). Formons-nous à une profession qui n'existe pas? *Formation et profession*, 24(1), 81-83. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a90>

Nouveaux modes de gouvernance et pilotage des établissements scolaires en Suisse romande

Stéphanie **Bauer**
Haute école pédagogique du canton de Vaud
(Suisse)

Olivier **Perrenoud**
Haute école pédagogique du canton de Vaud
(Suisse)

doi:10.18162/fp.2016.a91

CHRONIQUE • Point de vue internationale

L'époque actuelle est marquée par de profonds changements dans la gouvernance des écoles publiques. L'espace éducatif se recompose, donnant à l'établissement scolaire un rôle central dans la gestion pédagogique et administrative de la vie scolaire. La fonction de chef d'établissement est redéfinie en fonction de nouveaux enjeux économiques et sociaux. Les nouveaux modes de gouvernance imposent aux établissements scolaires de s'éloigner du modèle bureaucratique pour aller vers une gestion autonome, efficace, voire efficiente, s'inscrivant dans une logique de reddition des comptes. Ces nouveaux modes de gouvernance des systèmes éducatifs ne sont pas sans conséquence sur la fonction de chef d'établissement et sur la nature des relations professionnelles au sein des équipes pédagogiques. L'objectif du présent article est de mettre en lumière les changements récents des politiques éducatives suisses et leur impact sur la professionnalisation des directions d'établissements scolaires.

Les politiques de nouvelle gouvernance en Suisse romande

Deux concordats, mis en œuvre en 2009, ont changé considérablement le paysage de la formation en Suisse : Le concordat HarmoS¹ et la Convention scolaire romande. Le concordat HarmoS est né après l'acceptation par le peuple, en 2006, de la révision des articles sur la formation. Il a été officiellement adopté par la CDIP², en 2007. La convention scolaire romande a été adoptée par la CIIP³ en juin 2007. Le

concordat HarmoS et la Convention scolaire romande contraignent assez fortement les cantons en matière d'harmonisation des systèmes éducatifs, autant du point de vue des finalités et des objectifs (avec notamment la mise en place du PER, le plan d'étude romand, et des MER, les moyens d'enseignements romands), que de la structure (âge d'entrée, 3 ans de secondaire I, etc.). Le concordat définit également certaines exigences du point de vue de l'évaluation de la qualité des systèmes (CDIP, 2007).

Parallèlement, l'administration publique a connu un certain nombre de réformes, tendant à rapprocher le domaine public du monde de l'entreprise et de la gestion privée. Qualifié de « nouvelle gestion publique » (Emery, 2010), cet ensemble de réformes a directement affecté les paysages éducatifs suisses, comme le montrent les politiques récentes de la CDIP et de la CIIP. Divers phénomènes, identifiés non seulement en Suisse mais ailleurs (Dupriez, 2005; Maroy, 2013), peuvent ainsi être mis en évidence : l'autonomie des établissements scolaires, par exemple, ainsi que les processus de décentralisation/déconcentration, ou encore la mise en place de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des organisations et de leurs acteurs. Ces outils de pilotage traduisent une transformation du rôle de l'État. Ce dernier établit en effet une série d'indicateurs de mesure de la performance et du fonctionnement des établissements. Parmi ces indicateurs, on peut relever, par exemple, les seuils de maîtrise d'un plan d'étude standardisé à l'échelle nationale. Le travail des enseignants, et a fortiori des directions d'établissements scolaires, est donc fortement marqué d'une exigence de reddition des comptes, caractéristique de cette nouvelle gouvernance « par les nombres » (Felouzis et Hanhart, 2011).

La professionnalisation de la fonction de directions d'établissements

Conséquemment à la redéfinition des paysages éducatifs suisses, la littérature met en évidence la nécessité de professionnaliser les responsables d'établissements pour en faire des acteurs pilotes du système éducatif. Le rapport de l'OCDE (Pont, Nusche et Moorman, 2008) est révélateur de ce virage important de la professionnalisation des métiers de l'éducation. Participant à ce mouvement, la formation des directions d'établissements a été initiée par la CIIP à partir des années 2000 en établissant notamment un cahier des charges de la fonction des cadres scolaires romands (CIIP, 2007). Ce dernier identifie un certain nombre de changements des paysages éducatifs suisses ayant des conséquences directes sur le pilotage des établissements : l'autonomisation des établissements scolaires, l'exigence accrue de rendre compte, le développement de démarches qualité et la professionnalisation des métiers de l'enseignement.

Cependant, la professionnalisation de cette fonction se heurte à certaines limites, notamment sur le terrain. Tout d'abord, l'étude romande CADRE (Collectif d'analyse du travail réel des directions romandes d'établissements scolaires et sociaux, Gatherer et al., 2011) met bien en évidence la difficulté de reconnaissance de leur fonction auprès des acteurs de l'éducation, notamment des enseignants. Les auteurs relèvent la nature ambiguë de la fonction, mettant à l'épreuve sa légitimité auprès de la réalité du terrain, en résonance avec la « reconnaissance intermittente » soulevée par Barrère (2006). Le chef d'établissement se retrouve en effet dans un « espace de régulation intermédiaire » (Dutercq et Lang, 2001), où il représente à la fois l'acteur chargé de mettre en place les réformes éducatives et le garant de l'autonomie professionnelle des enseignants. Le statut d'acteur intermédiaire n'est pas sans poser des difficultés dans le pilotage des ressources humaines d'un établissement où la professionnalité

même des enseignants doit être reconnue sans pour autant que leur travail soit exempt d'une certaine forme de contrôle. L'affirmation d'un leadership pédagogique se heurte donc à des difficultés liées à la reconnaissance de la légitimité de leur statut mais également aux dynamiques particulières des établissements scolaires et des équipes enseignantes, elles aussi en voie de professionnalisation.

Notes

- 1 Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
- 2 La CDIP est la Conférence des directeurs de l'instruction
- 3 La CIIP est la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin; elle coordonne les activités des cantons situés dans ces régions.

Références

- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris : Presses universitaires de France.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)* Berne : CDIP.
- CIIP. (2007). *Formation des cadres d'institutions de formation. Cahier des charges de la formation du 25 mai 2007*. Neuchâtel : CIIP.
- Dupriez, V. (2005). Régulation et pilotage des systèmes scolaires : les voies de l'harmonisation dans deux systèmes scolaires historiquement décentralisés, l'Angleterre et la Belgique francophone. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(1), 37-52.
- Dutercq, Y. et Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Éducation et sociétés*, 8(2), 49-64. <http://dx.doi.org/10.3917/es.008.0049>
- Emery, Y. (2010). Les réformes de l'administration publique en Suisse. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, (19), 53-70. Repéré à <http://pyramides.revues.org/703>
- Felouzis, G. et Hanhart, S. (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Gatherthurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P., Maulini, O., Denecker, C., Jan, A., . . . Tchouala, C. (2011). *Le travail réel des directeurs d'institutions scolaires et socio-sanitaires*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gatherthurler/CADRE/documents/Le_travail_reel_des_directeurs_Annexe_Rapport_final_FNS.pdf
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. OCDE.

Pour citer cet article

- Bauer, S. et Perrenoud, O. (2016). Nouveaux modes de gouvernance et pilotage des établissements scolaires en Suisse romande. *Formation et profession*, 24(1), 84-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a91>

De l'apprentissage procédural de la programmation à l'intégration interdisciplinaire de la programmation créative

Margarida Romero
Université Laval

doi:10.18162/fp.2016.a92

HRONIQUE • Intervention éducative

Résumé

L'introduction de l'apprentissage de la programmation à l'école est une tendance croissante dans les écoles primaires à l'échelle internationale. La programmation est considérée comme une littératie du 21^e siècle qui permet de développer les stratégies de pensée informatique comme l'organisation logique, l'abstraction et la résolution de problèmes. Dans cette chronique, nous présentons l'état actuel des initiatives d'intégration de la programmation à l'école et, ensuite, nous soulignons les différences entre, d'un côté, l'apprentissage de la programmation de manière procédurale et décontextualisée du curriculum et, de l'autre côté, la programmation créative comme outil de modélisation de connaissances permettant un arrimage interdisciplinaire au curriculum.

De l'alphabétisation numérique au développement de la pensée informatique

Les compétences TIC, la résolution collaborative de problèmes, la (co)créativité et la pensée critique sont quelques-unes des compétences nécessaires pour faire face à la complexité du 21^e siècle (Griffin, McGaw et Care, 2012; Voogt et Roblin, 2012). Le concept de compétence TIC ou littératie numérique a évolué au cours des trois dernières décennies d'une approche centrée sur l'alphabétisation numérique à une approche centrée sur les approches socio-constructivistes, (méta)cognitives et co-

créatives des usages des TIC (Azevedo, 2005; Katz, 2013; Romero, Hyvönen et Barberà, 2012). Il ne s'agit plus de savoir faire des recherches d'information et de ressources (première étape de la compétence TIC en enseignement, UNESCO, 2011), mais il faut atteindre les niveaux d'approfondissement et de création de connaissances (étapes 2 et 3 de l'UNESCO) et développer la pensée informatique (Grover et Pea, 2013; Minichiello, 2014) comme une nouvelle littératie qui fait appel aux processus d'abstraction, d'automatisation et de résolution de problèmes (Qin, 2009; Wing, 2006).

Un nombre croissant de pays introduisent des cours de programmation à l'école. En Europe, douze pays ont déjà intégré la programmation dans le curriculum, dont l'Estonie et le Royaume-Uni, et sept autres sont en voie de l'intégrer, comme la France et la Finlande. Aux États-Unis, l'initiative de l'heure du code ([#hourofcode](#), [#heureducode](#)) connaît une popularité croissante. L'heure du code se définit comme « un mouvement mondial qui touche plusieurs dizaines de millions d'élèves dans plus de 180 pays » (Code.org, 2015). Le site [hourofcode.com](#) propose gratuitement des tutoriels d'environ une heure dans plus de 40 langues, basés principalement sur une approche d'apprentissage procédurale de la programmation par assemblage de blocs de programmation pas à pas qu'on peut comparer à la construction d'un casse-tête (*puzzle-based*). Au Québec, les initiatives liées à l'heure du code ont connu un léger retard par rapport à d'autres provinces et pays (Romero, 2015). Cependant, il existe un nombre croissant d'enseignants innovants et de communautés de pratique ([Équipe Squeaki du RÉCIT](#), [Kids Code Jeunesse](#)) qui travaillent activement à l'intégration de la programmation à l'école.

De l'apprentissage de la programmation à la programmation créative

La programmation est un outil de modélisation de connaissances d'un grand potentiel créatif et (méta)cognitif. Cependant, comme tout outil technologique, il doit être intégré pédagogiquement en classe pour déployer son potentiel. L'apprentissage de la programmation *per se*, de manière procédurale (des recettes de code pas à pas comme <https://studio.code.org/flappy/1>) et décontextualisée du curriculum présente une plus-value pédagogique limitée. Ce type d'apprentissage de la programmation constitue parfois une amorce à la programmation créative comme activité de modélisation de connaissances arrimée au curriculum (Romero et Lambropoulos, 2015). La programmation créative engage l'apprenant dans le processus de conception et de développement d'une œuvre originale par le biais de la programmation. Dans cette approche, les apprenants sont invités à utiliser la programmation comme outil de co-construction de connaissances. Par exemple, ils peuvent (co)créer l'histoire de leur ville à un moment historique donné ou faire la transposition d'un conte traditionnel dans un outil de programmation visuelle comme Scratch (<https://scratch.mit.edu/>). Dans ce type d'activités, les apprenants doivent faire appel à des compétences et des connaissances en mathématique (mesure, géométrie et plan cartésien pour situer et déplacer leurs personnages, objets et décors), en science et technologie (univers du matériel, transformations...), en langue (schémas narratifs...) et en univers social (organisation dans le temps et l'espace des sociétés et des territoires). L'heure du code ne remplace pas l'heure du conte, mais elle offre une opportunité de développement interdisciplinaire. La programmation créative permet de développer la pensée informatique et d'accroître les compétences du 21^e siècle, notamment la (co)créativité et la résolution de problèmes. Par ailleurs, dans les matières liées aux sciences, technologies, génie et mathématiques (STGM), il a été observé que des élèves en difficulté d'apprentissage étaient plus engagés quand ils participaient à des activités de programmation

de jeux numériques et de robots (Yasar, Maliekal, Little et Jones, 2006). De plus, offrir l'opportunité de développer la pensée informatique à l'aide de la programmation constitue un enjeu capital pour réduire les iniquités entre filles et garçons face aux carrières scientifiques et technologiques. L'apprentissage de la programmation est un enjeu éducatif mais aussi socio-économique qui concerne la capacité des futures générations d'appréhender le monde du numérique comme citoyens actifs et créatifs.

Références

- Azevedo, R. (2005). Computer environments as metacognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 193-197. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4004_1
- Code.org. (2015). *Hour of Code*. Repéré à <https://hourofcode.com/me/fr>
- Gri n, P., McGaw, B. et Care, E. (dir.) (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. New York, NY : Springer.
- Grover, S. et Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12. A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x12463051>
- Katz, I. R. (2013). Testing information literacy in digital environments: ETS's iSkills assessment. *Information Technology and Libraries*, 26(3), 3-12. <http://dx.doi.org/10.6017/ital.v26i3.3271>
- Minichiello, F. (2014). L'enseignement du code à l'école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (67), 12-16. <http://dx.doi.org/10.4000/ries.4078>
- Qin, H. (2009). Teaching computational thinking through bioinformatics to biology students. *ACM SIGCSE Bulletin*, 41(1), 188-191. <http://dx.doi.org/10.1145/1539024.1508932>
- Romero, M. (2015). L'heure du code à Québec : introduction de la programmation à l'école. *Québec Numérique*. Repéré à <http://www.quebecnumerique.com/lheure-du-code-a-quebec-introduction-de-la-programmation-a-lecole/>
- Romero, M., Hyvönen, P. et Barberà, E. (2012). Creativity in collaborative learning across the life span. *Creative Education*, 3(4), 422-429. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.34066>
- Romero, M. et Lambropoulos, N. (2015). Digital game creation as a creative learning activity. Dans *Interactive Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL), 2015 International Conference on IMCL* (p. 338-342). IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/imctl.2015.7359615>
- UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- Voogt, J. et Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Yasar, O., Maliekal, J., Little, L. J. et Jones, D. (2006). A computational technology approach to education. *Computing in Science & Engineering*, 8(3), 76-81. <http://dx.doi.org/10.1109/mcse.2006.37>

Pour citer cet article

Romero, M. (2016). De l'apprentissage procédural de la programmation à l'intégration interdisciplinaire de la programmation créative. *Formation et profession*, 24(1), 87-89. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a92>

Stordeur, Joseph. (2014).
Comprendre, apprendre, mémoriser.
Les neurosciences au service de la
pédagogie. Collection « Outils pour
enseigner ». Louvain : De Boeck.

[*Tous les enfants sont capables*]

RECENSION

Les propos de l'ouvrage *Comprendre, apprendre, mémoriser* rappellent que l'enseignement d'une discipline ne devrait pas être cloisonné à cette dernière : toutes les occasions pourraient être considérées pour enseigner le français, la mathématique, le savoir-être, etc. Or, ce qui semble avoir cours dans les contextes éducatifs, selon Stordeur, est davantage l'enseignement cloisonné, l'apprentissage par cœur, dans et pour une seule finalité d'apprentissage, le résultat scolaire. Ce type d'enseignement pourrait convenir aux élèves moyens ou forts qui, au fil des expériences de la vie, progresseraient probablement. Cependant, cet enseignement ne conviendrait pas, selon l'auteur, aux élèves fragiles qui éprouveraient des difficultés d'apprentissage. Il serait alors souhaitable d'entraîner la mémoire des élèves.

Comment rendre l'enseignement plus inclusif? Comment considérer tous les enfants qui *sont capables* de réussir? Pour Stordeur, l'un des préceptes d'un enseignement inclusif qui considère tous les enfants repose sur l'uniformisation des connaissances antérieures des apprenants. En effet, des connaissances antérieures équivalentes chez tous les élèves permettraient un enseignement uniforme (l'auteur considère peu les élèves éprouvant des troubles ou des difficultés d'apprentissage diagnostiqués). L'auteur tente, avec cet ouvrage, de positionner les connaissances au centre de l'apprentissage et de proposer des pratiques qui s'appuieraient sur la cognition. Il considère que tous les paramètres externes (une jolie classe, le milieu économique, les technologies, etc.)

ne pourraient expliquer ou faciliter les apprentissages, ces derniers devant d'abord être abordés sous l'angle des processus d'apprentissage.

L'ouvrage de Stordeur comporte trois parties. La première partie renferme les informations théoriques sur lesquelles s'appuie l'ouvrage et informe au sujet du rôle du cerveau, des systèmes de mémoire (de représentation, procédurale et de travail) et sur le fonctionnement de ces derniers. Cette section est rédigée clairement, dans un langage accessible aux praticiens. On y présente aussi des schémas du cerveau et de la manière dont se réalisent les apprentissages, ainsi que des extraits de recherches qui appuient les dires de l'auteur. Cependant, il est à souligner que ces références datent toutes d'avant 2009.

Dans la deuxième partie, l'auteur présente le découpage des connaissances et leur organisation dans les systèmes de mémoires. Il y décrit les dimensions sémantiques du vocabulaire, de l'apprentissage de la lecture, du calcul et de la motivation. Cette section fait état de recherches en neurosciences qui soutiennent que l'organisation consciente de ces connaissances dans le cerveau (savoir-faire) permet une gestion saine et économique des apprentissages et de l'enseignement. Le lecteur averti en apprend toutefois peu. Ces pages s'adressent davantage à un lectorat qui souhaite en apprendre sur les neurosciences en éducation qu'à un chercheur spécialisé dans le domaine.

La dernière partie propose des pistes pédagogiques et didactiques pour entraîner la mémoire en lien avec les dimensions précédemment décrites. Ces pistes sont prometteuses, car elles offrent des outils concrets pour les enseignants en exercice. Elles sont détaillées et illustrées à la manière d'exemples qui se retrouveraient dans un manuel enseignant. En outre, elles présentent l'avantage de s'adapter à un large public d'apprenants.

En somme, sans se pencher d'abord sur la manière dont sont emmagasinées les connaissances dans le cerveau et sur la manière dont ces connaissances sont utilisées (savoir-faire), l'ouvrage expose que les paramètres externes importent, mais ne constitueraient pas le moteur des apprentissages. Ces processus cognitifs et stratégies sous-tendent l'action de comprendre et ce sont ceux-là qui devraient d'abord être enseignés et appris, afin d'éliminer l'apprentissage par cœur et d'amener les élèves et les enseignants à réfléchir sur ces derniers. Si cette pratique réflexive permet d'engager autant les enseignants que les élèves dans les processus d'apprentissage et d'enseignement, l'ouvrage présente cela à la manière d'un entraînement béhavioral, c'est-à-dire que quelques minutes par jour permettraient d'entraîner l'élève à l'épellation de nouveaux mots ou à l'exécution d'équation de calcul mental, si l'enseignant n'oublie pas de récompenser ses efforts. Mettre de l'avant les neurosciences dans le titre de l'ouvrage nous paraît donc inapproprié. Ce dernier traite davantage de l'entraînement cognitif et de l'enseignement dans un paradigme cognitiviste que des neurosciences, mais aborde le système nerveux et la relation des neurones ou synapses dans l'apprentissage. Cet ouvrage est ainsi intéressant pour une personne qui souhaite connaître et comprendre les types de mémoires, mais peu instructif pour les spécialistes du domaine des neurosciences.

Pour citer cet article

Allen, N. (2016). Stordeur, Joseph. (2014). *Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie*. Collection « Outils pour enseigner ». Louvain : De Boeck. [Tous les enfants sont capables]. *Formation et profession*, 24(1), 90-91. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a93>

Rosenberg, Gillian R. (2015).
*Portrait of a moral agent teacher:
teaching morally and teaching
morality*. New York et London :
Routledge – Taylor and Francis
Group

Fabrice Constant Kouassi 
Université Laval

doi:10.18162/fp.2016.a94

RECENSION

L'ouvrage de Gillian R. Rosenberg est une étude fondamentale inspirée de sa thèse de doctorat et qui a pour but de dresser le portrait de l'enseignant, l'agent moral. Il se subdivise en six chapitres. Dès la préface, il nous est révélé la base du travail qui est accompli. Il s'agit du postulat suivant lequel l'enseignant serait un agent moral qui se sert des disciplines pour transmettre à ses élèves les valeurs sociales d'une vie qui s'accomplit moralement.

Ce texte se distingue par sa démarche. Une consigne de départ est assignée à Terry, une enseignante du primaire, à qui il est demandé de procéder au développement d'un curriculum pour un enseignement du caractère chez l'élève. Terry modifia cette commande en l'orientant plutôt vers la quête de la manière d'intégrer les valeurs chez tous les apprenants à travers les différentes disciplines au programme. C'est ainsi qu'elle entrevoit la capacité de l'enseignant, l'agent moral. Cette perception est imprégnée de sa riche culture d'ancienne élève en Libye, de son expérience d'ex-enseignante au primaire au Japon, de même que de sa formation en enseignement à l'Université Queen's, à Kingston.

Dans son premier chapitre, l'auteure précise le rôle de l'enseignant, l'agent moral. La mission de celui-ci porte non seulement sur un traitement général des élèves, mais aussi sur leur enseignement au plan moral et éthique. Elle appuie cette perception sur le modèle de l'enseignant à double variante développé par Elizabeth Campbell. L'auteure prévient aussi le lecteur de sa perspective relative à une éthique du soin ou *care ethic* qui prend ses racines dans un féminisme moderne (p. 12). Elle influence l'essentiel de son raisonnement.

Le chapitre 2 accentue les sources théoriques fondamentales de cette étude. À partir de travaux, dont ceux de Hansen (2001), de Campbell et Riessen (2000, 2001) et de McCadden (1998), l'auteure réalise une réflexion qui touche quatre perspectives : la vision de l'enseignant; les contenus à enseigner et à apprendre; les stratégies d'apprentissage; les méthodes et évaluations. En ce qui concerne la vision, l'auteure retient l'influence qu'elle subit de l'expérience de vie autant professionnelle que personnelle de l'enseignant. Pour ce qui est des contenus, Gillian Rosenberg avance que la moralité qui s'enseigne sans que cela soit visible à travers les manières de l'enseignant va sonner faux chez les élèves (p. 41). Quant aux stratégies, elles touchent aussi bien à la pédagogie générale qu'à des méthodes directes d'instruction. Finalement, les méthodes et évaluations se subdivisent en trois catégories à savoir les évaluations individuelles, celles des enseignants ainsi que celles de l'école (p. 46). Les premières s'appliquent au développement du caractère chez l'élève. Les secondes sont relatives aux attitudes propres des enseignants, à leurs habiletés socioémotionnelles et à la compétence en tant qu'éducateur moral. La dernière catégorie mesure la culture et le climat organisationnels environnant l'apprentissage.

Dans le chapitre 3, sept pratiques émergent de l'ort déployé par l'enseignante Terry pour réaliser les objectifs moraux de sa vision de l'éducation. Il s'agit, en l'occurrence, de l'expression des valeurs morales pour la conduite personnelle et professionnelle de l'enseignant, de l'entretien d'une communauté de classe, de la promotion d'une éthique du soin avec les élèves, des instructions relatives à la vertu, des discussions à forte dose de morale, de la discipline avec un but d'autorégulation et des activités de service. Il ressort des pratiques interactives de Terry avec l'ensemble de ses élèves une volonté réelle de leur accorder le respect, l'équité, de les amener à croire en eux.

Le chapitre 4 développe l'idée selon laquelle le fait d'enseigner moralement conduit au développement d'une panoplie de valeurs, dont le soin, la gentillesse, la confiance, l'honnêteté, l'entraide, la responsabilité, la sensibilité, le respect, l'acceptation, l'inclusion, l'empathie, la compassion, la justice, l'attention, l'équité, l'égalité, le courage, la coopération. L'auteure recommande ici aux enseignants de s'engager dans une relation qui tient compte du soin apporté aux élèves et qui libère ces valeurs. Elle soutient son argumentaire à l'aide de la perspective de Noddings qui présente l'enseignement de la moralité comme consistant à enseigner à l'autre ce qui est bon et juste, afin que cela influence son caractère.

Le chapitre 5 s'intéresse aux attitudes morales dans l'optique d'un enseignement de la moralité. Aussi, à travers l'instruction sur la vertu, les discussions, les disciplines et les activités de service, Terry est parvenue à transmettre une moralité à ses élèves en guise de connaissance et d'habiletés. Il lui a été donné de constater qu'en présence de règles, il y a une plus grande tendance chez les élèves à accomplir ce qui est prescrit. Cependant, il a observé aussi qu'un système rotatif d'enseignement est un frein pour le suivi du développement moral des élèves.

Le dernier chapitre met en exergue l'idée selon laquelle le système de l'enseignement moral et de l'enseignement de la moralité a été perçu à la fois comme un art et comme une science. L'enseignant, l'agent moral, est un éducateur qui en toute connaissance de cause et de façon intentionnelle impute la moralité aux élèves. Il est aussi une personne morale qui enseigne moralement ou suivant des voies justifiables moralement. Cette étude conclut en suggérant que réfléchir sur ses pratiques avec des lunettes morales renforce la connaissance éthique. Et c'est le fait d'approfondir la réflexion sur soi qui fait de l'enseignant un agent moral.

Dans une bonne mesure, cet ouvrage vient préciser les valeurs qui fondent la moralité dans la vie professionnelle de l'enseignant. Il a l'avantage de surmonter la difficulté qui viendrait placer un enseignement de la moralité sous la responsabilité d'une seule discipline. Il montre ainsi le caractère incolore d'un enseignement de la moralité. Cette étude révèle finalement la qualité de l'enseignant dans son rôle d'éducateur moral. Sur ce plan, l'enseignant se positionne comme un penseur moral de l'éducation qui se trouve au quotidien en situation de développement d'une morale sociale chez ses apprenants.

Pour citer cet article

Kouassi, F.C. (2015). *Portrait of a moral agent teacher: teaching morally and teaching morality*. New York et London : Routledge – Taylor and Francis Group. *Formation et profession*, 24(1), 92-94.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a94>