

Table des matières

- 1 *L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation*
Pascal **Guibert**, Université de Nantes (France)
Pierre **Périer**, Université Rennes 2 (France)
- 13 *Regard de futurs enseignants sur l'importance des compétences TIC (Internet) pour les jeunes et la responsabilité de divers intervenants à cet égard*
Patrick **Giroux**, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Mathieu **Gagnon**, Université de Sherbrooke (Canada)
Christophe **Gremion**, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (Suisse)
Samuel **Heinzen**, HEP Fribourg (Suisse)
- 27 *Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec*
Serge J. **Larivée**, Université de Montréal (Canada)
Pascale **Garnier**, Université Paris 13 (France)
- 41 *Le processus d'aide dans un dispositif numérique*
Chrysta **Pélissier**, Université Montpellier III (France)
- 53 *L'approche éducative en orientation à l'Université en France : évolutions politiques, idéologiques et pédagogiques*
Sylvain **Obajtek**, Université de Lille 3 (France)
Francis **Danvers**, Université de Lille 3 (France)

Chroniques

- 65 Éthique en éducation
La distance professionnelle : Tania Pontbriand aime un élève
Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)
- 69 Recherche étudiante
L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants en ÉPS : analyse d'initiatives mises en œuvre dans le cadre d'un stage
David **Bezeau**, Université de Sherbrooke (Canada)
Sylvain **Turcotte**, Université de Sherbrooke (Canada)
Sylvie **Beaudoin**, Université de Sherbrooke (Canada)
- 72 Insertion professionnelle
Cultiver le bien-être lors de la formation initiale pour prévenir la détresse psychologique des enseignants en insertion professionnelle : de nouvelles perspectives à l'horizon
Nancy **Goyette**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
- 75 Technologies en éducation
Le « rapport à » : quels apports pour le domaine du numérique en éducation?
Simon **Collin**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Olivier **Calonne**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Hamid **Saffari**, Université du Québec à Montréal (Canada)

Recension

- 78
Le côté sombre de la pratique des stages : que faire? Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (dir.) (2013) Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée
Sylvie Gladys **Bidjang**, Université Laval (Canada)

Pascal **Guibert**
Université de Nantes
Département des sciences de l'éducation
CREN

Pierre **Périer**
Université Rennes 2
Département des sciences de l'éducation
CREAD

L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation

The new teacher experience:
Analysis of training trials and issues

doi:10.18162/fp.2014.149



résumé

La négociation des situations d'enseignement sollicite les enseignants en formation (Périer, 2010) qui doivent mobiliser des savoirs académiques, des savoir-faire et savoir-être pour faire face aux épreuves en début de carrière (Guibert et Périer, 2012). L'analyse des discours d'enseignants français débutants du secondaire suivis durant deux années permet de qualifier les épreuves professionnelles rencontrées et les ressources mobilisées. La question de la formation initiale des professeurs sera posée en contrepoint d'une logique de maîtrise qui en France rend difficile l'alternance en formation.

Abstract

New teaching situations require teachers in training (Périer, 2010) to draw on their academic knowledge, know-how, and self-management skills in order to cope with challenges at career start (Guibert & Périer, 2012). The comments of novice high school French teachers over the first two years of service were analyzed to assess the professional challenges they faced and the resources they mobilized in response. We question which program is better: the regular initial teacher training program or France's new master's degree program (maîtrisation), which has devalued alternatives.

Introduction

En France, la mise en œuvre de la réforme dite de « la maîtrise », appliquée à partir de la rentrée 2010, a diminué fortement le temps de formation pratique en établissement et rendu difficile la formation par alternance. Les jeunes enseignants ont massivement dénoncé leur manque de préparation au métier et une immersion professionnelle précipitée et mal encadrée (Guibert et Troger, 2012). Depuis la rentrée 2012, la formation fait une place plus importante à l'alternance, mais ne parvient pas pour autant à faire des débuts une expérience positive (Guibert et Périer, 2012). La situation n'est pas nouvelle, car les problèmes rencontrés en début de carrière sont nombreux et ils ne concernent pas seulement la dimension de l'activité de travail.

Si en France le mode de recrutement n'oblige pas les enseignants à chercher du travail, le mode d'affectation déracine les débutants en les nommant dans des « académies déficitaires¹ » qu'ils n'ont pas choisies. Il leur faut donc découvrir dans l'urgence des cultures locales, reconstituer un réseau amical, accepter l'éloignement pour plusieurs années de leur famille, des amis, du conjoint. En 2008, 53 % des enseignants en début de carrière déclarent vouloir changer d'établissement pour des raisons personnelles : rapprochement du conjoint, rapprochement de la famille et des amis, envie de retrouver sa région d'origine (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008). De plus, ce mode d'affectation envoie souvent les débutants dans les

1 Les enseignants lors de leur première affectation ou de leur demande de mutation sont classés selon le nombre de points dont ils disposent. Ces points sont obtenus par exemple grâce à l'ancienneté dans le poste, à l'ancienneté dans le métier, à une demande de rapprochement de conjoint... En fonction des points accumulés, ils ont la possibilité (ou non) d'obtenir l'académie et l'établissement convoité. Une académie est considérée comme déficitaire lorsque le nombre de dossiers de mutation est très nettement inférieur au nombre de postes à pourvoir. Ces académies peu demandées par les enseignants sont donc faciles à obtenir.

établissements et sur des postes difficiles : « Plus du tiers des sortants d'IUFM est nommé en zone de remplacement tandis qu'un quart se retrouve dans des établissements présentant des difficultés répertoriées (ZEP, zone sensible...). Au total, ce sont donc plus de 60 % des stagiaires IUFM qui démarrent leur carrière sur les postes les plus difficiles » (Obin, 2003). Débuter, c'est donc souvent affronter des conditions de travail qui demandent une habileté et une expérience professionnelles qu'ils n'ont pas encore acquises. Des ajustements sont alors à opérer sur un temps court par de jeunes professeurs plus ou moins « déstabilisés » par la découverte du travail enseignant (van Zanten, 1999) et qui devront « faire face » à des situations complexes sans toujours disposer des ressources (de formation, de conseil ou d'accompagnement) ou des compétences les plus adaptées. Dans ces conditions, « faire un cours est pour le professeur une démonstration de son savoir qui peut échouer et qui est chaque fois, en ce sens, une épreuve » écrivent Luc Boltanski et Alain Thévenot (1991).

La mutation d'une école structurée autour d'un corps de normes et de règles partagé vers un monde soumis au jeu des acteurs en présence exige davantage des enseignants qu'ils opèrent parfois des « deuils » professionnels (Barrère, 2002), toujours des adaptations de leurs intentions initiales qui requièrent la négociation d'un ordre scolaire local et de caractère temporaire (Périer, 2010; Strauss, 1992). Les socialisations s'emboîtent selon une logique plus individuelle que collective obligeant à abandonner ou à réinterpréter les modèles professionnels existants (Guibert et Lazuech, 2010). Comprendre les expériences individuelles, dans cette phase de socialisation professionnelle, consiste alors à saisir les éléments qui orientent la constitution du répertoire des postures et pratiques pédagogiques des enseignants débutants. En ce sens, la mobilisation des savoirs et compétences au service d'une dynamique de professionnalisation (Altet, 1994; Altet, Guibert et Perrenoud, 2010) demeure fragile.

Ces questions et enjeux seront développés sur la base d'une enquête effectuée auprès d'une cohorte de 34 professeurs stagiaires puis de 23 néotitulaires des différentes disciplines de l'enseignement secondaire. Les établissements d'exercice sont majoritairement des collèges, implantés le plus souvent dans les quartiers populaires ou territoires de l'éducation prioritaire en France. Les enseignants ont été interrogés entre une et quatre fois chacun au cours des deux années et jusqu'à quatre fois pour plus qu'un quart d'entre eux. Au total, ce sont 86 entretiens d'une heure au moins qui ont été réalisés en vue d'analyser les différentes étapes de la carrière objective et subjective des professeurs débutants. Cette période se caractérise en effet par des exigences d'adaptation, liées à des découvertes et changements nécessaires qui tendent à individualiser les parcours. Il s'agissait en particulier de caractériser et de comprendre les difficultés et épreuves qui jalonnent l'expérience des débuts (l'autorité, la gestion de l'hétérogénéité...) et la manière dont les professeurs les interprètent et les surmontent, en s'aidant des apports de la formation initiale ou des conseils et soutiens des collègues. En effet, ces enseignants stagiaires ont tous reçu une formation professionnalisante en institut, avant que ne se mette en place la mastérisation des métiers de l'enseignement en France (à partir de 2010). Celle-ci devrait être revue dès la rentrée 2013, au profit d'une formation qui réaffirme la place de la pédagogie et du stage dans la formation professionnelle des enseignants des premier et second degrés. Une telle (ré)orientation rejoint les conceptions anglo-américaines et québécoises en particulier, caractérisées par une approche par compétences et un allongement de la formation pratique (Tardif et LeVasseur, 2010). De ce point de vue, les résultats proposés dans ce texte dépassent probablement le cas français.

Nous analyserons plus précisément les épreuves rencontrées et leurs conséquences sur l'engagement de soi dans le processus de professionnalisation, puis nous interrogerons les possibles ressources mobilisables. Enfin, nous étudierons les enjeux que ces épreuves font porter sur la formation.

Les épreuves des professeurs débutants

Les évolutions de l'enseignement secondaire en France témoignent d'une mutation qui fait passer d'un métier longtemps conçu et pratiqué dans une logique de transmission des savoirs, fondée en partie sur « l'illusion de la communication immédiate » (Chapoulie, 1987), à une logique qui fait place à l'enjeu de gestion de la classe et de mobilisation des élèves dans les activités d'apprentissage. Les rôles sont moins clairement définis et pré-accordés et les savoirs ne possèdent plus la force d'évidence qui conférerait autorité et légitimité à l'enseignant chargé de les transmettre (Périer, 2009). Dans les contextes des établissements des quartiers populaires où sont majoritairement affectés les professeurs débutants, les élèves sont moins soumis à l'ordre symbolique de l'institution et moins proches de la culture et des attendus de la socialisation scolaire. De même, les professeurs débutants sont-ils sociologiquement plus éloignés de l'univers de leurs élèves de sorte qu'ils découvrent un métier et des mondes dont ils ignoraient tout ou presque (Guibert et Périer, 2012).

Ainsi, le rapport pédagogique est à construire, sous l'angle de la gestion de classe comme des apprentissages. Il nécessite des ajustements en situation et une négociation continue entre acteurs. De ce point de vue, il y a une ouverture du jeu interactionnel dans la classe requérant une plus forte implication des enseignants qui sont à la fois engagés et exposés dans la conduite d'une activité plus étendue et plus complexe, surtout dans les débuts où manquent les repères et routines ordinaires. Les stratégies et subjectivités des acteurs sont davantage mises en jeu avec le sentiment pour les enseignants de devoir se livrer et de s'exposer beaucoup, y compris sous les aspects de l'émotion, des affects et de l'imaginaire investis dans les interactions. La distanciation semble de plus en plus difficile à maintenir, car il y a moins de procédures de contrôle institutionnalisées et plus d'attentes d'auto-contrôle dans un réseau d'activités humaines plus complexe et plus étendu (Elias, 1983).

Ce nouveau régime d'imprévisibilité relationnelle rend le métier à la fois plus exigeant et plus épuisant. L'engagement de soi constitue une ressource et un risque pour des enseignants confrontés à des élèves dont ils comprennent et contrôlent plus difficilement les comportements. Ils témoignent pour certains d'un sentiment d'« insécurité » pédagogique quant au déroulement des cours et au comportement inattendu voire inédit des élèves :

Vu que c'est une classe assez difficile, c'est très irrégulier. Il y a des cours ça va très bien marcher, personne ne va savoir pourquoi, le lendemain ça va pas du tout marcher, ça va marcher bien en cours d'histoire et l'heure d'après en français, c'est la catastrophe. Le lendemain, c'est en maths que ça se passe bien et en histoire que ça se passe mal, donc on est vachement démunis par rapport à ça parce que tous les jours c'est la surprise. (Femme, certifiée, histoire-géographie)

Ce sentiment de « risque » culmine avec les débuts dans le métier où il faut se présenter aux élèves, construire et stabiliser les cadres de l'action, définir les règles du vivre-ensemble, avec le sentiment qu'il se joue, lors des premiers cours, le type de rapport qu'ils pourront établir toute l'année avec les élèves (Waller, 1932/1967).

Le changement de paradigme pédagogique qui fait passer d'un monde institué à un ordre scolaire négocié (Périer, 2010) s'accompagne d'une diversité d'épreuves professionnelles et subjectives vécues par les professeurs débutants. Chacune d'entre elles peut être appréhendée comme le point névralgique de tensions et de contradictions engendrées par la complexité et l'imprévisibilité d'une activité requérant un travail de l'individu sur lui-même, signe d'un changement dans le mode de socialisation professionnelle. Ces épreuves de l'enseignement se jouent sur trois plans interdépendants, agencés selon les situations et sur un mode singulier dans l'expérience des acteurs. Elles se déclinent tout d'abord sous la forme d'épreuves de l'individuation, c'est-à-dire d'une particularisation du social résultant de changements dans la société, qui conduisent à une reconfiguration de l'enseignement sous l'angle notamment du statut des savoirs ou de l'autorité de l'enseignant. Les épreuves se jouent, en second lieu, au travers des interactions dans la classe marquées par des rapports pédagogiques plus incertains qui engendrent tensions, conflits et sentiment d'incertitude. Enfin, le troisième plan correspond à celui des épreuves subjectives inhérentes à la mise en jeu du soi de l'enseignant, soumis à la nécessité de s'impliquer voire de s'exposer personnellement, dans un face-à-face avec les autres et inséparablement avec lui-même.

Dans la plupart des cas, l'attention des enseignants débutants se focalise principalement sur le problème de la gestion de classe et des élèves perturbateurs en particulier. C'est l'une des épreuves les plus déterminantes et les plus discriminantes des commencements professionnels. L'enjeu d'autorité représente, en effet, le symptôme le plus saillant d'une « crise » de l'enseignement qui affecte les professionnels et empêche le processus de transmission. Il désigne un point de cristallisation des épreuves de l'autorité pédagogique, de la subjectivité et de l'individuation. Il s'agit de faire et de tenir la classe dans un contexte où les formes de l'indiscipline ont changé. Moins prévisibles et plus ténues, elles déjouent les règles et règlements (bavardages, manque de respect, insolences, chahut endémique...) et contraignent l'enseignant à l'argumentation et à la justification. L'enseignant doit rechercher l'accord avec les élèves soit par anticipation soit dans le cours de l'action. Dans le premier cas, l'approche peut prendre la forme d'une régulation sur le mode du « contrat » :

Déjà, moi le premier cours, j'ai fait une espèce de contrat de classe avec eux que j'ai distribué à chaque élève. Alors, c'était ce que je voulais, ce que j'acceptais, ce que je n'acceptais pas, pour qu'il n'y ait pas de surprise, j'avais mis l'échelle de mes sanctions, ce que je souhaitais avant le cours, pendant le cours, après le cours, tout était détaillé. Alors, j'ai lu tout ça avec eux. Bon, ça fait très sérieux; ils m'ont pris pour un flic au départ, mais je me suis dit « je préfère qu'ils le prennent dans ce sens-là, plutôt que ce soit trop cool et à la fin... » Ils étaient surpris, mais je leur disais vous mettez « lu et approuvé » et vous signez par vous même. Alors ils me disaient : « mais on fait signer par nos parents? ». Je fais « non non, c'est vous qui signez, c'est un contrat de classe qu'on passe ensemble », il y a ce que j'accepte, ce que je n'accepte pas et donc vous avez l'échelle des sanctions pour qu'il n'y ait pas de surprise, donc ça me permettait d'établir mon fonctionnement à travers une classe quoi. (Homme, certifié, physique-chimie)

Dans le second cas de figure, plus ordinaire, l'enseignant découvre et déplore la récurrence des problèmes de comportement qui nécessitent des actions et réactions en situation. Moins aisées à sanctionner, les conduites des élèves posent la question de la réponse appropriée et juste, au risque d'une improvisation non seulement incertaine dans ses effets, mais aussi franchie des limites de la compétence et des normes professionnelles (Périer, 2003).

Le problème c'est ça, c'est que ça prend beaucoup de temps de leur... de faire le flic aussi, d'attendre le silence au début de la classe (...). Vraiment, je fais le flic avec eux, oui, donc j'appréhende des fois, plus ou moins, leur arrivée, je me dis : « Qu'est-ce qu'ils vont me faire encore aujourd'hui? ». La dernière fois, j'ai travaillé avec eux le fusain, et il y a une gamine qui est sortie, elle avait du fusain plein le visage en fait, je suis obligé de leur dire : « Mais arrêtez, vous êtes en 3^e, c'est des comportements de maternelle que vous avez là, c'est pas responsable », et à chaque fois je fais la morale, c'est épuisant, oui. (Homme, certifié, arts plastiques)

Les empêchements à travailler sont l'une des sources d'épuisement et de souffrance des enseignants, qui reflètent plus largement l'enjeu de gestion des relations dans la classe (Lantheaume et Helou, 2008). Si les acteurs doivent davantage s'engager, c'est, selon notre hypothèse, en raison de l'affaiblissement des supports historiques d'autorité et de légitimité des professeurs. Autrement dit, le statut et les savoirs ne possèdent plus le pouvoir de contrainte et les effets d'autorité qu'ils détenaient dans un ordre ancien de l'école. L'ébranlement provient d'un côté, de la perte de la « légitimité d'institution » (Bourdieu et Passeron, 1975) qui affecte le prestige de la fonction et l'autorité reconnue à ceux qui l'exercent. De l'autre, l'école n'est plus considérée comme le seul lieu d'acquisition des savoirs et leur valeur peut être contestée au profit d'une logique de compétences à appliquer, de motivations indexées à un projet ou de visée utilitaire des apprentissages. Les savoirs tenus a priori pour non négociables n'échappent plus désormais à la résistance des élèves, moins soumis à l'arbitraire culturel des « dominants » :

Par exemple, il y a une élève, je crois que la cinquième c'est le début de l'adolescence, et j'ai l'impression que j'ai une élève qui cherche à s'opposer systématiquement à l'adulte. Sur une leçon de grammaire, a priori il y a pas énormément de choses à discuter. Autant sur un texte on peut dire je ne suis pas d'accord, là c'était une leçon, une phrase simple, pas une phrase complète, quelque chose où il y a deux verbes, voilà, et elle m'a dit qu'elle n'était pas d'accord. Donc j'ai commencé à lui réexpliquer, et puis ça l'énervait beaucoup, et elle a fini par me dire : « bon allez ça va, je m'en fous, j'ai tort et c'est vous qui avez raison comme d'habitude »... Et je me suis trouvée complètement démunie. C'est-à-dire que je n'ai absolument pas... j'aurais peut-être dû la punir, j'aurais dû faire quelque chose... Ça a duré vingt minutes, ça fait beaucoup finalement, ça fait énormément de temps pour rien, et d'ailleurs, je ne sais pas forcément plus ce que je ferais demain si ça m'arrivait à nouveau. Je suis complètement démunie, qu'est-ce que je dois faire concrètement je ne sais pas... (Femme, certifiée, français)

Selon notre hypothèse, c'est l'enseignant en tant que personne qui se trouve mobilisé et exposé face à ces tensions et impasses du rapport pédagogique. D'une position où il faisait autorité, par son statut et son savoir, l'enseignant doit faire preuve d'autorité en empruntant des techniques, des stratégies relationnelles ou ruses didactiques lui permettant d'éviter l'affaiblissement. Il doit procéder à un « ajustement situationnel » (Woods, 1990). Cette mise en jeu de soi qui met la personne « au centre » peut-elle nourrir le « malaise enseignant »? En tout cas, elle produit l'idée d'un métier très lié à la personnalité de chacun. Face à la perte de statut et à la plasticité des rôles, les enseignants sont davantage sollicités dans leur histoire, identité et éthique personnelles. Ce mode d'implication qui mêle la dimension biographique et expérientielle renforce l'individualisation dans la régulation des situations et le risque d'arbitraire dans l'interprétation comme dans la sanction.

Quelles ressources pour les enseignants en formation initiale?

Moins normé de l'extérieur, le métier évolue d'une régulation de contrôle, encadrée par les institutions, vers une régulation autonome axée sur la communication, négociation, ou adaptation, en s'appuyant plus amplement sur le travail des acteurs (Reynaud, 1988). Néanmoins, les régulations « réelles » consistent le plus souvent en des compromis assez instables entre autonomie et contrôle dans un « ordre négocié » qui fait intervenir, à des degrés et selon des formes très variables, élèves et professeurs. Elles s'élaborent en situation et contraignent l'enseignant à faire évoluer ce qu'il tenait pour acquis ou à intégrer dans sa pratique ce qui en était a priori exclu. En ce sens, les épreuves de l'enseignement nécessitent de développer des ressources personnelles et professionnelles selon une posture critique et réflexive. La régulation autonome dans un régime d'incertitudes accroît l'individualisation dans l'action et le processus de socialisation des enseignants. Face à l'épreuve, les individus développent des stratégies personnelles d'adaptation qui peuvent se révéler efficaces, mais qui sont parfois vécues comme des formes de renoncements. En ce sens, l'engagement de soi constitue à la fois une ressource et un risque. En effet, un engagement trop fort dans l'action peut conduire à moins protéger sa personne voire aboutir au désengagement lorsque l'enseignant éprouve une perte de maîtrise de son travail ou un sentiment de insuffisance. Les épreuves de l'enseignement s'accompagnent d'une exigence d'auto-évaluation, requérant une réflexivité professionnelle, au plus près du temps de l'action chez les débutants (Lang, 1999).

La socialisation professionnelle implique un travail sur soi, c'est-à-dire la gestion de son rôle et de son identité par laquelle l'enseignant devient sujet de sa socialisation. Ce travail des acteurs sur eux-mêmes (Dubet, 2002) accentue la dimension affective, personnelle et émotionnelle dans l'exercice du métier. Elle risque ce faisant d'altérer la possibilité de rationaliser l'action, d'accéder à une distanciation et maîtrise de l'expérience et, par conséquent, d'expliquer les raisons des réussites comme des difficultés ou échecs rencontrés. Nombre de professeurs débutants admettent ainsi devoir « bricoler », « faire leur sauce » et se félicitent parfois de constater que « ça marche ». Ce rapport personnel, voire « secret », à la pratique dénote une difficulté à anticiper les situations sur la base d'une formation ou d'une préparation didactique, certes rigoureuse, mais de moins en moins sûre face à la variété et à l'imprévisibilité des situations. En effet, les apports de la formation font le plus souvent l'objet de critiques, hormis tout ce qui se rapporte au stage en responsabilité (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008; Rayou et van Zanten, 2004). Le détachement ou mécontentement qui s'exprime s'attaque à plusieurs aspects de la formation : thèmes trop peu articulés aux-questions concrètes soulevées par l'expérience, forme pédagogique inadaptée (surtout sur le mode de l'intervention magistrale), absence de participation et d'implication directe du stagiaire, formalisme sinon dogmatisme des méthodes enseignées, cours jugés inutiles parce portant sur des notions déjà abordées dans le cursus antérieur... Plusieurs stagiaires ont mentionné que des apports intéressants intervenaient trop tardivement dans l'année et leur utilité s'en trouvait diminuée. C'est le cas des enjeux auxquels ils sont rapidement confrontés, tels que la prise de la classe, l'autorité et la discipline, la manière de gérer sa voix et qui nécessiteraient d'être abordés très tôt dans l'année scolaire afin de leur procurer en temps utile les éléments pour l'action. De même, la cohérence ne semble pas toujours opérer entre d'un côté, la formation en didactique ou dans la préparation des séquences et, de l'autre, les rythmes et contenus effectifs des apprentissages en classe.

C'est donc une logique pragmatique et expérientielle à visée d'efficacité immédiate qui semble dominer, car elle seule semble en mesure, par le jeu des essais et des erreurs, des tâtonnements plus ou moins improvisés, d'apporter la preuve empirique d'une certaine efficacité. Dans ce contexte, l'idée que le métier s'apprend en l'exerçant tend à s'imposer, en privilégiant une logique individuelle fondée sur l'expérience et l'ancienneté. Ce rôle déterminant accordé au « terrain » renforce le mode de socialisation pratique, où chacun possède ses « trucs » et autres « recettes ». Les souvenirs individuels de l'élève que l'enseignant a été ou des professeurs qu'il a connus jouent également, plus ou moins consciemment, le rôle de modèles ou de figures de professionnels dont il s'inspire. Ils représentent, pour de jeunes professeurs qui, précisément, manquent d'expérience, des points d'appuis ou ressources pour guider les choix pédagogiques et les justifier en cas de difficulté. Citons le témoignage de cette enseignante (certifiée, français) :

C'est-à-dire que comme pour l'instant je débute dans le métier, mes seules références ce sont mes anciens professeurs donc j'aurais tendance à faire comme eux, et en fait mon tuteur me dit ben non, il faut être plus à l'écoute des élèves, il faut y aller plus progressivement (...). J'ai l'impression qu'on va beaucoup plus lentement, dans le programme. Et... c'est sur des points, pas de détail... enfin, là j'ai un exemple en tête, dans la manière d'aborder les exercices tels que le commentaire composé, je me souviens de la manière dont on me l'a appris et la manière dont on me dit de l'enseigner et il y a un monde en fait.

Plusieurs professeurs débutants enquêtés ont regretté l'absence d'interlocuteur à la fois critique et bienveillant, afin de les aider à résoudre des problèmes, mais plus simplement à échanger à partir des questions qui se posent lors des premiers mois; questions portant essentiellement sur la construction des séquences d'enseignement dans la discipline d'une part, sur les règles et échelles de sanction d'autre part. Les formateurs ou conseillers pédagogiques peuvent sembler non seulement peu disponibles, mais trop éloignés des préoccupations immédiates du jeune enseignant, sans parler du jugement que ce dernier peut craindre de la part des pairs qui ont aussi un rôle d'évaluation.

Parce qu'ils ne trouvent pas nécessairement auprès des collègues les conseils et soutiens attendus selon les modalités appropriées, les professeurs débutants glissent vers une logique d'auto-formation faite d'auto-référentialité et d'autonomie contrainte. L'unité et l'identité de la profession tendent à se dissoudre (Maroy, 2008), à rebours de la logique de professionnalisation voulue par les instituts de formation. Si la formation initiale peut être jugée nécessaire, elle suffit de moins en moins pour faire face à la complexité, à la multiplicité et à l'urgence sans cesse renouvelée des situations professionnelles rencontrées. En ce sens, la formation initiale peut sembler trop « théorique » puisque sans utilité directe pour faire face aux réalités rencontrées, au moment où elles se produisent. La discordance entre le temps de la réflexion et celui de l'action se produit au profit de cette dernière selon une logique d'expérimentation, quand elle ne répond pas simplement à l'urgence d'agir en temps réel. Le travail collectif peut ici où là constituer une ressource mais davantage dans le sens d'un soutien individuel qu'en vue d'une analyse et régulation des pratiques. Dans les établissements les plus difficiles, les jeunes professeurs s'accordent néanmoins à reconnaître l'importance sinon la nécessité de s'entourer des pairs sur un mode informel, amical, et en réseau (Guibert et Lazuech, 2010). Il se développe ainsi des « stratégies de survie collective » sur une base principalement générationnelle. Ces collectifs d'échanges entre jeunes collègues sont aussi le moyen d'exprimer les souffrances, les impasses et non-dits du métier (Perrenoud, 1996) qui ne rencontrent pas toujours l'écoute attendue dans les instances de l'établissement ou en formation.

C'est peut-être un manque éventuellement dans la formation, des temps où l'intitulé de la formation ce serait « partage des documents », mutualisation, discussion, partage des expériences, ça c'est sûr, là je pense que cela offre vraiment un support essentiel pour des débutants, qui ne serait pas offert par les collègues d'un établissement parce que, ben eux, ont déjà leurs routines, leurs choses mises en place. (Homme, certifié, éducation physique et sportive)

Des épreuves aux enjeux de formation

La volonté de délivrer une formation de qualité, à la fois professionnalisante et universitaire est attachée aux niveaux tant national qu'europpéen. Pourtant, le sentiment d'avoir reçu une préparation insuffisante à la pratique du métier est très présent dans le discours des débutants (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008). Une étude de 2009 montre que 49 % des enseignants débutants se déclarent mal formés (*Fotinos et Horenstein, 2011*). Ainsi, c'est toujours l'impression de devoir exercer un métier que l'on a pas appris ou de devoir pratiquer un autre métier que celui auquel on se destinait qui est très fortement ressentie en début de carrière. Il est par conséquent paradoxal de constater, à un moment où chacun s'accorde à reconnaître que la reproduction des pratiques et des savoirs professionnels hérités n'est plus suffisante pour enseigner, que les dispositifs de formation ne sont pas en mesure de préparer davantage les débutants à la phase d'insertion professionnelle en les aidant à surmonter les épreuves des débuts de carrière.

Afin d'essayer de mieux comprendre ce paradoxe, deux aspects jouent un rôle déterminant. D'une part, la transmission des savoirs et savoir-faire nécessaires pour enseigner est complexe et la consignation des gestes professionnels les plus adaptés et les plus efficaces est soumise à controverse. En définitive, la question des résistances à la formation est aussi celle de la légitimité et de la reconnaissance sociale et professionnelle des savoirs et savoir-faire permettant de faire de l'enseignant un professionnel (Guibert, 2013). Et ceci d'autant plus que les systèmes d'évaluation des pratiques professionnelles sont peu efficaces et ne font pas partie, en France comme dans de nombreux pays, de la culture enseignante. D'autre part, les dispositifs de formation en place ne permettent pas de construire une expérience de terrain faisant face graduellement aux épreuves du métier. Tout tend à montrer que c'est un dispositif de formation conçu sur un modèle consécutif qui sera, à l'inverse de ce qui est fait dans la majorité des pays européens, adopté en France. Dès lors, la formation initiale privilégiera la maîtrise des savoirs universitaires de la discipline à enseigner (Guibert et Troger, 2012). En effet, les nouvelles maquettes définies par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) montrent qu'elles accordent une place majeure à l'enseignement disciplinaire et à la didactique (près de 3/4 du volume horaire du Master 1). En Master 2, on peut se demander, au vu des premiers éléments du cadrage national, si les heures « d'accompagnement disciplinaire et didactique » (environ 150 heures) suffiront à compenser le déficit de formation professionnalisante observé en Licence et surtout en première année de Master.

Dans ce contexte, les étudiants risquent de ne guère s'investir dans les stages d'observation ou de pratique accompagnée qui pourront leur être proposés, car ils auront comme objectif principal de « bachoter » des épreuves écrites du concours de recrutement qui porteront sur leur niveau de maîtrise de la discipline à enseigner. Enfin, les textes encadrant les épreuves orales du concours recommandent d'évaluer les « compétences professionnelles ne nécessitant pas une expérience professionnelle approfondie », ce qui tend encore à minimiser la place du terrain dans la formation initiale. De fait,

dans le dispositif de formation, les reçus au concours auront peu d'expérience professionnelle effective du métier (les stages en responsabilité n'ont lieu qu'après le concours) et, par conséquent, la sélection des candidats ne pourra s'effectuer que de manière décontextualisée sur un modèle pédagogique artificiel et/ou dominant dans la discipline.

Or, comme nous l'avons vu, la découverte graduelle de l'exercice du métier (en « *condition réelle* » comme disent les stagiaires) est une des principales revendications des enseignants débutants, car elle permet d'analyser un choix professionnel et surtout, en inscrivant la formation dans un temps suffisamment long, d'articuler les savoirs théoriques et les expériences de terrain, d'acquérir des façons de travailler, de les tester et de les stabiliser. Elle permet aussi un encadrement, un accompagnement qui peuvent aider à surmonter ces épreuves.

De plus, pour les lauréats du concours, la seconde année de master sera consacrée pour l'essentiel au stage (un tiers temps soit 150 heures : 6 heures par semaine pendant 25 semaines), sous le double statut d'étudiant et de fonctionnaire stagiaire. Cette maquette de formation aura comme conséquence de n'accorder aux stagiaires qu'un peu plus d'une journée par semaine (au lieu de deux actuellement) pour travailler avec leurs formateurs sur leur expérience de terrain et d'essayer d'apporter des réponses aux difficultés rencontrées ou tout au moins d'essayer de dégager des pistes de réflexion permettant de se positionner en tant que professionnel. Ainsi le désajustement des temps de formation en situation et en école de formation (dans les futur ESPE qui remplaceront à la rentrée prochaine les IUFM) sera renforcé.

Mais la difficulté à mettre en place un accompagnement en début de carrière réside aussi dans l'absence de continuité entre les espaces de formation. En effet, en France, les stagiaires en formation sont nommés en fonction des besoins en potentiel enseignant des établissements (remplacement de titulaires absents, postes non pourvus...). Cette gestion des personnels rend difficile le suivi des stagiaires, car elle ne permet pas d'inscrire dans la durée les collaborations entre formateurs et tuteur en établissement. Il est donc rare d'avoir des tuteurs « professionnels », c'est-à-dire formés : ils reçoivent une information plus qu'une formation sur le rôle qui est attendu d'eux. Et ceci d'autant plus que les « mentors » sont en France très peu reconnus et valorisés dans leur mission de conseils aux débutants. Ceci explique que les volontaires soient peu nombreux et que le « turn-over » des conseillers soit important. On ne peut donc pas parler d'une formation en alternance, mais plutôt d'une juxtaposition des espaces de formation.

La coupure entre lieux de formation et d'activité professionnelle reste très marquée. Pourtant comme le montrent nos analyses, les enseignants en formation éprouvent le besoin de bénéficier d'un temps de formation suffisamment long pour assimiler, modifier, incorporer les savoirs et savoir-faire nécessaires pour diminuer l'engagement de soi et le risque de la confrontation aux élèves.

Si, le modèle consécutif interroge la continuité entre les différents temps et espaces de formation, il interroge aussi l'établissement de stage comme lieu de formation. Comme nous l'avons vu, les attentes des jeunes enseignants sont dans une logique pragmatique et expérientielle à visée d'efficacité immédiate, ce qui renforce la place accordée au terrain d'exercice. Pour cela, l'établissement d'attente doit être en mesure de proposer des dispositifs d'accompagnement des débutants. Or, la figure de l'enseignant, seul maître dans ses classes, de sa programmation, des modes d'évaluation des élèves est encore d'actualité (Barrère, 2002; Périer, 1996). Cette résistance des enseignants au travail collaboratif

s'explique d'une part par le fait que l'autonomie et l'indépendance restent l'une des rares dimensions de leur profession qu'ils jugent positives et, d'autre part, parce qu'elle repose entièrement sur la bonne volonté des équipes en place. Ce premier constat est cependant à nuancer, car les établissements, comme espace de travail et de socialisation professionnelle, offrent des ressources d'échange et de collaboration inégales (Guibert et Lazuech, 2010). Il est inégalement distribué selon les organisations collectives (« culture » d'établissement²) et les dispositions individuelles au travail collectif qui ne font pas l'objet d'une évaluation lors du recrutement des enseignants et restent peu développées lors de l'année de stage. Par la suite, les parcours d'insertion professionnelle sont construits par le hasard des affectations et génèrent des grandes inégalités de traitement selon les académies et les établissements. Les recherches montrent que les débuts sont plus difficiles en collège ou en lycée professionnel qu'en lycée d'enseignement général. Ils sont aussi plus difficiles dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, même si cela est parfois compensé par un travail en équipe, qui permet de trouver des méthodes, des solutions aux problèmes rencontrés et du sens au travail effectué. C'est en effet dans ce type d'établissements que l'on trouve le plus de collaboration entre collègues. Ces résultats sont cependant à nuancer : par exemple, dans les collèges et lycées relevant de l'éducation prioritaire, seulement 20 % des débutants déclarent avoir reçu une aide régulière d'un collègue, 80 % une aide ponctuelle. Dans les collèges classés ZEP, 53 % des enseignants déclarent avoir une fréquence de travail collectif assez ou très faible (Périer, 1999). Aussi, dans de nombreux établissements, c'est le sentiment d'être « livré à soi-même », d'avoir « peu d'échanges avec les collègues plus âgés » qui domine. Dès lors, les enseignants en formation risquent de se trouver confrontés soit à un isolement forcé soit à reproduire le modèle académique d'antan ou le modèle artisanal du compagnonnage (Lang, 1999; Paquay, 1994).

Cela signifie que l'aide à la résolution des épreuves rencontrées en situation ne peut se faire sans une préparation des équipes au niveau des établissements et par conséquent sans en amont la mise en place d'une politique d'affectation des stagiaires qui ne soit pas uniquement pilotée par la recherche du remplacement des enseignants titulaires du poste. Pour cela, les nominations des professeurs en formation devraient se fonder prioritairement sur la formation et non pas, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, sur des besoins en enseignants des établissements.

Pour conclure

À une époque de crise des croyances, des normes ou des idéaux, la tentation est forte du repli sur soi, du retour vers la tradition. Pourtant ce retour du passé est illusoire. La singularité des modes d'accès au métier, la complexité actuelle des contextes d'enseignement, des programmes et des héritages génèrent trop de diversité pour que la réponse aux épreuves puisse être univoque. Dès lors, seule la mise en place, en contexte d'enseignement, d'une réflexivité professionnelle peut permettre d'aider les débutants dans leurs premiers pas. Cela ne signifie pas pour autant que la formation initiale doit se situer uniquement du côté du terrain et se construire sur une sorte de compagnonnage qui ferait de l'enseignant au mieux un technicien des apprentissages scolaires. C'est plutôt un travail sur soi, un travail sur la dimension relationnelle de l'activité qui est attendu. Dans ce cadre, c'est « l'ici et le maintenant » qui prime et les façons de faire ne sont pas reproductibles d'un individu à un autre, car les interactions ne se construisent

² On peut par exemple rappeler que moins de 50 % des établissements de l'académie de Nantes ont une procédure d'accueil des enseignants en formation initiale.

jamais de la même façon. C'est la connaissance du contexte qui peut éclairer les stagiaires sur ce chemin en associant étroitement les professionnels de terrain à la formation.

Pour que les épreuves et la socialisation en formation lors de la phase d'insertion deviennent formatrices, un accompagnement à la fois singulier et contextualisé semble nécessaire. Par conséquent, il convient de s'interroger sur la façon dont les jeunes enseignants sont conseillés et intégrés dans les établissements chargés de les accueillir. En effet, ceux qui déclarent avoir bien vécu les premières années d'enseignement indiquent aussi avoir établi des relations professionnelles satisfaisantes avec leurs collègues ou bénéficié d'un soutien, alors que ceux exprimant un sentiment inverse ont été dans l'incapacité ou l'impossibilité de constituer de tels échanges. Les professeurs qui ont le sentiment de n'avoir pas progressé ou d'avoir peu progressé, ne sont pas conduits à porter ce jugement sur eux-mêmes seulement parce qu'ils ont reçu une formation qu'ils jugent déficiente, ou parce qu'ils enseignent dans des classes et des établissements « difficiles », mais plus souvent parce qu'ils se sont retrouvés isolés en début de carrière. Or, si cet accompagnement par les collègues de l'établissement est fondamental, il n'est pas pour autant suffisant, car il ne permet pas réellement de formaliser les apprentissages. Pour le moment, les manques et insuffisances perçus du côté des ressources institutionnelles, tant en formation qu'au sein des établissements, engagent les parcours des débutants dans une démarche se voulant résolument pragmatique. Les professeurs stagiaires procèdent alors selon une double logique aux effets incertains. L'une s'appuie sur l'expérience qui, par le jeu des expérimentations et des erreurs, forge le savoir-faire de métier. L'autre, biographique et auto-référentielle, en appelle au passé scolaire ou familial que le professeur convoque, consciemment ou non, pour éclairer les situations et s'orienter dans ses pratiques et ses choix. Les contextes d'exercice les moins normés et les moins stables ouvrent plus largement l'espace de résolution par soi-même des difficultés qui appellent des réponses adaptées à l'imprévisibilité et à la complexité des situations. Un tel mode de socialisation professionnelle ne peut que renforcer la conception individualiste du métier et accentuer, ce faisant, la vulnérabilité des acteurs.

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M., Guibert, P. et Perrenoud, P. (dir.). (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherches en éducation*, 8. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1975). *La reproduction*. Paris : Éditions de minuit.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Fotinos, G. et Horenstein, J. M. (2011). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges – Le « burnout » des enseignants*. Paris : MGEN. Repéré à <http://www.casden.fr/Espace-educatif/Etudes-et-enquetes/La-qualite-de-vie-au-travail>
- Guibert, P. (2013). Socialisations professionnelles et résistances à la professionnalisation chez les enseignants du secondaire. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

- Guibert, P. et Lazuech, G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches en éducation*, 8, 50-62. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- Guibert, P., Lazuech, G. et Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants. « Faire ses classes »*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Guibert, P. et Périer, P. (dir.). (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Guibert, P. et Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants?* Paris : Armand Colin.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lantheaume, F. et Helou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (2008). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. Repéré à <http://rfp.revues.org/273>
- Obin, J.-P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain* (Rapport au ministre de l'Éducation nationale). Paris : La Documentation française. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000193/index.shtml>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16, 7-38. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR016-02.pdf>
- Périer, P. (1996). Les nouveaux enseignants du second degré. *Les dossiers d'éducation et formations*, 71.
- Périer, P. (1999). *Enseigner dans les collèges en ZEP. Les dossiers d'éducation et formations*, 109.
- Périer, P. (2003). Les actions pédagogiques à la marge : une perspective interactionniste sur la négociation des relations avec les élèves « difficiles ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 36(4), 69-89.
- Périer, P. (2009). De l'éclatement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Éducation et sociétés*, 23, 27-40. doi:10.3917/es.023.0027
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1996). *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29, 5-18. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_1_2475
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Waller, W. (1967). *The sociology of teaching*. New York, NY : Wiley & Sons. (Réimpression de *The sociology of teaching*, par W. Waller, 1932, New York, NY : Russell & Russell)
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Van Zanten, A. (1999). Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles. Dans J. Bourdon et C. Pélot (dir.), *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives* (p. 99-121). Paris : CNRS Éditions.

Pour citer cet article

Guibert, P. et Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.149>

Regard de futurs enseignants sur l'importance des compétences TIC (Internet) pour les jeunes et la responsabilité de divers intervenants à cet égard

Patrick **Giroux**, Ph. D. 
Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Chicoutimi

Mathieu **Gagnon**, Ph. D. 
Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke

Christophe **Gremion**, M.Sc.Ed.
Institut fédéral des hautes études en
formation professionnelle

Samuel **Heinzen**, Ph. D.
HEP Fribourg

Perceptions of teachers-in-training on the importance of ICT (Internet) skills for youth and the responsibilities of education stakeholders for ensuring them

doi:10.18162/fp.2014.18

Résumé

Au 21^e siècle, les compétences « TIC » sont importantes pour l'intégration des individus à la société et la compétitivité des nations. Plusieurs nations ont d'ailleurs ajusté leurs curriculums, attribuant cette responsabilité à l'école. Mais qu'en pensent les futurs enseignants? Considèrent-ils qu'il revient à l'école de prendre en charge le développement de ces compétences? À cet égard, nous avons demandé à 328 futurs enseignants suisses, français et québécois de se positionner, à l'aide d'une échelle de Likert, quant à l'importance de 21 compétences/connaissances TIC et de nous préciser qui devrait, selon eux, être responsable de l'encadrement du développement de chacune.

Mots-clés

compétences TIC, compétences informationnelles, futurs enseignants, esprit critique, croyances, formation initiale

Abstract

In the 21st century, « ICT » skills are important for the integration of individuals into society and the competitiveness of nations. Several nations have adjusted their curricula, assigning this responsibility to the school. But what do pre-service teachers think? Do they believe it is for the school to support the development of these skills? In this regard, we asked 328 student teachers from Switzerland, France and Quebec to position themselves about the importance of 21 ICT skills/knowledge using a Likert scale and tell us who should, according to themselves, be responsible for supervising the development of each.

Keywords

ICT skills, information literacy, pre-service teachers, critical thinking, beliefs, initial training

Introduction

Au 21^e siècle, les compétences associées aux technologies de l'information et de la communication (TIC) sont importantes pour l'intégration des individus à la société et la compétitivité des nations (California Emerging Technology Fund, 2008; UNESCO Bangkok, 2010). Les enfants et les adolescents intègrent d'ailleurs massivement les outils technologiques à leur vie quotidienne (CEFRIO, 2009; Lenhart, Ling, Campbell et Purcell, 2010; Lenhart, Purcell, Smith et Zickuhr, 2010; Réseau Éducation-Médias, 2001, 2005; Rideout, Foehr et Roberts, 2010; irouin et Khattou, 2010). Pour irouin et Khattou, il est clair que les médias numériques, Internet en tête, deviennent « le support de la vie sociale des jeunes » (p. 5) et qu'ils les exposent à de l'information de nature très variée, parfois partisane et souvent chargée d'intentions et de valeurs, en plus de les confronter à des situations dans lesquelles ils sont invités à communiquer des informations personnelles. Or, considérant que, comme le soulignent les auteurs du Horizon Report 2011, Internet est un média qui continue de gagner en importance et qu'il est en constante évolution (Johnson, Smith, Willis, Levine et Haywood, 2011), et considérant que, comme l'indiquent irouin et Khattou (2010), les jeunes pourront développer les compétences requises pour maîtriser ces médias « si les adultes participent à leur valorisation » (p. 26), il en ressort un véritable défi pour les enseignants qui doivent s'ajuster afin d'accompagner les jeunes dans leurs endroits pour développer des compétences informationnelles (CI) adaptées à la situation et apprendre à être critiques face à cette abondance de ressources. Rappelons que les CI sont plus larges qu'Internet et que de nombreux auteurs s'attardent à préciser, catégoriser ou organiser l'ensemble des compétences dites informationnelles, mais avec beaucoup de variations (Horton, 2008). Karsenti et Dumouchel (2010) parlent,

par exemple, d'une compétence unique, mais nécessaire à l'accès à la société du savoir. Elle serait composée de 4 « éléments » pour chacun desquels existeraient plusieurs « composantes » (identification de l'information recherchée, recherche, traitement, éthique et aspect légaux). Horton (2008) propose pour sa part qu'il y a 11 « étapes » dans le processus menant à la maîtrise de l'information (Ex. : 1. Constaté l'existence d'un besoin ou d'un problème dont le règlement satisfaisant nécessite de l'information; 2. Savoir comment identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin, régler le problème ou prendre la décision...). L'Association of College and Research Libraries (ACRL) (2000) suggère de son côté un modèle définissant des « normes » de CI détaillées en plusieurs « indicateurs de performance » et « éléments observables ». Au Québec, le Programme de développement des CI (PDCI) de l'Université du Québec (2008) s'inspire de l'ACRL et définit sept « normes » de CI (Ex. : 1. La personne compétente dans l'usage de l'information reconnaît son besoin d'information et sait déterminer la nature et l'étendue de l'information nécessaire pour y répondre) pour chacune desquelles il y a plusieurs « indicateurs » (Ex. : 1.2 Identifier plusieurs sources potentielles d'information de types et de formats différents). Il y a donc de nombreuses références dans la formulation, la catégorisation ou la présentation des CI. Les auteurs s'entendent cependant toujours sur le cadre d'application de ces compétences qui se déploie en un nombre variable d'étapes allant toujours de la formulation du besoin informationnel à l'utilisation de l'information. Sans le formuler explicitement, ils reconnaissent tous la nécessité de la pensée critique pour les CI, le plus souvent en précisant qu'il faut évaluer ou juger de la qualité et de la pertinence de l'information. Cette référence plus ou moins directe à la pensée critique n'est pas le fruit du hasard. L'UNESCO (2007) identifie la pensée critique comme une compétence nécessaire afin de faire face avec efficacité aux défis du 21^e siècle. Pour les jeunes, développer des CI veut donc dire développer des compétences en lien avec la recherche, l'évaluation, la sélection et l'utilisation d'information (notamment sur le Web), mais aussi en lien avec les réseaux et outils socionumériques où il circule beaucoup d'information produite par divers auteurs. Cela implique aussi que les jeunes développent des compétences touchant les droits d'auteurs et, plus largement, leurs compétences critiques et leur maîtrise des outils de bureautique avec lesquels on utilise et formate l'information.

Malheureusement, les jeunes eux-mêmes dénoncent le fait qu'Internet et les ordinateurs soient peu utilisés en classe (CEFRIO, 2009; Piette, Pons et Giroux, 2007), alors qu'ils aimeraient que les adultes les aident à davantage tirer profit de cette ressource (CEFRIO, 2009; Réseau Éducation-Médias, 2001, 2005). Seulement, ils ne perçoivent pas leurs enseignants comme une source importante d'information relativement aux risques liés à l'utilisation des moyens de communication technologiques (Boudreau, 2011). Dit autrement, ils doutent de leurs compétences! De même, des chercheurs remarquent que les parents sont peu associés à l'encadrement du développement de compétences TIC (Piette et al., 2007; Girouin et Khattou, 2010; TNS-Sofres, 2011). La recherche montre aussi que les futurs enseignants croient maîtriser les compétences liées aux TIC, qu'ils croient être habiles à utiliser de l'information provenant d'Internet et qu'ils pensent être en mesure d'aider les jeunes à développer leurs compétences liées aux TIC en contexte de classe (April et Beaudoin, 2006; Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005; Dumouchel, 2011; Fournier, 2007; Karsenti, Raby, Villeneuve et Gauthier, 2007). Pourtant, plusieurs études tendent à montrer que leurs compétences dans ce domaine sont encore déficientes, surtout en regard d'Internet et des médias sociaux (April et Beaudoin, 2006; Durnin et Fortier, 2008; Fournier, 2007; Gervais, 2004; Giroux, Gagnon, Lessard et Cornut, 2011; Karsenti et al., 2007; Lebrun

et al., 2007). Au final, il semble ressortir de cela que face aux TIC ainsi qu'aux compétences que leur utilisation suppose, les jeunes sont en quelque sorte laissés à eux-mêmes...

Pourtant, plusieurs curriculums primaires et secondaires, dont ceux du Québec (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001a, 2004; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007), de la Suisse (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010) et de la France (ministère de l'Éducation nationale – Direction générale de l'enseignement scolaire, 2009), reconnaissent l'importance de telles compétences et attribuent la responsabilité de leur développement à l'école. En effet, nombre de ces compétences peuvent être développées en milieu scolaire, ce qui a l'avantage de lutter contre les inégalités sociales.

Les gouvernements semblent donc avoir attribué à l'école la responsabilité du développement des compétences TIC des jeunes même si, de toute évidence, ce n'est pas dans ce milieu que les jeunes sont le plus en contact avec les TIC et que les futurs enseignants ne semblent pas tout à fait aptes à relever ce défi. Des actions apparaissent donc nécessaires dans le cadre de la formation initiale des enseignants pour changer les choses. Mais lesquelles? Il est évidemment possible de cibler les compétences citées comme faibles ou insuffisantes dans les études. On ne sait cependant pas dans quelle mesure cela suffira pour s'assurer que les futurs enseignants accorderont de l'importance à ces compétences. Répondre à cette question permettrait vraisemblablement de mieux planifier les actions à mettre en place lors de la formation initiale afin de maximiser l'impact des futurs enseignants sur le développement des compétences TIC des jeunes. Il semble ainsi pertinent de s'intéresser à la fois aux croyances que les futurs enseignants entretiennent quant à l'importance des compétences/connaissances TIC, ainsi qu'à leur perception du niveau de responsabilité qui leur revient quant au développement de ces compétences chez les élèves. L'étude que nous avons menée s'inscrit dans cette démarche et les résultats obtenus, nous le souhaitons, permettront de mieux cibler les actions à entreprendre dans le cadre de la formation initiale.

Méthode

L'enquête que nous avons menée est de nature descriptive et exploratoire. Elle a été réalisée dans le cadre d'une étude sur les compétences critiques des futurs enseignants à l'égard d'Internet (Giroux et al., 2011).

Déroulement : Les participants étaient invités à répondre à un questionnaire élaboré pour cette enquête et qui était facilement accessible sur le Web. La participation était volontaire dans tous les cas, mais le recrutement a été effectué de façon discrète selon le site (HEP Fribourg, Université du Québec à Chicoutimi et Université de Lyon). À la HEP de Fribourg (Suisse), des professeurs ont présenté le projet de recherche lors de leurs cours et les étudiants ont été invités à se déplacer vers un laboratoire informatique à des moments particuliers pour y participer. À l'Université du Québec à Chicoutimi, la recherche a été présentée aux étudiants en enseignement par courriel. Un rappel oral a été fait en classe par les professeurs de certains cours obligatoires, ce qui permettait de rejoindre tous les étudiants. Les volontaires ont répondu depuis la maison ou un laboratoire de l'université. À l'Université de Lyon, une invitation a été acheminée aux étudiants d'un cours associé aux sciences de l'éducation via le portail Spiral Connect. Les volontaires ont répondu depuis la maison ou l'université, selon leur préférence. L'ensemble de la collecte de données a été réalisé à l'automne 2011.

Participants : Les participants sont 328 étudiants universitaires inscrits à un cours faisant partie d'un programme de formation initiale à l'enseignement à l'Université du Québec à Chicoutimi au Canada (14,4 %), la HEP de Fribourg en Suisse (76,1 %) ou l'Université de Lyon en France (9,5 %). Il s'agit principalement d'étudiants inscrits à temps plein (94,8 %) répartis inégalement entre les différentes années de formation (1^{re} : 41,8 %; 2^e : 24,4 %; 3^e : 25,3 %; 4^e : 3,3 %). L'échantillon est principalement composé de femmes (85,1 %) et l'âge moyen est de 22,4 ans. Les participants sont majoritairement (91,6 %) âgés de 25 ans ou moins (*Mode* : 21; *Médiane* : 21; *Asymétrie* : 4,121; *Aplatissement* : 22,757). L'échantillon est caractérisé par un assez grand nombre d'étudiants âgés de plus de 25 ans (8,4 %). La langue maternelle des participants est le plus souvent le français (82,3 %) ou l'allemand (9,1 %).

Outils : En plus de répondre à sept questions sociodémographiques, les participants ont répondu à neuf questions devant permettre de mieux connaître l'usage qu'ils font des TIC et d'Internet. Chaque participant devait ensuite se positionner quant à l'importance de 21 compétences/connaissances jugées importantes par les chercheurs eu égard aux CI et qui sont associées à un ou plusieurs cours de technologies éducatives dans l'une ou plusieurs des universités participantes. Finalement, les participants devaient préciser qui est, selon eux, responsable de l'encadrement et du développement de chacune des compétences chez les jeunes. Les participants ont jugé de l'importance de chaque item à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq niveaux allant de « très peu important » à « très important ». Ils pouvaient aussi indiquer qu'ils ne savaient pas ou que cet item, selon eux, ne s'appliquait pas. Ils devaient ensuite préciser à qui, parmi une liste prédéterminée (parents, écoles, entreprises, jeunes eux-mêmes), ils attribuaient la responsabilité du développement de chaque compétence.

Résultats

En ce qui a trait à l'usage que les participants font des technologies, les répondants utilisent majoritairement un ordinateur portable (82,3 %) et leur principal système d'exploitation est Windows (74,4 %). Les endroits (possibilité de plus d'une réponse par participants) où ils utilisent le plus fréquemment l'ordinateur sont la maison (98 %) et l'université (38,4 %). De plus, 80,2 % disent utiliser leur ordinateur plusieurs fois par jour et 19,2 % répondent qu'ils l'utilisent plusieurs fois par semaine. Ils vont en moyenne sur Internet plusieurs fois par jour (85,3 %) et c'est à la maison (97,9 %) et à l'université (41,5 %) qu'ils se branchent le plus fréquemment (possibilité de plus d'une réponse à cette question). La majorité des répondants (79,5 %) se connecte à Internet le plus souvent via leur ordinateur, mais plusieurs (20,5 %) déclarent naviguer plus souvent depuis un appareil mobile comme un téléphone mobile ou un iPod touch. Ils visitent des réseaux sociaux régulièrement — 64,9 % des répondants y vont quotidiennement et 25,6 % les visitent plusieurs fois par semaine. Facebook ressort bon premier, 82 % des participants l'identifiant comme étant le « réseau social le plus fréquenté ». Plusieurs autres outils ou réseaux sociaux ont aussi été cités par les participants dont MSN, Skype, Whatsapp, MySpace, Google+, le courriel, divers forums et plusieurs environnements liés à l'apprentissage comme Moodle, Educanet et Spiral Connect.

Le tableau 1 présente les compétences par rapport auxquelles les participants étaient interrogés et l'importance qu'ils y accordent. Le tableau tient seulement compte des réponses de ceux qui se sont prononcés clairement quant à l'importance des items. Ce tableau fait ressortir un manque de connaissance ou une incertitude d'une part importante des 328 participants. En effet, pour plusieurs

compétences, on remarque qu'un nombre non négligeable d'entre eux a choisi de répondre « je ne sais pas ou ne s'applique pas » plutôt que de juger de l'importance de la compétence. Pour plusieurs compétences (items 10, 11, 13, 16, 17, 20 et 21 dans le tableau 1), le nombre d'abstentions dépasse 10 % et il atteint 34,1 % pour l'item 13. Plusieurs compétences sont jugées très importantes avec une moyenne supérieure à 4 alors que les choix de réponses allaient de 1 à 5. La distribution des données pour ces items est toujours anormale (cela est indiqué dans le tableau 1 par une asymétrie et/ou un aplatissement supérieur à +/- 1) et l'écart-type est presque toujours inférieur à 1. Il y a donc une tendance forte et peu de variation dans l'opinion par rapport à ces compétences. Par contre, trois des items jugés importants ont aussi attiré plusieurs abstentions (items 16, 17 et 21). La distribution des réponses est plus normale pour les autres items, ce qui indique que les participants ont une opinion qui varie plus quant à leur importance, hormis certains items qui semblent être perçus comme étant un peu moins importants, avec des moyennes inférieures à 3.

Tableau 1

Statistiques descriptives concernant l'importance de certaines compétences TIC

Compétences	N	Abstention (%)	Moyenne	Écart-type	Asy.	Erreur std.	Apla.	Erreur std.
1. Utiliser efficacement le courriel (Ex. : Gmail, MS Outlook, Mozilla Thunderbird).	318	10 (3)	4,15	,916	-1,288	,137	1,857	,273
2. Utiliser efficacement un logiciel de traitement de texte (Ex. : MS Word, OpenOffice Writer).	319	9 (2,7)	4,56	,724	-2,155	,137	6,029	,272
3. Utiliser efficacement un tableur (Ex. : MS Excel, OpenOffice Calc).	313	15 (4,6)	3,94	,952	-,759	,138	,227	,275
4. Utiliser efficacement un logiciel de présentation (Ex. : MS PowerPoint, OpenOffice Impress).	316	12 (3,7)	4,31	,796	-1,337	,137	2,401	,273
5. Modifier des images et photographies numériques.	317	11 (3,4)	3,43	,971	-,309	,137	-,118	,273
6. Juger de la crédibilité de l'information rencontrée sur Internet.	315	13 (3,9)	4,62	,683	-2,433	,137	7,951	,274
7. Choisir et utiliser efficacement les outils de recherche Web (Ex. : Google, Bing).	317	11 (3,4)	4,37	,852	-1,921	,137	4,701	,273
8. Déterminer si l'information reçue dans un courriel est vraie.	316	12 (3,7)	4,50	,803	-2,159	,137	5,745	,273
9. Éditer un blogue.	308	20 (6,1)	2,52	1,000	,223	,139	-,439	,277
10. Éditer un wiki.	286	42 (12,8)	2,57	1,016	,163	,144	-,519	,287
11. Utiliser les outils Web collaboratifs (Ex. : Flickr, Google Maps, Diigo, Delicious).	290	38 (11,6)	3,43	1,014	-,563	,143	-,063	,285
12. Utiliser efficacement les appareils mobiles (Ex. : téléphone intelligent, iPod touch).	307	21 (6,4)	2,86	1,171	,072	,139	-,821	,277
13. Utiliser des outils Web de veille informationnelle (Ex. : syndication RSS, alertes Web).	216	112 (34,1)	2,86	1,204	-,020	,166	-,888	,330
14. Se protéger contre le vol d'identité et contrôler son identité numérique.	310	18 (5,5)	4,52	,869	-2,323	,138	5,792	,276
15. Se protéger contre les virus et les arnaques sur Internet.	314	14 (4,3)	4,50	,866	-2,311	,138	5,997	,274
16. Savoir reconnaître la cyberintimidation et réagir dans ce contexte.	290	38 (11,6)	4,44	,887	-2,066	,143	4,735	,285
17. Connaître la netiquette ou les bonnes manières en ligne.	274	54 (16,5)	4,14	1,016	-1,413	,147	1,912	,293
18. Utiliser Facebook, Twitter et les autres outils sociaux sécuritairement.	313	15 (4,6)	3,50	1,361	-,480	,138	-1,002	,275
19. Connaître le droit d'auteur sur le Web.	306	22 (6,7)	4,08	,982	-1,329	,139	1,964	,278
20. Connaître les logiciels et formats libres.	269	59 (18)	3,64	1,050	-,626	,149	,062	,296
21. Savoir reconnaître et agir contre la cyberdépendance (cyber addiction).	292	36 (11)	4,28	,959	-1,609	,143	2,608	,284

Le tableau 2 présente les acteurs qui, selon les futurs enseignants, devraient prendre en charge la responsabilité du développement des compétences TIC proposées. Le tableau ne tient pas compte des abstentions. Il ressort que plusieurs des 328 participants à l'enquête ont répondu « je ne sais pas » ou « ne s'applique pas ». Le taux d'abstention est souvent plus élevé pour la question de la responsabilité que pour celle à propos de l'importance. Si l'on impose encore une limite arbitraire à 10 %, il y a plus d'items pour lesquels les participants semblent manquer de connaissances pour décider, ou par rapport auxquels ils sont incertains. Les items 5, 8, 9, 12, 14, 16, 18, 19 et 21 ont ainsi un taux d'abstention supérieur à 10 %. On observe un taux qui dépasse 20 % pour les items 10, 11 et 17, qui atteint 30 % pour l'item 20 et dépasse 50 % pour l'item 13. Les résultats font, de plus, ressortir que les futurs enseignants semblent penser que les jeunes ont une large part de responsabilité quant à leur formation relativement à plusieurs compétences, dont celles décrites par les items 9, 10, 11, 12 et 18. Les étudiants partageraient aussi la responsabilité des compétences décrites par les items 5 et 13 avec l'école. L'école, pour sa part, serait responsable du développement des compétences décrites par les items 2, 3, 4, 7, 19 et 20. Toujours selon les participants, les parents sont responsables d'accompagner les jeunes dans le développement des compétences décrites par les items 6, 14, 15, 16, 17 et 21, en plus de partager avec l'école la responsabilité des compétences 1 et 8. L'ordre de présentation des items a été réorganisé dans le tableau 2 pour bien mettre en évidence la logique qui semble se dégager quant à l'attribution de la responsabilité vis-à-vis de ces compétences. Cette logique sera discutée plus loin dans l'article.

Tableau 2*Pourcentage d'attribution de la responsabilité pour certaines compétences TIC*

Principaux responsables	Compétences	N	Abstention (%)	École	Parents	Gouvernements	Entreprises privées	Jeunes - autodidacte
Jeunes	9. Éditer un blogue.	268	60 (18,3)	12,3	7,5	1,9	5,6	72,8
	10. Éditer un wiki.	251	77 (23,5)	23,5	6,8	2,4	5,2	62,2
	11. Utiliser les outils Web collaboratifs (Ex. : Flickr, Google Maps, Diigo, Delicious).	251	77 (23,5)	36,7	15,9	2,0	4,4	41,0
	12. Utiliser efficacement les appareils mobiles (Ex. : téléphone intelligent, iPod touch).	285	43 (13,1)	4,6	20,4	1,8	3,9	69,5
	18. Utiliser Facebook, Twitter et les autres outils sociaux sécuritairement.	293	35 (10,7)	13,7	37,2	2,7	2,0	44,4
Jeunes et école	5. Modifier des images et photographies numériques.	295	33 (10,1)	41,7	12,2	1,7	4,7	39,7
	13. Utiliser des outils Web de veille informationnelle (Ex. : syndication RSS, alertes Web).	159	169 (51,5)	28,3	19,5	12,6	9,4	30,2
École	2. Utiliser efficacement un logiciel de traitement de texte (Ex. : MS Word, OpenOffice Writer).	305	23 (7,0)	89,2	3,9	1,0	1,3	4,6
	3. Utiliser efficacement un tableur (Ex. : MS Excel, OpenOffice Calc).	296	32 (9,8)	86,5	3,7	1,7	4,1	4,1
	4. Utiliser efficacement un logiciel de présentation (Ex. : MS PowerPoint, OpenOffice Impress).	306	22 (6,7)	85,3	3,6	2,3	2,3	6,5
	7. Choisir et utiliser efficacement les outils de recherche Web (Ex. : Google, Bing).	302	26 (7,9)	60,3	17,2	3,0	2,3	17,2
	19. Connaître le droit d'auteur sur le Web.	277	51 (15,5)	65,0	9,7	15,5	3,6	6,1
	20. Connaître les logiciels et formats libres.	224	104 (31,7)	44,6	17,9	7,1	11,6	18,8
École et parents	1. Utiliser efficacement le courriel (Ex. : Gmail, MS Outlook, Mozilla Thunderbird).	299	29 (8,8)	31,1	42,5	7	2,7	23,1
	8. Déterminer si l'information reçue dans un courriel est vraie.	295	33 (10,1)	38,0	43,4	6,8	3,1	8,8
Parents	6. Juger de la crédibilité de l'information rencontrée sur Internet.	297	31 (9,5)	49,5	34,3	11,4	2,0	2,7
	14. Se protéger contre le vol d'identité et contrôler son identité numérique.	295	33 (10,1)	27,5	46,4	19,0	3,4	3,7
	15. Se protéger contre les virus et les arnaques sur Internet.	296	32 (9,8)	21,3	56,8	14,5	4,7	2,7
	16. Savoir reconnaître la cyberintimidation et réagir dans ce contexte.	276	52 (15,9)	32,6	47,1	14,5	3,6	2,2
	17. Connaître la netiquette ou les bonnes manières en ligne.	254	74 (22,6)	31,5	50,0	6,3	2,8	9,4
	21. Savoir reconnaître et agir contre la cyberdépendance (cyber addiction).	285	43 (13,1)	27,4	53,7	13,7	2,5	2,8

Lors de l'analyse des données, des tests de *Kruskal-Wallis* et des *Chi carrés* ont été tentés afin de vérifier s'il existait des variations entre les étudiants provenant de différentes universités. À cet égard, notons que dans le cas de l'importance accordée aux compétences TIC, les distributions de données variaient beaucoup selon les universités. Dans le cas de la responsabilité vis-à-vis de ces compétences, certains choix de réponse ont attiré trop peu de réponses dans certaines universités pour que toutes les cellules contiennent un nombre suffisant de données lors du *Chi carré*. Les quelques postulats de base associés à ces tests n'ont donc pas pu être respectés. Le recodage des données en fonction de deux catégories de participants, soit ceux qui se sont prononcés et ceux qui se sont abstenus a, par contre, permis d'observer les différences significatives suivantes en lien avec l'importance des compétences présentées :

- Les participants de Lyon sont proportionnellement moins nombreux que ceux de l'UQAC et de la HEP à s'abstenir de se prononcer en regard de la compétence liée à l'utilisation des outils Web de veilles informationnelles ($Chi^2(2)=14,687$, $p=0,01$, V de Cramer= 0,215). L'effet observé (calculer en élevant le V de Cramer au carré) est faible, puisque seulement 4,6 % des variations d'une variable expliquent les variations de l'autre.
- Les participants de la HEP sont proportionnellement plus nombreux que ceux de Lyon et de l'UQAC à ne pas pouvoir se prononcer sur les compétences associées à la reconnaissance de la cyberintimidation ($Chi^2(2)=6,285$, $p=0,043$, V de Cramer= 0,140) et à la connaissance de la netiquette et des bonnes manières en ligne ($Chi^2(2)=7,024$, $p=0,030$, V de Cramer= 0,149). Il en va aussi ainsi de la connaissance des logiciels libres ($Chi^2(2)=6,868$, $p=0,032$, V de Cramer= 0,147). L'effet observé dans chacun de ces cas est faible (respectivement 2,0 %, 2,2 % et 2,2 %).

Les différences suivantes ont été observées quant à la responsabilité vis-à-vis des compétences présentées :

- Les participants de Lyon sont proportionnellement moins nombreux à s'abstenir de se prononcer sur les compétences d'édition d'un wiki ($Chi^2(2)=6,384$, $p=0,041$, V de Cramer= 0,142) et d'utilisation des outils Web pour les veilles informationnelles ($Chi^2(2)=13,645$, $p=0,001$, V de Cramer= 0,208). L'effet observé dans chacun de ces cas est faible (respectivement 2,0 % et 4,3 %).
- Les participants de la HEP sont plus nombreux à s'abstenir de se prononcer sur les compétences liées à la reconnaissance de la cyberintimidation ($Chi^2(2)=10,8795$, $p=0,004$, V de Cramer= 0,185), à la connaissance de la netiquette et des bonnes manières sur Internet ($Chi^2(2)=12,606$, $p=0,002$, V de Cramer= 0,199), à la connaissance des logiciels libres ($Chi^2(2)=15,679$, $p<0,001$, V de Cramer= 0,222) et à la reconnaissance de la cyberdépendance ($Chi^2(2)=6,397$, $p=0,041$, V de Cramer= 0,141). L'effet observé dans chacun de ces cas est faible (respectivement 3,4 %, 4,0 %, 4,9 % et 2,0 %).
- Les participants de l'UQAC sont moins nombreux à s'abstenir de se prononcer sur la compétence liée à la connaissance du droit d'auteur ($Chi^2(2)=7,775$, $p=0,020$, V de Cramer= 0,156). L'effet observé est faible (2,4 %).

Des *Chi carrés* ont aussi été tentés afin de vérifier s'il existait des différences entre les étudiants en fonction de leurs années de formation. Cependant, comme la durée des programmes de formation varie, l'échantillon contenait trop peu d'étudiants de 4^e année et les postulats de base pour ce test n'étaient pas respectés. Les étudiants de troisième et quatrième années ont donc été regroupés afin d'avoir une meilleure chance de respecter les postulats. De plus, puisqu'il était possible d'observer un très faible pourcentage de répondants jugeant les compétences « très peu importantes », nous avons également regroupé les participants les considérant « très peu importantes » et « peu importantes ». Malgré cela, seulement deux différences ont pu être observées en lien avec l'importance accordée aux TIC. L'importance accordée au tableur semble d'abord diminuer avec la formation ($Chi^2(6)=17,550$, $p=0,007$, V de Cramer= 0,172), alors qu'au contraire, l'importance accordée à l'utilisation sécuritaire de Facebook et des autres outils sociaux semble augmenter avec la formation ($Chi^2(6)=14,258$, $p=0,027$, V de Cramer= 0,155). En élevant le V de Cramer au carré, on remarque par contre que le χ^2 observé est faible dans ces deux cas. Pour l'importance des tableurs, seulement 3 % des variations d'une variable expliquent les variations de l'autre alors que, pour l'importance de l'usage sécuritaire de Facebook et des autres outils sociaux, seulement 2,4 % des variations d'une variable expliquent les variations de l'autre. En ce qui a trait à la responsabilité en regard des compétences présentées, aucune différence significative entre les futurs enseignants des différentes années de formation n'a pu être observée malgré le recodage.

Interprétation et discussion

Les quelques différences observées en lien avec l'importance des compétences et l'attribution de leur responsabilité ne sont pas surprenantes si l'on considère, d'abord, que les participants provenaient de trois régions fort différentes. Notons, à titre d'exemple, que ces régions n'utilisent ni les mêmes programmes de formation dans les écoles primaire et secondaire, et, par conséquent, ni le même modèle de formation initiale à l'enseignement. Ces différences apparaissent être un indice de l'importance du contexte académique, culturel, politique et social dans la préparation des futurs enseignants à l'intégration des TIC. Elles ne sont donc pas surprenantes.

Comme précisé à la problématique, les compétences technologiques sont importantes pour l'intégration des individus à la société et la compétitivité des nations (California Emerging Technology Fund, 2008; UNESCO Bangkok, 2010). Les TIC, Internet en tête, occupent de plus en plus de place dans les sphères économiques, sociales et éducatives. Nous évoluons dans un monde en constant changement dans lequel l'information circule de plus en plus rapidement et librement. Dès lors, nous serons inévitablement appelés à apprendre tout au long de notre vie. C'est pourquoi il devient crucial d'apprendre à apprendre, et pour cela, les compétences TIC constituent des ressources incontournables. De plus, les programmes de formation concernés reconnaissent tous à différents niveaux l'importance des compétences présentées dans cette enquête. Comment expliquer alors qu'un aussi grand nombre de personnes qui auront bientôt la responsabilité de former des jeunes du primaire et du secondaire ne puissent pas se prononcer quant à l'importance des blogues, des wikis, des outils Web collaboratifs, des outils de veilles informationnelles ou de la netiquette? De même, encore plus de futurs enseignants n'ont pas été en mesure de décider à qui revenait le rôle d'aider les jeunes apprenants à développer certaines compétences TIC. Pourquoi? Encore une fois, le questionnaire utilisé ne permet pas de

conclure à ce sujet. Dans le futur, il conviendra d'explorer ces deux aspects, car ils sont potentiellement liés à la formation initiale. Il conviendra également d'examiner plus profondément la place accordée à Internet et aux TIC dans le cadre des programmes de formation en enseignement, les compétences qui sont ou ne sont pas développées, ou la manière dont le rôle de l'enseignant à l'égard du développement des compétences TIC est dépeint dans les cours, les textes ou les stages.

Le fait que cette enquête ait été menée auprès de futurs enseignants plutôt que chez des jeunes diplômés ou des enseignants praticiens est peut-être aussi en cause. Au Québec, par exemple, un jeune diplômé (donc un jeune enseignant qui a terminé sa formation initiale) devrait être capable de manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage (MEQ, 2001b). Il devrait aussi disposer d'une vue d'ensemble du potentiel des TIC, être capable de les utiliser efficacement et de transmettre à ses élèves la capacité de les utiliser efficacement et de manière critique et articulée (MEQ, 2001b) à la fin de sa formation. Or, bien qu'il semble peu probable qu'un étudiant en enseignement n'ayant pas encore terminé sa formation ait atteint le niveau de maîtrise attendu au terme de celle-ci, les données que nous avons recueillies soulèvent des interrogations importantes puisque les tests effectués ne révèlent que très peu de différences entre les étudiants selon les années de formation. Nous sommes donc en droit de nous demander dans quelle mesure la formation initiale a un réel impact dans ce domaine; si elle est sûre ou adaptée à la réalité du 21^e siècle... À plusieurs égards, les résultats de cette enquête exploratoire interrogent directement la formation initiale. Il semble anormal qu'elle n'entraîne pas plus de changements quant à la perception de l'importance des TIC et de la responsabilité des enseignants à cet égard.

En outre, le peu d'importance accordée aux blogues, aux wikis, aux appareils mobiles ainsi qu'aux outils de veilles informationnelles (p. ex. : la syndication RSS) nous interroge puisque la majorité des répondants appartiennent à ce que l'on nomme la génération « Y », une génération baptisée « Génération C » par le CEFRIO (2009), parce qu'il s'agit d'une génération qui crée, communique et collabore constamment grâce aux technologies. Ces quatre éléments apparaissent pourtant être très représentatifs du Web 2.0 et des changements qui affectent actuellement la société. Par ailleurs, l'étude du CEFRIO à propos de la génération « C » révèle que tous les jeunes de cette génération ne sont pas autant adeptes des technologies et n'ont pas intégré celles-ci avec la même intensité. Ceci explique peut-être cela, en ce sens où il demeure possible que l'enseignement attire des personnes qui ont un profil particulier : utilisation de certains outils, développement de certaines compétences, importance accordée à ces outils et à ces compétences. Il conviendrait, bien entendu, d'examiner plus profondément ces pistes afin d'orienter plus adéquatement la formation initiale, avec cette idée cependant que, peu importe leur profil, les futurs enseignants auront la responsabilité d'encadrer des jeunes qui, eux, décideront peut-être de s'immerger à fond dans le Web 2.0, les réseaux sociaux et la mobilité. À ce sujet, notons que Sadaf, Newby et Ertmer (2012) ont exploré les croyances de futurs enseignants en regard de l'utilisation d'outils du Web 2.0 en classe. Entre autres résultats, il ressort de leur étude que l'intention d'utiliser ces outils varie en fonction d'un certain nombre de croyances liées au niveau de maîtrise personnel, à la valeur pédagogique de ces outils et aux attentes externes. L'importance que les futurs enseignants accordent au développement de ces compétences apparaît proche de ces croyances. Ces auteurs recommandent de cibler ces croyances dès la formation initiale. Cela serait nécessaire pour que les futurs enseignants puissent faire un usage adéquat de ces outils lors de leur entrée dans la

profession. Les croyances des futurs diplômés à l'égard de l'importance des compétences TIC associées au Web 2.0 à développer par les jeunes devraient probablement elles aussi faire l'objet d'interventions dans le cadre de la formation initiale si l'on veut que les diplômés puissent intégrer les TIC avec succès et faire face à l'ensemble des besoins des jeunes qui fréquentent nos écoles.

Il est aussi envisageable que les participants aient jugé de l'importance des compétences selon leur propre niveau de compétence, ce qui rejoint des éléments se dégageant des travaux de Sadaf et al. (2012). Une prochaine enquête devrait prévoir cette possibilité et évaluer les compétences TIC des participants avant de les questionner sur l'importance qu'ils accordent à leur développement chez les jeunes. À la lumière des résultats que nous pourrions obtenir, il en ressortira peut-être qu'il faut augmenter l'utilisation des TIC dans la formation initiale et viser plus concrètement le niveau de maîtrise technique des futurs enseignants. Il convient aussi peut-être de considérer ces données dans le temps, puisque les choses changent parfois rapidement en ce qui a trait à l'adoption ou non d'outils technologiques (Jagmetti-Manini, 2012).

Malgré le peu d'importance accordé à certaines compétences, le nombre de compétences TIC jugées importantes par une majorité de participants témoigne de la place occupée par les technologies chez les futurs enseignants. De plus, une certaine logique semble se profiler dans l'attribution de la responsabilité vis-à-vis de ces compétences par les futurs enseignants. En effet, pour les futurs enseignants, qui sont aussi tous encore des étudiants, l'école semble particulièrement associée à la maîtrise de logiciels outils, non ludiques ou rattachés au travail des enseignants/étudiants depuis plusieurs années comme les texteurs, les tableurs et les logiciels de présentation, mais aussi comme le courriel. D'autres éléments se rattachent également à l'école, comme la connaissance du droit d'auteur et des logiciels libres, mais ces éléments sont aussi très proches du métier d'enseignant (et peut-être de leurs expériences en tant qu'étudiants) qui doit respecter les droits d'auteurs et apprendre à distinguer ce qui est libre de ce qui est protégé, afin de ne pas enfreindre la loi dans l'exercice de sa profession.

En outre, la responsabilité de l'éducation éthique reliée au développement de compétences TIC (vol d'identité, arnaques, cyberintimidation, netiquette) est entièrement reléguée à la famille et aux parents. Il en va de même en ce qui a trait à la véracité et la crédibilité de l'information. Le désengagement apparent des futurs enseignants dans ces domaines est questionnant, puisque l'école a un rôle d'éducation éthique et de développement de la pensée critique à jouer. Or, les items 14 à 17 relèvent d'une forme ou d'une autre d'éducation éthique, alors que l'évaluation de la crédibilité des sources se rapporte directement à l'exercice d'une pensée critique. Il convient de se demander si les répondants n'attribuent pas cette responsabilité aux parents parce qu'ils éprouvent de la difficulté à cet égard, comme l'étude rapportée par Giroux et al. (2011) le laisse entendre.

L'apprenant, pour sa part, semble livré à lui-même en ce qui a trait à l'expression de sa personnalité et de la communication de ses goûts, idées ou opinions personnels. Bien que la famille soit responsable d'assister le jeune dans la protection de son identité numérique, la responsabilité de maîtriser les outils qui permettent d'affirmer son identité en ligne (p. ex. : blogues, wikis, Facebook et Twitter), ou encore les appareils mobiles qui permettent tant d'interactions est clairement remise entre les mains de l'apprenant. En ce sens, il nous apparaît que les futurs enseignants semblent presque dissocier l'identité numérique des jeunes apprenants de leur identité « scolaire », comme s'ils avaient réellement deux identités distinctes. Cela interpelle la théorie du support de Stiegler (1994, 1996) et Bachimont

(2007), dans la mesure où il y aurait en quelque sorte deux rapports avec leur dynamique propre pour un unique support. Cette dissociation est étrange puisque l'école est généralement reconnue pour son rôle important à jouer dans la socialisation des jeunes, et que c'est justement à des fins de socialisation que les jeunes utilisent les outils socio-numériques. Comment expliquer alors que les futurs enseignants ne fassent pas le lien entre la fonction de ces outils et l'une des principales missions de l'école?

Cette interprétation des résultats ouvre plusieurs voies d'approfondissement. Il serait intéressant de vérifier dans quelle mesure les futurs enseignants font une projection directe de leurs pratiques technologiques personnelles sur leurs futures pratiques d'enseignement et pourquoi ils en font une, le cas échéant. Une dissociation existe-t-elle aussi à ce niveau? Il serait important de comprendre ce qui les amène à se dissocier des outils qui permettent la socialisation, alors qu'ils utilisent eux-mêmes ces outils selon les données de l'enquête. Il pourrait aussi être pertinent d'explorer ce qui pousse ces futurs enseignants à négliger leur rôle quant à l'éducation citoyenne et à la sécurité des jeunes. Sur le plan de la pratique, il convient aussi probablement de se questionner quant au potentiel des zones de « responsabilité partagée » bien visible dans le tableau 2. Comment peut-on les exploiter afin de maximiser le développement des jeunes en regard des CI?

Conclusion

L'étude exploratoire présentée soulève plus de questions qu'elle n'apporte de réponse. Comme il a été précisé au moment d'établir le contexte de l'enquête, les TIC jouent un rôle important et occupent une grande place dans la vie des jeunes. De nombreux chercheurs expliquent que les adultes doivent s'impliquer et accompagner les jeunes dans l'appropriation des TIC. De plus, les gouvernements attribuent cette responsabilité à l'école, entre autres, pour veiller à ce que tous soient également formés dans ce domaine. Or, toutes les compétences TIC présentées aux futurs enseignants dans le cadre de cette enquête ne sont pas importantes selon eux.

Il s'avère que les futurs enseignants pensent d'abord des gouvernements. Ceux-là croient qu'une bonne part de la responsabilité en regard des compétences TIC revient à la famille et aux apprenants eux-mêmes. D'autres études seront certainement nécessaires pour bien comprendre la situation et s'y adapter. Néanmoins, on peut déjà proposer qu'il soit important de confronter ces croyances lors de la formation initiale et de mieux expliquer le rôle de l'école en regard de leur développement. Autrement, considérant les croyances actuelles des futurs enseignants, il semble que seules quelques compétences seront abordées à l'école et qu'au final, les élèves ne les auront que très peu développées dans un cadre scolaire.

Références

- April, J. et Beaudoin, M. (2006). Projet d'intégration des compétences informationnelles : mise à l'essai d'un dispositif en enseignement préscolaire et primaire. *Documentation et bibliothèques*, 52(3), 173-181.
- Association of College and Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, IL : American Library Association.
- Bachimont, B. (2007). *Ingénierie des connaissances et des contenus*. Paris : Lavoisier.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. et Desbiens, J. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

- Boudreau, R. (2011). *Technologies + construction identitaire*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré à http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/TECHNO_Report2011_WEB.pdf
- CEFRIQ. (2009). *Génération C : Les 12-24 ans – Moteurs de transformation des organisations*. Repéré à http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/rapport_synthese_generationc_final.pdf
- California Emerging Technology Fund. (2008). *California ICT digital literacy policy framework*. Repéré à <http://www.cetfund.org/files/CETF%20ICT%20Digital%20Literacy%20Policy%20Framework.pdf>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand : les capacités transversales*. Repéré à <http://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-ct>
- Dumouchel, G. (2011, mai). *Les compétences informationnelles des futurs enseignants face au Web : Résultats d'une enquête*. Conférence présentée au colloque « TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : quels impacts pour l'éducation » organisé par le CRIFPE dans le cadre de l'ACFAS, Sherbrooke, Québec.
- Durnin, J.-F. et Fortier, C. (2008). *Appropriation du questionnaire d'auto-évaluation des connaissances informationnelles par les bibliothécaires : le cas des sciences de l'éducation et de l'anthropologie à l'Université de Montréal*. Communication présentée au World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council, Québec, QC. Repéré à http://archive.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Durnin_Fortier-fr.pdf
- Fournier, H. (2007). *Stratégies de recherche et de traitement de l'information dans des environnements informatiques et sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants à l'égard de ces stratégies* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/807/1/D1587.pdf>
- Gervais, S. (2004). *Les habiletés en recherche d'information des étudiant(e)s universitaires : une observation* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <http://eduportfolio.org/fichiers/download/1176280/1>
- Giroux, P., Gagnon, M., Lessard, S. et Cornut, J. (2011). Using internet information: Undergraduate teachers' critical competencies. *Research on Education and Media*, 3(1), 123-140.
- Horton, F. W., Jr. (2008). *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : UNESCO. Repéré à <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/157020F.pdf>
- Jagmetti-Manini, S. (2012). *Studienergebnisse Junior Web Barometer 2012* [Présentation PowerPoint]. Zurich, Suisse : SWITCH. Repéré à http://www.switch.ch/export/sites/default/about/news/2013/files/Resultate_SWITCH_Junior_Web_Barometer_2012.pdf
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A. et Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon report*. Austin, TX : e New Media Consortium. Repéré à <http://wp.nmc.org/horizon2011>
- Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2010). Former à la compétence informationnelle : une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. Dans D. Boisvert (dir.), *Le développement de l'intelligence informationnelle : les acteurs, les défis et la quête de sens* (p. 189-213). Montréal, QC : ASTED.
- Karsenti, T., Raby, C., Villeneuve, S. et Gauthier, C. (2007). *La formation des maîtres et la manifestation de la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*. Montréal, QC : CRIFPE. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/001140dd>
- Lebrun, N., Perreault, D., Verreault, L., Morin, J., Raby, C. et Viola, S. (2007). Le développement des compétences informationnelles et son intégration disciplinaire dans un programme EPEP à l'heure des TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(1), 47-55. Repéré à http://www.ritpu.ca/IMG/pdf/ritpu0401_lebrun.pdf
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S. et Purcell, K. (2010). *Teens and mobile phones*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project. Repéré à <http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP-Teens-and-Mobile-2010-with-topline.pdf>
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. et Zickuhr, K. (2010). *Social media and mobile internet use among teens and young adults*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project. Repéré à http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplines.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation>

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>
- Ministère de l'Éducation nationale – Direction générale de l'enseignement scolaire. (2009). *Brevet informatique et Internet*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid46782/principaux-textes-de-reference-relatifs-al-organisation-des-enseignements-au-college.html#b2i>
- Piette, J., Pons, C.-M. et Giroux, L. (2007). *Les jeunes et internet : 2006 – Appropriation des nouvelles technologies*. Québec, QC : Ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.mcc.gouv.qc.ca/publications/LesJeunesetInternet2006.pdf>
- Réseau Éducation-Médias. (2001). *Jeunes canadiens dans un monde branché – La perspective des élèves*. Repéré à [https://www.ic.gc.ca/eic/site/smt-gst.nsf/vwapj/06455-fra.pdf/\\$FILE/06455-fra.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/smt-gst.nsf/vwapj/06455-fra.pdf/$FILE/06455-fra.pdf)
- Réseau Éducation-Médias. (2005). *Jeunes canadiens dans un monde branché (Phase II) – Tendances et recommandations*. Repéré à <http://habilomedias.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/JCMBII-tendances-recommandations.pdf>
- Rideout, V. J., Foehr, U. G. et Roberts, D. F. (2010). *Generation M: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Parks, CA: J. Kaiser Family Foundation. Repéré à <http://kaiserfamilyfoundation.org/other/poll-finding/report-generation-m2-media-in-the-lives>
- Sadaf, A., Newby, T. J. et Ertmer, P. A. (2012). Exploring preservice-teachers' beliefs about using Web 2.0 in K-12 classroom. *Computer & Education*, 59(3), 937-945. doi:10.1016/j.compedu.2012.04.001
- Stiegler, B. (1994). *La Technique et le temps 1 : la faute d'Épiméthée*. Paris : Galilée.
- Stiegler, B. (1996). *La Technique et le temps 2 : la désorientation*. Paris : Galilée.
- irouin, R. et Khattou, P. (2010). *Moi et les écrans*. Toulouse : Association IC@RE. Repéré le 31 mars 2014 à <http://www.asso-icare.fr/Rapport-Moi.et.les.ecrans-2010.pdf>
- TNS-Sofres. (2011). *L'usage des réseaux sociaux chez les 8-17 ans*. Repéré à <http://www.tns-sofres.com/etudes-et-points-de-vue/lusage-des-reseaux-sociaux-chez-les-8-17-ans>
- UNESCO. (2007). *Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158891f.pdf>
- UNESCO Bangkok. (2010). *ICT transforming education – A regional guide*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>
- Université du Québec. (2008). *Programme de développement des compétences informationnelles (PDCI)*. Repéré à <http://pdcu.quebec.ca>

Pour citer cet article

Giroux, P., Gagnon, M., Gremion, C. et Heinzen, S. (2014). Regard de futurs enseignants sur l'importance des compétences TIC (Internet) pour les jeunes et la responsabilité de divers intervenants à cet égard. *Formation et profession*, 22(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.18>

Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec

Serge J. Larivée
Université de Montréal

Pascale Garnier
Université Paris 13

School–family relationships and elementary school teacher training: Comparisons between France and Québec

doi:10.18162/fp.2014.31

Résumé

Un consensus général se dégage quant à l'importance de la collaboration école-famille pour favoriser la réussite scolaire, celle-ci étant reconnue dans les référentiels de compétences des enseignants au primaire, tant en France qu'au Québec. Ce texte présente les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès d'étudiants de 4^e année (n = 55) de baccalauréat en formation des maîtres au Québec (Université de Montréal) et de master 1 (n = 76) en « enseignement du premier degré » en France (Université de Créteil) sur leur formation à travailler avec les parents. Les résultats montrent notamment des intérêts ciblés des étudiants à l'égard de l'implication parentale.

Mots-clés

Formation, compétences des enseignants, relation école-familles, France, Québec

Abstract

It is generally agreed that school–family collaboration is determinant for school success, as stated in teacher competency frameworks for teachers in France and Québec. This article presents the results of a questionnaire administered to 4th-year students (n=55) in an undergraduate teacher training program in Québec (Université de Montréal) and in a 1-year master of education program (n=76) in France (Université de Créteil) to assess how they were trained to work with parents. The results highlight the students' keen interest in parental involvement.

Introduction : l'importance des relations école-famille

D'une manière générale, un consensus se dégage dans la documentation scientifique quant à l'importance de la collaboration école-famille (EF) pour favoriser la réussite scolaire et sociale de l'enfant dès le début de la scolarisation (Bergonnier-Dupuy, 2005; Brougère et Rayna, 2005; Garcia, 2004; Peña, 2000; Rayna, Rubio et Scheu, 2010). C'est entre autres ce qui explique l'omniprésence de cette collaboration dans les discours et les écrits gouvernementaux, professionnels et scientifiques, notamment en France et au Québec. Malgré les effets bénéfiques de la collaboration EF et de l'implication parentale (IP) (voir entre autres Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Henderson et Mapp, 2002), les écoles leur accordent une importance très variable selon les contextes locaux (Kherroubi, 2008). Plusieurs recherches, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, mettent en évidence le manque de formation des enseignants sur les relations EF et identifient cette lacune comme un des obstacles à une plus grande collaboration EF (Guerdan, 2005; Organisation de coopération et de développement économiques, 1997; Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997). Ce constat nous a amenés à formuler les questions de recherche suivantes : quelle est la formation initiale des enseignants sur la collaboration EF? Quelle importance les futurs enseignants lui accordent-ils? Quels sont les types d'implication qu'ils privilégient en général et ceux qu'ils pensent privilégier en début et au cours de leur carrière? À partir d'investigations récentes menées au Québec (Larivée, 2008; Université de Montréal, 2006a, 2006b) et en France (Garnier, 2008, 2010), il nous est apparu pertinent d'étudier de manière comparative la formation offerte aux futurs enseignants pour les préparer à travailler avec les parents. Avant de présenter ces résultats, nous situerons les différents contextes de la formation des enseignants en France et au Québec liés à la collaboration EF et à

l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant. Nous exposons ensuite les résultats de nos enquêtes pour finalement jeter un regard critique sur la collaboration EF au Québec et en France.

Collaboration avec les familles et formation des enseignants en France et au Québec

En France

Depuis 2007, la formation des enseignants en France connaît de profondes mutations que l'on peut caractériser par trois changements décisifs. Le premier porte sur le relèvement du niveau du diplôme universitaire nécessaire, la licence au master, pour passer le concours de la fonction publique d'État et devenir enseignant titulaire. Le second consiste en la création de masters spécifiques aux enseignants du premier degré, depuis 2011, qui se substituent à la formation comprenant une année de préparation à ce concours et une année de formation professionnelle en alternance, au sein des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Le troisième porte sur l'hétérogénéité des contenus de ce master universitaire, qui vise à la fois une formation à la recherche et par celle-ci, une formation professionnelle et une préparation à ce concours de recrutement. Si, depuis ces réformes, la formation des enseignants dépend étroitement des universités dans lesquelles elle est mise en place, le rôle de l'État s'exerce directement par la définition du concours de recrutement, mais aussi à travers un référentiel de dix compétences (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2010). Sa première publication, fin 2006, intégrée à un « cahier des charges de la formation des maîtres » (MEN, 2006a), précède de peu cette réforme¹.

Dans ce référentiel commun à l'ensemble des enseignants des écoles (maternelles et élémentaires) et des établissements du secondaire, figure une compétence, la neuvième, intitulée : *Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école* (MEN, 2010). Déclinée en connaissances, capacités et attitudes, elle vise à susciter une implication à la fois personnelle et collective des parents. Elle demande à l'enseignant d'établir un « dialogue constructif » avec les parents, pour les informer des objectifs de son enseignement, de rendre compte de ses évaluations, d'examiner les résultats et les aptitudes des enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier. Elle demande aussi de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs. Cette importance des relations EF dans la formation des enseignants va de pair avec la reconnaissance croissante de « *la place et le rôle des parents dans l'école* », pour reprendre l'intitulé d'une circulaire du ministère de l'Éducation nationale (2006b). En effet, historiquement, le système scolaire français s'est construit en rupture institutionnelle forte avec les familles, à travers une définition républicaine de la citoyenneté (Kherroubi, 2008). Si la France ne possède pas de culture de la coopération avec les parents, des transformations favorisant leur implication dans l'école, en leur accordant de nouveaux droits et une plus grande liberté de choix, sont en cours.

1 Notons que, depuis notre travail d'enquête, une nouvelle réforme de la formation des enseignants a été engagée en 2012, s'accompagnant de la nouvelle publication d'un « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013) qui conserve l'architecture des référentiels précédents, notamment pour ce qui concerne la compétence « coopérer avec les parents d'élèves ».

Ces nouvelles injonctions institutionnelles ne sont pas encore pleinement mises en œuvre dans les établissements scolaires et dans le cadre des nouveaux masters pour la formation des enseignants. Dans ce domaine, la multiplicité des attentes et la durée de cette formation conduisent à donner une place réduite à la collaboration EF. C'est le cas des contenus du master pour l'enseignement dans le premier degré, proposé à l'Université Paris-Est Créteil, sous la forme d'un cours magistral et de deux ou trois travaux dirigés, qui sont intégrés dans un module consacré au travail en partenariat (IUFM Créteil, 2010)². De la même manière que pour les autres enseignements, il n'est pas fait de distinction entre l'école maternelle et l'école élémentaire et la spécificité d'une éducation de la petite enfance est rarement développée. Le cadre des stages peut permettre de développer des compétences dans ce domaine, mais outre les contraintes organisationnelles et les contextes scolaires très variables, il n'est pas prévu d'en faire un objet spécifique de formation. On peut dire qu'ils permettent de faire l'expérience des relations avec les parents, sans faire pour autant l'objet d'une formation professionnelle. Le décalage entre le prescrit et le réel, toujours à l'œuvre en matière de politique scolaire, se conjugue ici à l'importance des transformations demandées récemment tant à la formation qu'aux écoles.

Au Québec

La formation initiale des enseignants au Québec se réalise dans des filières différentes selon cinq programmes distincts : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement au secondaire; enseignement en adaptation scolaire; enseignement en français langue seconde; enseignement en éducation physique et à la santé. En ce qui concerne la formation des enseignants à la collaboration EF, plusieurs modifications ont été apportées à ces programmes depuis la dernière réforme de l'éducation (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 1997). Les nouvelles dispositions prévues par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport visent le développement de 12 compétences professionnelles (MEQ, 2001) sur une période de quatre années (un minimum de 120 crédits de cours théoriques et 700 heures de stage). La collaboration EF y occupe une place plus importante qu'auparavant, une compétence du nouveau référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001) portant spécifiquement sur la coopération entre enseignants, parents et autres professionnels. Dans le cadre de cette réforme, le rôle des parents a aussi été revu au plan législatif, notamment en leur accordant une plus grande place au plan décisionnel au sein des conseils d'établissement (Gouvernement du Québec, 1997) afin de favoriser leur implication et la coopération avec les enseignants.

Malgré la présence d'une compétence portant sur les relations avec les parents (compétence 9), intitulée *Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école* (MEQ, 2001), une recension des cours dispensés au programme de BÉPEP de l'Université de Montréal montre qu'aucun ne traite strictement de ce sujet³. La collaboration EF n'est abordée que partiellement à l'intérieur de quatre cours ayant des thématiques plus larges, les étudiants étant ensuite appelés à mettre en pratique dans les stages les compétences développées dans les cours dits « théoriques ». Cependant, certaines limites organisationnelles (période de l'année,

2 En l'état actuel de la réforme, il n'est pas possible de savoir si ce traitement de la question de la collaboration EF est identique dans l'ensemble des nouveaux masters proposés en France. Il semble toutefois que le référentiel de compétences et la nouvelle définition du concours de recrutement soient des facteurs incitant à cette prise en compte.

3 La situation était sensiblement la même dans les autres universités québécoises qui dispensent ce programme lors de la réalisation de la recension (Larivée, 2008).

durée du stage, etc.) et conjoncturelles (connaissance du milieu, pratiques de l'enseignant formateur, etc.) nuisent ou empêchent l'actualisation de cette compétence en stage. Ces contraintes ne sont pas spécifiques à l'Université de Montréal, elles varient d'un établissement de formation universitaire à l'autre selon les réalités propres à chacun.

Depuis plusieurs années, l'Université de Montréal procède à un sondage annuel auprès de l'ensemble des étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation, notamment ceux du BÉPEP, pour évaluer ses programmes. Ces résultats sont satisfaisants pour l'ensemble de la formation et s'avèrent encore meilleurs lorsqu'il s'agit de l'opinion à l'égard de la formation pratique. Cependant, un aspect est continuellement identifié comme étant à améliorer : le développement des compétences sur les relations avec les parents. Depuis les modifications apportées au programme, on aurait pu supposer que l'obligation de développer la compétence 9 du référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001) aurait contribué à l'amélioration de cet aspect, pourtant ce ne semble pas être le cas. Ce constat répétitif conjugué à la recension des écrits sur le sujet nous a donc menés à nous interroger sur la préparation des futurs enseignants au préscolaire et au primaire à la collaboration EF.

Éléments de convergence

Au regard des éléments présentés précédemment, nous pouvons souligner quelques éléments de convergence entre la France et le Québec à l'égard de la formation à la collaboration école-famille des futurs enseignants. Malgré des traditions éducatives différentes (nous y reviendrons plus loin), les réformes récemment engagées vont dans le même sens : développement d'une logique de la formation des enseignants par compétences (en 2001 au Québec et en 2006 en France) et intégration de la thématique école-famille dans les compétences professionnelles attendues des enseignants. Ces transformations semblent toucher d'autres pays occidentaux et participer d'un même mouvement, avec des ampleurs et des vitesses différentes, de convergence des politiques éducatives nationales (Van Zanten, 2004). Outre l'importance du contexte mondial, c'est, en particulier, le poids croissant des évaluations comparatives et d'une expertise internationale qui paraît à la fois accompagner et justifier le nécessaire changement des systèmes éducatifs nationaux. Ainsi, l'implication des parents est largement valorisée dans le domaine de l'éducation de la petite enfance (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006), en même temps que la formation des enseignants et la participation des parents sont présentées dans de multiples rapports d'expertise comme des facteurs clés d'équité et de performance d'une « économie de la connaissance » (OECD, 2009).

Relevons un autre point de convergence entre la France et le Québec : la faible place donnée à la collaboration EF dans les enseignements de la formation initiale (deux à trois cours) qui va de pair avec une faible place donnée à l'éducation préscolaire et sa complète homogénéisation avec celle pour l'école élémentaire; ce qui entraîne aussi une faible importance accordée à la collaboration EF dès l'entrée à l'école. Ce constat témoigne sans doute des difficiles arbitrages entre les différents contenus d'une formation des enseignants et les priorités de leur hiérarchisation. En effet, quel que soit son contexte national, une telle formation doit conjuguer de multiples savoirs, savoir-faire et savoir-être : les uns relatifs à la connaissance des savoirs enseignés dans l'école et à leur élaboration didactique; les autres relatifs à leur mise en œuvre dans les classes et à la compréhension de leurs enjeux. Dans le cadre de la formation initiale, la collaboration EF paraît moins urgente que d'autres objets de formation directement relatifs au travail de l'enseignant avec les élèves dans la classe.

Enfin, un troisième point de convergence porte sur les contenus et les modalités de cette formation à la collaboration EF : elle fait l'objet d'interventions sous forme de cours à l'université, donnant lieu pour l'essentiel à une transmission de connaissances sur son cadre institutionnel, ses enjeux, les « bonnes pratiques » et les attitudes qu'il importe de mettre en valeur. Ces cours sont indépendants des stages réalisés dans les écoles par les futurs enseignants. C'est donc à ces derniers qu'il revient de mettre en rapport ces deux moments de leur formation, soit en quelque sorte, la « théorie » d'un côté et la « pratique » de l'autre.

Les objectifs de l'enquête

Dans cette enquête, il apparaissait important de tenter de cerner davantage, d'une part, les aspects des relations école-famille ou enseignant-parent qui ont été abordés au cours de la formation des futurs enseignants et, d'autre part, les aspects des relations école-famille qui sont pris en considération au cours de la carrière. Les objectifs suivants étaient visés :

1. identifier les sujets des relations école-famille pour lesquels les futurs enseignants ont été initiés au cours de leur formation;
2. identifier les types d'implication parentale pour lesquels les futurs enseignants auraient souhaité être initiés au cours de leur formation;
3. identifier le degré d'importance que les futurs enseignants pensent accorder aux différents types d'implication parentale au cours de leur carrière;
4. comparer les résultats de l'enquête des deux échantillons d'étudiants (québécois et français).

Méthodologie

Comme mentionné antérieurement, les deux collectes de données ont été réalisées dans des contextes distincts. Nous présentons maintenant les aspects méthodologiques de cette enquête comparative, soit les objectifs, les participants, l'instrument de collecte de données et le cadre d'analyse.

Les participants

En ce qui concerne l'échantillon québécois, il s'agit de futurs enseignants terminant leur dernière (4^e) année de formation au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP) à l'Université de Montréal. La collecte des données s'est réalisée au cours de la session d'hiver 2007, soit au mois d'avril qui constituait la fin de leur formation initiale. Les étudiants ont ainsi été invités à répondre à un questionnaire d'enquête électronique accessible via Internet. Cette modalité a été privilégiée pour rejoindre plus facilement ces étudiants qui sont peu présents à l'Université à cette période de l'année en raison de la réalisation de leur dernier stage intensif (février à avril). Sur les 153 étudiants contactés, 55 (35,9 %) ont répondu au questionnaire. Il s'agit principalement d'étudiantes (67,3 %) ayant un âge moyen de 24 ans.

En ce qui concerne l'échantillon français, il s'agit d'étudiants en première année de master « enseignement du premier degré » (qui correspond à une 4^e année d'université au Québec) de l'IUFM, au sein de l'Université Paris-Est Créteil. Bien que seule une petite minorité d'étudiants possède une licence en sciences de l'éducation et que, pour la quasi-totalité, il s'agisse d'une première année de formation spécifique au métier d'enseignant du primaire, contrairement aux étudiants québécois au BÉPEP, ces deux échantillons sont relativement comparables étant donné le niveau d'études universitaires et les orientations professionnelles des étudiants. La collecte des données auprès des 165 étudiants inscrits a été réalisée en mars 2011. Soixante-seize (76) étudiants ont accepté de répondre au questionnaire d'enquête à l'issue de cours en présentiel.

L'instrument de collecte de données

Pour la collecte de données, un même questionnaire a été utilisé; il comprend huit questions portant sur la préparation des futurs enseignants aux relations école-famille dans le cadre de leur formation. La première question porte sur l'importance des relations enseignants-parents (échelle de type Likert à cinq niveaux). La deuxième (question fermée) et la troisième (question ouverte) concernent leur formation dans ce domaine, la quantité et le contenu des cours. La quatrième (question ouverte) porte sur leur représentation de ce qu'implique cette compétence à coopérer avec les parents pour un enseignant en exercice. Pour les quatre autres questions (questions 5 à 8), les répondants devaient juger les six différentes activités d'implication parentale sur une échelle de type Likert à 5 niveaux : d'importance (de 1-pas important à 5-très important), de priorité (de 1-pas prioritaire à 5-très prioritaire) ou de pertinence (de 1-pas pertinent à 5-très pertinent). Les six catégories d'activités à juger définissant l'IP sont reprises du modèle d'Epstein (2001) : 1) les responsabilités parentales; 2) la communication entre l'école et la famille; 3) les activités de bénévolat; 4) l'encadrement de l'enfant à la maison (devoirs, discipline, etc.); 5) la participation aux prises de décision et au fonctionnement de l'école; 6) les liens avec la communauté. Sûrement l'un des plus répertoriés dans la littérature scientifique, ce modèle reconnaît trois principaux lieux d'implication pour le parent (maison, école, communauté) et met en évidence la possibilité pour le parent d'intervenir auprès de son enfant (perspective individuelle) ou de plusieurs élèves (perspective collective). Le choix de ce modèle pouvait donc faire émerger des positions différentes des futurs enseignants, liées aux contextes éducatifs nationaux. En outre, le questionnaire demande aux futurs enseignants de situer l'importance de ces six catégories d'activité en regard des quatre perspectives temporelles suivantes : pour la profession en général, dans la formation initiale, lors des cinq premières années d'exercice, durant l'ensemble de la carrière professionnelle.

Cadre d'analyse

L'analyse des données a permis de dresser un portrait de la situation « vécue » et celle « attendue » des étudiants quant aux relations école-famille, soit en termes de préparation durant leur formation et d'anticipation de leurs actions futures durant leur carrière. Pour ce faire, nous avons d'abord procédé à une analyse de contenu des réponses aux questions ouvertes. Cette analyse consistait à identifier les passages significatifs et à les classer selon des unités de sens, ce qui nous a permis de mettre en évidence les différents thèmes du discours des participants (Mucchielli, 2006). Puis, pour l'échelle de type Likert, nous avons calculé la moyenne des réponses pour chacune des questions. Nous les avons

ensuite classées en trois catégories : peu ou pas important, prioritaire ou pertinent (moyenne de 2 et moins); moyennement important, prioritaire ou pertinent (moyenne de 2,1 à 3,9); assez ou très important, prioritaire ou pertinent (moyenne de 4 et plus).

Présentation des résultats

Pour mettre en valeur les résultats tant de manière spécifique que comparative, nous présentons les résultats pour chacune des questions.

D'une manière générale (question 1), les étudiants québécois (3,82/5) considèrent les relations entre enseignants et parents comme étant plus pertinentes que les étudiants français (3,44/5). Les premiers ont généralement suivi, durant leur formation, de deux à trois cours ayant contribué à les initier à la collaboration EF (question 2). Selon les cours et les professeurs ou chargés de cours qui les ont donnés, plusieurs notions liées à la collaboration avec les parents ont été abordées : les caractéristiques des parents, la communication, les avantages de la collaboration, les différentes façons d'impliquer les parents et les conditions de réussite (question 3). Les réponses des étudiants français font état d'un cours portant spécifiquement sur les relations EF, mais aussi du stage obligatoire dans les écoles au cours duquel ils ont été confrontés à ces questions. Leur connaissance de la collaboration EF est généralement faible (question 3), car elle reste tributaire des types de cursus universitaire réalisés avant le master, notamment selon qu'il s'agit ou non d'études en sciences de l'éducation. Jouent aussi leurs expériences personnelles dans le milieu scolaire ou périscolaire (en tant qu'animateur, assistant d'éducation, auxiliaire de vie scolaire...), ou encore en tant que parent d'élève eux-mêmes.

À propos de ce qu'implique pour un enseignant en exercice la coopération avec les parents (la question reprenait le libellé de la compétence 9 des référentiels respectifs; MEN, 2010; MEQ, 2001), les étudiants québécois identifient principalement les réponses suivantes (question 4) : établir de bonnes relations avec les parents et autres acteurs; faire participer ou impliquer les parents; travailler en équipe (en collaboration, coopération...) avec les parents, les autres collègues et les autres personnes ressources; communiquer et informer les parents, être ouvert sur la communauté et ses ressources, etc. dans l'optique du meilleur développement ou de la réussite scolaire de l'élève. Ils précisent cependant que les cours suivis durant leur formation les ont peu aidés à développer cette compétence, à l'exception des stages. Les réponses des étudiants français (question 4) soulignent l'importance de bonnes relations entre parents et enseignants (dialogue, écoute, compréhension, respect, disponibilité, confiance, ouverture...), pour la cohérence de leurs interventions éducatives, leur connaissance des enfants, l'intégration dans l'école. L'implication des parents dans le suivi et la réussite scolaire, l'appui et le soutien qu'ils peuvent apporter à l'enseignant vis-à-vis des élèves, notamment ceux qui sont en difficulté, sont aussi valorisés.

Les résultats portent ensuite sur les six catégories d'activité d'IP et leur perspective temporelle (questions 5 à 8, cf. tableau 1)

Interrogés sur le niveau de pertinence des six types d'implication dans la profession (question 5), les étudiants québécois les estiment assez pertinents (4,07) : trois types d'activités sont moyennement importants (bénévolat, comités à l'école et communauté) et trois assez ou très pertinents (compétences parentales, communication et encadrement à la maison). Les étudiants français, pour leur part, considèrent globalement les six types d'implication moyennement importants (3,63) : seulement la communication et l'encadrement à la maison sont assez ou très pertinents.

Quant à la priorité d'intégrer ces six types d'activités dans la formation initiale (question 6), l'ensemble des répondants québécois et français ont une position plus nuancée. Ils accordent une moyenne globale plus faible que pour leur pertinence du point de vue de la profession (respectivement 3,63 et 3,02). Les étudiants québécois identifient deux types d'activités comme étant assez ou très prioritaires (la communication et l'encadrement à la maison), les autres étant considérés comme étant moyennement prioritaires, tandis que les étudiants français considèrent les six types d'activités comme étant moyennement prioritaires (moyenne allant de 2,51 à 3,40).

Les résultats de la question 7 à propos du degré d'importance que les répondants pensent accorder aux six types d'activités au cours de leurs cinq premières années d'enseignement sont similaires à ceux de la question 6. La moyenne globale montre une importance moyenne (3,67 pour les Québécois et 3,48 pour les Français), seule la communication ayant été identifiée comme étant assez ou très importante par les étudiants québécois (4,59).

Enfin, lorsque l'importance de ces types d'activités est considérée dans une perspective plus grande telle au cours de la carrière (question 8), la moyenne globale augmente légèrement (3,92 pour les Québécois, 3,64 pour les Français). Les résultats sont presque identiques à ceux de la question 5 sur la pertinence des types d'activités pour la profession.

Tableau 1

Degré de pertinence, de priorité et d'importance de l'implication parentale dans la formation des futurs enseignants

Questions		a) Compétences parentales b) Communication c) Bénévolet d) Encadrement à la maison e) Comités à l'école f) Communauté	TOTAL Classement des items (rang)
5. Pouvez-vous identifier la pertinence que vous accordez à ces sujets pour votre profession?	UdeM UPEC DS	4,14 4,59 3,89 4,27 3,84 3,73 3,46 4,13 3,10 4,04 3,54 3,56 0,68 0,46 0,79 0,23 0,30 0,17	4,07 (1) 3,63 (2) 0,44
6. Pouvez-vous identifier le niveau de priorité des sujets à être intégré dans la formation initiale des maîtres?	UdeM UPEC DS	3,87 4,37 3,11 4,08 3,24 3,16 3,25 3,48 2,59 3,40 2,51 2,89 0,62 0,89 0,52 0,68 0,73 0,27	3,63 (4) 3,02 (4) 0,61
7. Pouvez-vous identifier le degré d'importance que vous pensez accorder aux divers sujets au cours de vos cinq premières années d'enseignement?	UdeM UPEC DS	3,89 4,59 3,54 3,86 3,11 3,05 3,42 3,95 2,88 3,92 3,23 3,50 0,47 0,64 0,66 -0,06 0,12 0,45	3,67 (3) 3,48 (3) 0,19
8. Pouvez-vous identifier le degré d'importance que vous pensez accorder aux divers sujets au cours de votre carrière?	UdeM UPEC DS	4,22 4,57 3,73 4,16 3,41 3,43 3,37 4,10 3,38 4,00 3,40 3,60 0,85 0,47 0,35 0,16 0,01 0,17	3,92 (2) 3,64 (1) 0,28
Moyenne et classement des items (rang)	UdeM UPEC DS	4,03 4,53 3,56 4,09 3,40 3,34 (3) (1) (4) (2) (5) (6) 3,37 3,91 2,98 3,84 3,17 3,38 (4) (1) (6) (2) (5) (3) 0,66 0,62 0,58 0,25 0,23 0,04	3,82 3,44 0,38

Légende : UdeM : Université de Montréal; UPEC : Université Paris-Est Créteil; DS : différences de score entre les items UdeM vs UPEC, chiés sur une échelle de Likert de 1 (pas important) à 5 (très important).

Un regard comparatif et critique sur la formation des futurs enseignants à la collaboration école-famille au Québec et en France

On doit d'emblée souligner un effet d'imposition de problématique qu'amène ce type d'enquête par questionnaire, dans la mesure où les réponses des enquêtés sont préétablies par les catégories du questionnaire et leurs implicites. Pour de futurs enseignants interrogés dans le cadre de leur formation, il semble en effet difficile de répondre que la collaboration avec les familles n'est pas importante, ou que tel domaine d'activités est peu pertinent, et ce, quelle que soit l'échelle temporelle envisagée. De fait, pas un seul des items du questionnaire n'a un score inférieur à 2,5/5. En se focalisant sur ce seul aspect de la professionnalité des enseignants du primaire, cette investigation conduit sans doute à majorer ce type de préoccupation des étudiants. On peut donc penser qu'un questionnaire faisant figurer les différentes dimensions du métier permettrait de mieux situer la collaboration EF dans la hiérarchie des préoccupations des futurs enseignants. *A fortiori*, on peut supposer qu'une investigation de leurs pratiques lors des stages en responsabilité dans les écoles donnerait des résultats plus contrastés. Si sur la quasi-totalité des items les résultats montrent que les étudiants de l'Université de Créteil accordent légèrement moins d'importance, de priorité et de pertinence aux six types d'activités d'implication parentale que les étudiants de l'Université de Montréal, ces résultats peuvent être liés au mode de passation du questionnaire. Il n'est pas exclu, en effet, qu'administré en présentiel, le questionnaire demande moins de « volontariat » à Créteil qu'à Montréal, où la démarche favoriserait des étudiants plus mobilisés sur cette thématique.

Malgré ces limites, notre investigation fait apparaître d'une part des positionnements partagés entre les étudiants québécois et français dont on peut faire l'hypothèse qu'ils répondent à des contraintes communes de situation qui sont celles d'enseignants en formation initiale. Elles traduisent d'une manière générale la « structure cellulaire » du travail enseignant, un enseignant pour une classe, qui est commune aux formes de scolarisation des élèves (Tardif et Lessard, 1999). Les résultats montrent des nuances qui renverraient à une intégration plus récente de la thématique EF dans la formation initiale des enseignants à Créteil, et d'une manière générale dans la culture de métier des enseignants et l'institution scolaire française, contrastant avec le système éducatif québécois.

Une priorité partagée pour la collaboration EF : le travail individuel avec les parents

Les deux catégories d'étudiants affichent une centration forte sur deux types d'activités qui concernent plus directement le rendement de l'élève et son fonctionnement en classe : la communication avec les parents et l'encadrement du travail scolaire à la maison. Ce constat n'est guère surprenant et corrobore les écrits de plusieurs auteurs qui ont montré que les enseignants sont davantage intéressés et préoccupés par le travail en classe auprès de leurs élèves et les aspects qui en découlent directement que par les autres aspects plus externes à leur travail quotidien, tels le bénévolat, les comités de travail ou les liens avec la communauté (Tardif et Lessard, 1999). Les priorités des enseignants, *a fortiori* s'ils sont débutants, s'organisent autour du travail dans la classe (gestion du temps, des contenus d'enseignement, suivi des apprentissages, etc.), des relations avec les élèves, et secondairement des relations de travail avec les collègues, la direction, le personnel de la commission scolaire, les intervenants, etc. (Garnier, 2012).

Avec cette priorité accordée aux aspects individuels de la collaboration EF, l'intérêt peu élevé de l'ensemble des répondants pour la représentation institutionnelle des parents d'élèves à Créteil et à Montréal est peu surprenant. En effet, bien que les formes de représentation et de participation des parents d'élèves en France et au Québec soient légèrement différentes malgré leurs structures similaires, il s'agit d'une responsabilité qui relève davantage du politique que du pédagogique. Celui-ci est bien la préoccupation prioritaire des futurs enseignants, même si en France, le référentiel de compétences indique explicitement que « le professeur connaît le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves » (MEN, 2010), dans la mesure où celles-ci ont une influence aussi bien au niveau local qu'au niveau national (Gombert, 2008).

Enfin, en même temps que l'ordre des priorités semble s'organiser spatialement par cercles concentriques, allant de la classe, à l'école, puis son environnement local (les parents, la communauté), elle s'organise selon une dynamique temporelle. En France comme au Québec, la thématique de la collaboration EF est plus importante en ce qui concerne le moyen et le long terme, qu'en ce qui concerne les attentes pour la formation initiale. Cela traduit à nos yeux une hiérarchie des préoccupations des futurs enseignants, comme si la maîtrise de ce qui se passe dans la classe était une sorte de préalable ou de condition nécessaire à l'investissement dans une action collective qui déborde le cadre de la classe. Mais, c'est aussi sur cette moindre importance donnée à l'intégration de cette thématique dans la formation initiale que les écarts entre les étudiants français et québécois apparaissent les plus forts, que l'on peut mettre en rapport avec des systèmes éducatifs de tradition différente.

L'influence de traditions éducatives différentes

Des différences apparaissent entre les deux échantillons sur les éléments externes que sont la famille et la communauté. En effet, les étudiants de l'Université de Créteil montrent globalement plus d'intérêt que ceux de l'Université de Montréal pour les liens avec la communauté locale alors que c'est l'inverse pour les activités de bénévolat. Les différences dans le mode de gestion en place dans chacun des systèmes scolaires, en particulier le fait que le système français soit très centralisé et hiérarchisé (top-down), mais qu'en même temps les villes ou les municipalités y jouent un rôle important (Van Zanten, 2004), pourraient expliquer ces résultats.

Le système français qui est fondé sur la rupture entre éducation familiale et éducation scolaire repose sur une forte centralisation et une « ouverture » aux parents principalement organisée par l'institution et pour celle-ci. Ce qui conduit ces derniers à jouer un rôle de pression à l'extérieur de l'école, les activités de bénévolat étant peu reconnues comme une contribution importante à l'implication des parents d'un point de vue scolaire (Kherroubi, 2008). Ce faisant, même si le mode de gestion privilégié au Québec est plus décentralisé et que les parents sont davantage invités à s'impliquer dans l'école qu'en France, il demeure que les enseignants québécois adoptent des pratiques collaboratives diversifiées, mais relativement traditionnelles (Claes et Comeau, 1996). Ils ont aussi des réticences à impliquer davantage les parents dans l'école, notamment parce qu'ils craignent de manquer de temps, d'être jugés ou de voir leurs décisions remises en question (Larivée, 2010). Nonobstant ces écarts dans leurs traditions et pratiques éducatives respectives, il faut retenir que les modifications apportées visent un même but : celui d'augmenter et d'améliorer les relations collaboratives entre l'école, les familles et la communauté pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

Conclusion

Outre la France et le Québec, plusieurs pays ont récemment apporté des changements importants à leur système d'éducation, notamment en ce qui concerne les relations école-famille. Pourtant, derrière ce qui apparaît comme une volonté d'accorder une plus grande place aux parents dans le système scolaire, on a pu mettre en évidence des significations différentes qui sont liées aux traditions des systèmes éducatifs nationaux, mais aussi des freins qui sont liés d'une manière générale aux préoccupations inhérentes à la structure cellulaire du travail enseignant.

Compte tenu des positionnements des futurs enseignants, notre investigation permet d'ouvrir le questionnement sur le type de formation des enseignants à mettre en place pour développer les collaborations EF. D'abord, elle demande de distinguer les connaissances relatives à la thématique nécessaires au développement de compétences professionnelles en situation (Rey, 2006). Puis, il importe pour l'enseignant d'adapter ses pratiques collaboratives au contexte, aux besoins, à ses capacités, à ses limites, à ses responsabilités, etc. selon le type de soutien dont il peut bénéficier. Il faut également mettre l'accent sur le caractère collectif de la collaboration entre les enseignants, les parents et la communauté locale afin de favoriser des formes d'analyse de pratique collective, au lieu de réduire la collaboration à ses dimensions individuelles.

Enfin, on voit bien que la formation est une condition nécessaire, mais pas suffisante au développement de la collaboration EF. Il faut donc considérer la collaboration EF comme un bien en soi, une finalité démocratique à part entière, plutôt que seulement comme un moyen de mobiliser les parents pour améliorer les résultats scolaires de leur enfant.

Références

- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF151_1.pdf
- Brogère, G. et Rayna, S. (2005). Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre *parents et professionnels*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et politiques*, 35, 75-85. doi:10.7202/005075ar
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. doi:10.7202/012675ar
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices. Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315. doi:10.1177/0042085904263205
- Garnier, P. (2008). Partenariat et réseaux éducatifs. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 515-517). Paris : Presses universitaires de France.
- Garnier, P. (2010). Co-éduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations. Dans S. Rayna, M. N. Rubio, H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en question* (p. 119-126). Paris : Eres.
- Garnier, P. (2012). Collaborer avec les parents : une préoccupation des professeurs des écoles stagiaires? *Recherche et formation*, 69, 35-50.

- Gombert, P. (2008). Les associations de parents d'élèves en France. *Revue française de pédagogie*, 162, 59-66. Repéré à <http://rfp.revues.org/780>
- Gouvernement du Québec. (1997). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, QC : Auteur.
- Guerdan, V. (2005). La formation des enseignants au partenariat avec les familles : quel avenir? Dans E. Palacio-Quintin, J.-M. Bouchard et B. Terrisse (dir.), *Questions d'éducation familiale* (p. 313-329). Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Repéré à <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- IUFM Créteil. (2010). *Master Enseignement au premier degré*. Créteil, France : Université Paris-Est.
- Kherroubi, M. (dir.). (2008). *Des parents dans l'école*. Paris : Eres/Fondation de France.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2010). Communiquer et collaborer avec les parents dès le préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 35-46). Montréal, QC : CEC.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006a). *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres*. Arrêté du 19 décembre 2006. BO n° 1, 4 janvier 2007. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006b). *La place et le rôle des parents dans l'école*. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. Arrêté du 12 mai 2010, BO n° 29 du 22 juillet 2010. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid52615/menh1011260c.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Arrêté du 1^{er} juillet 2013, BO n° 30 du 25 juillet 2013. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_o_ciel.html?cid_bo=73066
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-l'enseignement-les-orientations-les-competes-professionnelles/>
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu. Des documents et des communications* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : Éditions OCDE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. doi:10.1080/00220670009598741
- Rayna, S., Rubio, M. N. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Eres.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités inconciliables? Dans Y. Lenoir et M. H. Bouillier-Duclot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 83-108). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M. et Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA : Harvard Graduate School of Education. Repéré à <http://www.hfrp.org/content/download/1145/48650/file/skills.pdf>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Université de Montréal. (2006a). *Résultats du questionnaire d'enquête auprès des étudiants et des étudiantes de la formation initiale des maîtres 2006, 1^{re}, 2^e et 3^e années*. Montréal, QC : Auteur.
- Université de Montréal. (2006b). *Résultats du questionnaire d'enquête auprès des étudiants et des étudiantes de la formation initiale des maîtres 2006, 4^e année*. Montréal, QC : Auteur.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Pour citer cet article

- Larivée, S. J. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.31>

Le processus d'aide dans un dispositif numérique

Chrysta **Pélessier**
Université Montpellier III, France

Digital assistance tools, process, and methods

doi:10.18162/fp.2014.55



Résumé

Dans cet article, nous présentons la notion d'aide (rattachée à la notion d'étayage) comme objet de recherche. Nous la définissons dans un contexte de formation intégrant le numérique et comme une entité à deux facettes : perspective scientifique et ingénierie pédagogique. L'aide suit un processus qui prend la forme d'un cycle. Ce cycle se caractérise par plusieurs étapes identifiables : naissance de l'aide / analyse des besoins; traitement / conception de l'aide; utilité / évaluation de l'aide; accessibilité / devenir de l'aide.

Mots-clés

aide, cycle, processus, étapes, ingénierie, conception

Abstract

In this article, we present the concept of aid (attached to the notion of scaffolding) as an object of research. We define it in the context of training including digital and as an entity with two facets: scientific and educational engineering perspective. Aid follows a process that takes the form of a ring. It is characterized by several identifiable stages: birth of help / needs analysis process, treatment / assistance design, utility / aid evaluation, accessibility / help future.

Keywords

assistance, cycle, process steps, engineering, design

À l'heure où l'enseignement à distance intègre dans son scénario la recherche sur le Web, le contenu des échanges présents sur les réseaux sociaux, et que nous entrons dans l'ère des Massive Open Online Courses (MOOC), nos travaux interrogent l'aide telle qu'elle est mise en œuvre dans ces « outillages technico-pédagogiques » (Deguerry, 2011, p. 15).

Dans cet article, nous abordons l'aide d'un point de vue de sa définition théorique. Elle peut être vue comme un résultat fourni à un destinataire, demandeur d'aide (ou non), mais également comme un processus mis en œuvre par son concepteur. Ces travaux sont menés dans le cadre du projet de recherche DESA.

Projet de recherche DESA

Le projet DÉmarche et Stratégies d'Aide (DESA)¹, interroge à la fois les pratiques, les usages des acteurs de la formation et le processus de conception d'une aide dédiée spécifiquement à l'apprentissage. À partir des pratiques collectives et individuelles, de l'analyse des traces d'interactions laissées sur les supports d'apprentissage et des questionnements des acteurs de ces aides, nous spécifions l'aide telle qu'elle est pensée lors de sa conception dans un dispositif de formation numérique. Nous posons la notion de dispositif comme « un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres » (Peraya, 1999, p. 153). Nos travaux interrogent ces trois aspects, les intentions, le fonctionnement matériel/symbolique et les modes d'interactions selon deux orientations particulières.

1 DÉmarche et Stratégie d'Aide : Projet Interdisciplinaire de Recherche (PIR), « Interaction Numérique en Éducation », financé par l'Institut Scientifique de la Communication du CNRS (ISCC), 2010.

La première est de contribuer à la définition théorique de la notion d'aide. L'aide est vue comme un processus de prises de décisions réalisé par un acteur, concepteur de l'aide, donnant lieu à un résultat. La notion de processus s'oppose ici à stratégie. En effet, la stratégie se caractérise par un côté conscient (Cohen, 1998), alors que le processus correspond plutôt à une démarche non explicitée (à ce jour) par les acteurs. Nos travaux visent cette explicitation. Nous cherchons à formuler la manière dont les aides sont conçues et se mettent en place autour de concepts identifiés comme communs à un ensemble de disciplines participant à cette recherche (enseignement de l'anglais, de l'espagnol, du français langue de spécialité et du latin). Le résultat du processus est le côté visible de l'aide. L'aide peut être par exemple envoyée dans un courriel, visible dans des échanges sur des forums de discussion, ou encore être formulée dans un support vidéo. Elle est disponible pour tous, sur la toile, ou transmise de manière plus individuelle ou collective, à un ou plusieurs destinataires du dispositif. Cette aide doit permettre à la personne aidée de résoudre son problème ou d'être accompagnée dans sa démarche d'apprentissage. Nos travaux ont permis de proposer des modèles d'analyse de ces résultats (Mailles-Viard Metz et Pélissier, 2010) à partir d'extraits de dispositifs de formation d'enseignement à distance.

Le second objectif est d'instrumenter notre démarche pour la formation. À partir des modèles élaborés, nous proposons des outils d'accompagnement à la formation des enseignants (formation initiale ou continue). Le but est, d'une part, de faire prendre conscience des actions sous-jacentes aux pratiques des différents acteurs d'un dispositif de formation (enseignant notamment) lorsqu'ils proposent une aide et, d'autre part, d'ouvrir ces mêmes pratiques à la conception d'aides innovantes. Nous souhaitons ainsi favoriser, d'une part, l'apprentissage des acteurs destinataires de l'aide comme les élèves, les étudiants ou encore les stagiaires en formation continue et, d'autre part, la professionnalisation des acteurs-concepteurs d'aides comme les enseignants, mais aussi les autres acteurs pouvant être liés au dispositif de formation comme les scénaristes, les ingénieurs pédagogiques ou encore les gestionnaires de plateforme susceptibles d'apporter leur aide à l'ensemble des acteurs du dispositif.

Dans cet article, nous présentons des résultats liés à la première orientation de cette recherche. Ces résultats ont été établis à partir de l'analyse des traces d'interactions laissées par les enseignants et les apprenants sur deux plateformes d'enseignement à distance (Virtual Campus VCIel² et Moodle³) et plusieurs entretiens réalisés avec les concepteurs de ces aides.

Positionnement scientifique et problématique

Étymologie du mot aide

D'un point de vue étymologique (Gautier, 1934), *aide* vient du latin *ad-juvo* : *seconder, aider quelqu'un; favoriser quelque chose*. La préposition *ad* désigne l'idée d'un rapprochement, d'une adaptation et d'un accompagnement. Pour le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi), le terme *aide* peut être employé pour désigner une action et des personnes :

2 Campus VCIel à l'Université de Lyon II, <http://spiral.univ-lyon1.fr/VCIEL/00-perso/site/index.html>

3 Plateforme Moodle de l'ITIC (Institut des Technosciences de l'Information et de la Communication) de l'Université de Montpellier III, <http://moodle.univ-montp3.fr>

- « Action d'aider quelqu'un, concours que l'on prête, soutien moral ou secours matériel que l'on apporte (cf. aider I A 1). ». L'aide fait référence, dans ce cas, à une action, une activité spécifique qui a un but (soutien moral, matériel).
- « Personne qui assiste, seconde ou supplée quelqu'un dans un travail, une fonction, et qui lui est le plus souvent subordonnée ». Nous trouvons à ce niveau les acteurs de l'activité d'aide, un concepteur et un destinataire de l'aide.

La notion d'aide est ici abordée comme une action réalisée par une personne, quel que soit son rôle dans la plateforme de formation, en direction d'un destinataire, dans un but particulier.

Aide et étayage

Souvent associée au concept d'étayage de Bruner, spécifique à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant en psychologie développementale, la notion d'aide s'appuie sur les travaux de Vygotski et sa théorie de l'apprentissage. Vygotski s'intéresse en particulier aux relations entre la pensée et le langage; pour lui, ces relations correspondent à un processus dynamique qui se forme au cours du développement humain. Dans la suite de Vygotski, Bruner s'intéresse aux méthodes que l'adulte met en œuvre pour organiser l'apprentissage de l'enfant. Wood, Bruner et Ross (1976) distinguent notamment six fonctions d'étayage remplies par un adulte quand il aide un enfant (un apprenant-débutant) à réaliser une tâche ou à résoudre un problème (enrôlement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques dominantes, contrôle de la frustration, démonstration/ou présentation de modèle de solution). Ces mêmes auteurs proposent une prise en compte plus importante du caractère non permanent de l'étayage. Ils définissent un processus d'échafaudage ou *scaffolding*, nécessaire à certains moments, mais non définitif. Il s'agit d'un accompagnement temporaire de l'apprenant dans son avancée :

'scaffolding' process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. (Wood et al., 1976, p. 90)

Plus récemment, des travaux sur le « multi-agenda » ont permis de positionner l'étayage comme une macro-préoccupation de l'enseignant dans son activité professionnelle (Bucheton, 2008), au même titre que l'atmosphère, le pilotage et le tissage. Ces macro-préoccupations convergent vers une macro-préoccupation centrale, le savoir ou plus exactement les savoirs didactiques et notionnels (Bucheton, 2001).

Aide et contexte actuel d'apprentissage

Le terme *aide* est depuis longtemps communément employé dans les contextes d'apprentissage et d'enseignement. Cependant, aujourd'hui, nous sommes dans une vision de moins en moins transmissive des objets d'apprentissage. Nous intégrons une approche collaborative (réseaux sociaux) ou encore connectiviste (MOOC). Cette configuration est directement liée au contexte d'apprentissage qui

n'est plus uniquement constitué d'un contexte formel, institutionnel (éducation nationale, université), mais plutôt d'un contexte plus large intégrant le non-institutionnel, l'informel, comme les sites des entreprises privées de soutien, des forums ouverts et gratuits dits d'entraide (Duthoit, Mailles-Viard Metz, Charnet et Pélissier, 2011) ou encore les réseaux sociaux. À l'ère d'Internet, l'aide peut être demandée et/ou donnée sur de très nombreux sites par de très nombreuses personnes. Il existe « un entrelacement continu entre apprentissage formel et informel » (Brogère, 2007, p. 8).

Dans ce nouveau contexte, composé d'un environnement formel et informel (vu dans le contexte de l'apprentissage des langues dans Pélissier, 2012), le rôle de l'enseignant est certes d'enseigner, mais aussi implicitement d'accompagner, de guider ses élèves, étudiants ou plus largement d'aider l'apprenant à réussir. Cette aide se situe pour nous dans la configuration de la genèse instrumentale en contexte numérique.

Aide dans la genèse instrumentale

Nous définissons la notion d'aide, pour et avec les usagers. Elle est à mettre en relation avec la théorie de la genèse instrumentale de Rabardel (1995). Pour cet auteur, s'appuyant aussi sur Vygotski, la notion d'instrument est centrale dans l'analyse de l'activité d'un sujet :

Les instruments constituent des formes qui structurent et médiatisent nos rapports aux situations et aux savoirs, et ont ainsi une influence qui peut être considérable. La médiation instrumentale apparaît un concept central pour penser et analyser les modalités par lesquelles les instruments influencent la construction du savoir. (p. 2)

L'instrument constitue une partie de l'artefact (au sens d'outils informatiques) en situation, associé à des schèmes d'utilisation et inscrit dans un usage précis construit par l'utilisateur.

Problématique

Dans ce contexte de formation, le rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant. Cette aide peut par exemple prendre la forme d'un « feedback » (Skinner, 1968), d'un texte explicatif dans une rubrique d'aide ou d'une réponse à une question posée dans une foire aux questions (FAQ). Dans ces cas, l'aide n'est ni personnalisée ni individualisée (Duthoit, Mailles-Viard Metz et Pélissier, 2012), mais plutôt intégrée au système par défaut, en fin de conception.

Pour nous, dans le processus que nous décrivons, les aides doivent devenir des instruments, liées à un besoin identifié et pouvant être utilisées par l'acteur (personnalisation) ou les acteurs (individualisation) destinataires. Sans individualisation ou personnalisation, l'aide apparaît comme une ressource, une information brute, décontextualisée du problème rencontré par le sujet. Elle doit être contextualisée, répondre à un besoin identifié et être évaluée en conséquence (par rapport à ce besoin).

Ainsi, dans cet article, nous abordons l'aide dans son processus de conception qui vise à produire un instrument élaboré en direction d'un ou d'un ensemble d'acteurs particuliers.

L'aide comme un processus : le cycle de vie

Karabenick et Newman (2009) présentent l'aide comme un processus pouvant se définir selon les étapes suivantes : détection d'une difficulté, détermination de la nécessité d'une aide, décision de demander de l'aide (ou non), choix du type d'aide recherchée, choix de l'expert, demande d'aide à proprement parler, obtention de l'aide, traitement de l'aide obtenue. Dans cette approche, le demandeur est au centre des préoccupations. L'utilisation de l'aide obtenue constitue la finalité du processus.

Notre point de vue n'est pas celui du demandeur / utilisateur de l'aide, mais plutôt celui de son concepteur. L'aide correspond à un cycle composé de quatre étapes. Chaque étape se définit par un doublon « orientation scientifique / ingénierie pédagogique » :

1. naissance de l'aide / analyse des besoins;
2. traitement / conception de l'aide;
3. utilité / évaluation de l'aide;
4. accessibilité / devenir de l'aide.

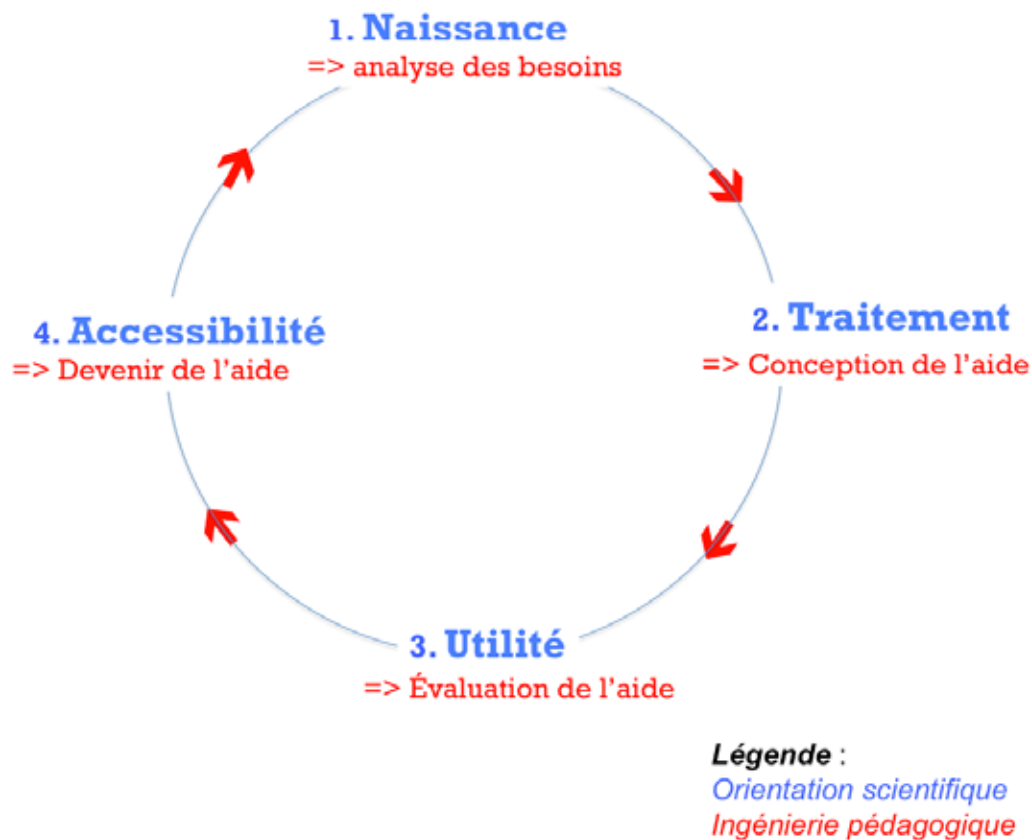


Figure 1. Cycle de l'aide.

Dans ce cycle, nous présentons l'aide selon deux aspects, d'une part, un ensemble de questions théoriques, scientifiques qui font l'objet d'interrogations dans l'équipe de recherche et, d'autre part, une réflexion sur le domaine applicatif, pratique, l'ingénierie pédagogique. Cette réflexion donne le change aux questionnements théoriques sur la place des résultats scientifiques dans les réalisations techniques utilisées par les acteurs des dispositifs.

Naissance de l'aide / analyse des besoins

La naissance correspond à l'élément déclencheur de l'aide. Elle peut apparaître sous la forme d'une demande réalisée par un apprenant qui, d'un point de vue scientifique, se caractérise par cinq étapes : la prise de conscience du besoin d'aide, la prise de décision de demander de l'aide, l'identification d'un expert potentiel, l'utilisation de stratégies pour obtenir de l'aide et l'évaluation de l'épisode de demande d'aide (Nelson-Le Gall, 1985). Chacune de ces étapes fait l'objet d'études dans le domaine de la psychologie des apprentissages et de l'analyse du comportement de l'apprenant notamment.

Au niveau de l'ingénierie, la naissance de l'aide est une analyse des besoins des utilisateurs. Cette analyse s'effectue à partir des demandes d'aide formulées explicitement par les apprenants eux-mêmes ou par une interprétation des interactions, des traces (Djouad, Mille, Reay et Benmohamed, 2009) des utilisateurs dans le système.

Traitement de l'aide / conception de l'aide

Le traitement de l'aide est une problématique liée à une production. Il peut être étudié :

- suivant les données questionnées dans ce traitement, par exemple des connaissances du domaine enseigné, des connaissances que peut avoir le concepteur du destinataire, ou encore des approches pédagogiques;
- comme un processus pouvant être divisé en trois processus de niveau inférieur : (1) compréhension de la demande, (2) identification des données pouvant intervenir dans la réponse formulée à cette demande (liées à la représentation du problème et de l'apprenant) et (3) formulation de l'aide. Nous pouvons également nous interroger sur l'organisation de ces différents processus cognitifs selon le concepteur (différences inter et intra-individu);
- selon deux orientations : le traitement d'une aide réactive et d'une recherche d'information. Ces deux orientations interrogent les connaissances du domaine dans le traitement de l'aide. Dans le cas d'une aide réactive, ces connaissances sont formulées par le concepteur alors que dans le second cas, les connaissances sont mises à disposition dans des sources écrites et/ou graphiques et/ou audiovisuelles diverses (livres numériques, bases de données textuelles, audios, audiovisuelles ou encore iconiques). Elles sont consultées (Zimmerman et Pons, 1986) lors de la résolution d'une tâche ou plus largement lors d'une recherche d'aide.

Précisons qu'en ce qui a trait à la recherche d'information, des chercheurs (Rouet, 2006; Rouet et Tricot, 1996) ont mis en évidence la présence d'un cycle au cours duquel l'apprenant (1) construit une représentation de son but, (2) sélectionne une source ou une catégorie d'informations jugée pertinente

parmi toutes celles disponibles, (3) y extrait l'information qui semble pertinente, (4) intègre cette information à celles déjà existantes et (5) exécute les étapes de 1 à 4 aussi souvent que nécessaire jusqu'à ce qu'il atteigne le but recherché.

En ingénierie pédagogique, l'aide est le résultat, le produit d'une conception. Ce produit peut être caractérisé par une configuration de couples « connaissances disciplinaires – mise en œuvre », où « connaissances disciplinaires » sont les savoirs à transmettre choisis par le concepteur de l'aide et « mise en œuvre » correspond à la manière dont ces savoirs sont formulés (message graphique, textuel, typographie de certains éléments, etc.). Nos travaux sur l'enseignement en ligne ont également permis de spécifier la manière dont l'aide est fournie. Cette manière peut être caractérisée selon le modèle ISA (Intentions, Stratégies et Attendus).

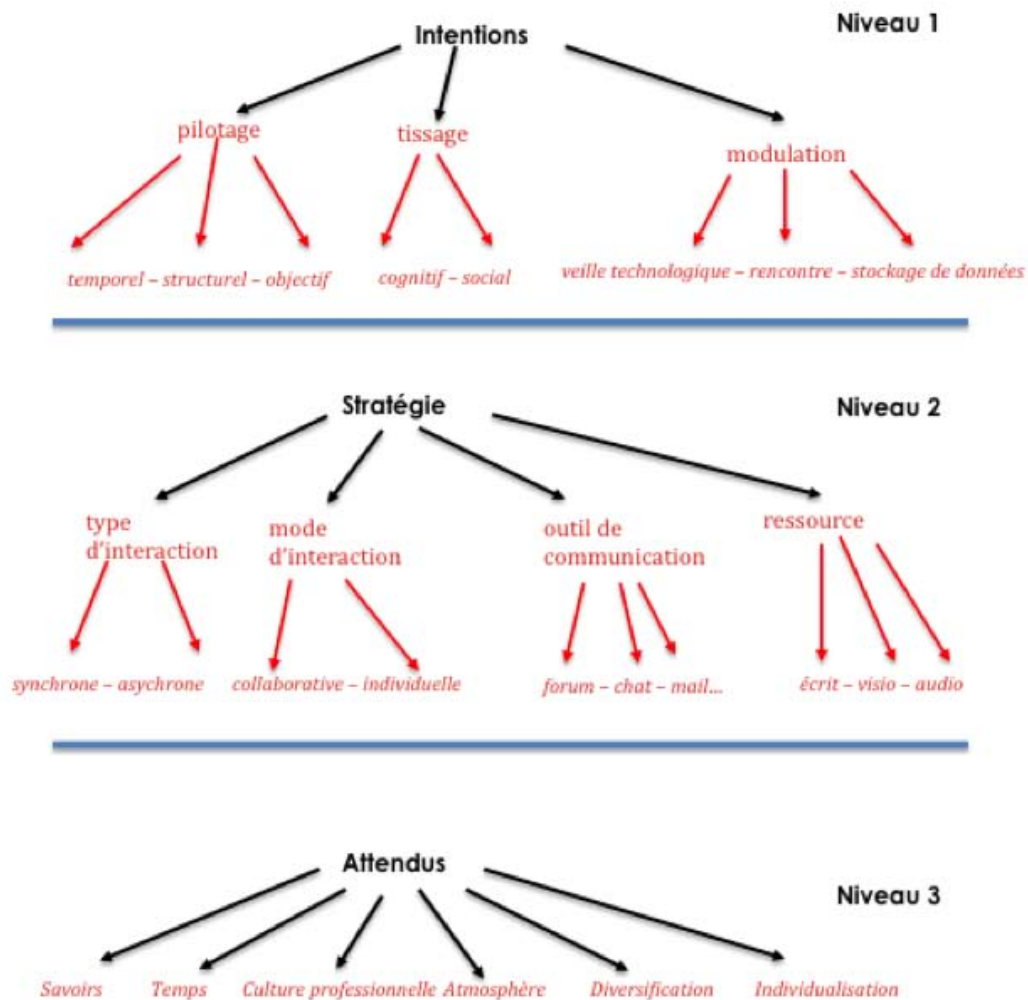


Figure 2. **Modèle ISA** (Mailles-Viard Metz et Pélissier, 2010).

Dans ce modèle, l'aide, en tant que résultat, est spécifiée selon son intention (pilotage, tissage, modulation), une stratégie de transmission (type et mode d'interaction, outils de communication et ressource utilisés) et des attendus qui correspondent aux valeurs profondes, personnelles (culture professionnelle, atmosphère) véhiculée par les choix d'intentions et de stratégie des concepteurs d'aide. À titre d'exemple, lorsqu'un courriel d'étudiant arrive dans la boîte de messagerie d'un enseignant, celui-ci se pose des questions sur le contenu de la réponse qu'il va formuler (les connaissances apportées suivant l'intention de piloter la démarche de l'apprenant et/ou de tisser des liens avec le problème rencontré), le moyen de communication qu'il va utiliser (le même moyen, c'est-à-dire dans notre cas le courriel, ou un autre comme le forum de discussion si l'aide apportée peut intéresser plusieurs étudiants) et les raisons qui peuvent expliquer ces deux choix (attendus), par exemple la volonté de répondre en demandant à l'étudiant de rechercher l'information dans une base de données spécifique (culture professionnelle) et/ou un forum spécialisé. Ces trois niveaux ne sont pas linéaires ni forcément conscientisés de la part du concepteur. Les entretiens réalisés sur un panel de quarante enseignants montrent que, pour certains (82 %), le niveau des attendus est difficile à formuler; pour d'autres, les questions liées au niveau stratégique sont omises dans le raisonnement lié à la conception d'une aide puisqu'ils accordent plus d'attention aux connaissances formulées qu'au moyen de communication sélectionné (65 %).

Utilité / évaluation de l'aide

Dans cette étape, il s'agit de permettre au destinataire d'utiliser l'aide produite dans le contexte qui est le sien. Les questionnements scientifiques concernent les stratégies mises en place par le destinataire pour favoriser l'intégration de cette aide. Il doit établir un lien entre l'information portée par l'aide et le contexte qui est à la l'origine de sa demande. Une problématique est celle de la procédure d'évaluation permettant explicitement de poser l'adéquation (ou la non-adéquation) de l'aide fournie avec le problème rencontré par le demandeur d'aide.

En ingénierie pédagogique, nous posons le processus d'évaluation de l'aide comme s'organisant en plusieurs processus pour le destinataire :

- 1) identifier et percevoir les couples « connaissances disciplinaires / mise en œuvre » présents dans le résultat de l'aide (formulation dans un courriel et/ou dans un site Web) qui sont pertinents dans la résolution du problème qu'il se pose;
- 2) isoler les « connaissances disciplinaires » de l'aspect « mise en œuvre » – le destinataire de l'aide, lorsqu'il visite le site proposé, se doit de repérer dans l'ensemble des informations présentées celles qui lui semblent pertinentes, quelle que soit la mise en œuvre proposée.
- 3) reconfigurer des couples « connaissance disciplinaire / mise en œuvre » répondant à son besoin. Dans cette troisième étape, le destinataire de l'aide doit se construire une nouvelle représentation des connaissances à partir de celles qu'il vient de recevoir. Cette représentation se compose des informations qu'il a sélectionnées dans l'étape précédente et de mises en œuvre imposées par sa perception du problème rencontré.

D'un point de vue scientifique, les questionnements lors de la conception d'une aide portent sur les moyens permettant (1) de percevoir des couples, (2) de les isoler dans la masse d'information présente dans le site et (3) de les recontextualiser dans la situation qui est à l'origine de la demande d'aide.

Accessibilité / devenir de l'aide

Des auteurs (Gerbault, 2006) distinguent l'aide proactive et l'aide rétroactive. L'aide proactive se définit comme une aide susceptible de répondre à une demande. Elle est présente dans le système avant que celui-ci commence ses activités d'apprentissage. Ces aides peuvent prendre la forme d'une procédure (De Brito, 2006), d'une rubrique d'aide (Capobianco et Carbonell, 2006), d'un mode d'emploi ou encore d'une foire aux questions (FAQ).

Les travaux sur les aides proactives répertoriées dans des rubriques, par exemple, montrent leur non-utilisation. Une des raisons, évoquée par Gapenne (2006) est la complexité et le nombre de trajectoires d'usage que certains environnements informatiques offrent. Les systèmes d'aide ne peuvent pas répondre à une telle exhaustivité de contraintes, de contextes, de perceptions de l'apprenant, de son activité et/ou encore de sa compréhension de l'activité qu'il se doit de réaliser.

Les concepteurs d'aide, en ingénierie, ne peuvent donc pas concevoir automatiquement et par conséquent de manière proactive toutes les aides possibles. Cependant, cette exhaustivité des systèmes d'aide serait souhaitable. En effet, l'aide permet de stimuler l'autonomie (Cloutier, 2012), d'internaliser des procédures d'apprentissage des connaissances, ou ancre de manière plus générale le développement du processus d'auto-régulation (Puustinen, 2010). Même si certains auteurs parlent d'autonomie à relativiser, car personne n'est pleinement autonome ni totalement indépendant, l'aide constitue une méthode qui permet à son destinataire de progresser dans son apprentissage.

La conception d'un tel système soulève la question du devenir de l'aide. Après avoir été formulée, une aide rétroactive (ou réactive) peut être destinée à :

- disparaître dans le cas où cette aide est propre à une situation d'apprentissage à un apprenant, à sa perception d'une situation;
- être utilisée si l'aide proposée par le concepteur peut être proposée à d'autres apprenants ayant ressenti ou étant susceptibles de ressentir les mêmes besoins;
- être intégré au système, comme une aide proactive dans le cas où le besoin auquel répond cette aide est récurrent. L'aide passe alors d'un statut réactif à un statut proactif.

Idéalement, l'inverse pourrait être envisageable. En effet, nous pouvons proposer lors de la conception une aide proactive pour ensuite la supprimer compte tenu de sa non-utilisation par les différents acteurs du dispositif. Elle passe alors d'un statut proactif à un statut réactif dans le cas où l'aide réapparaît lors d'une demande d'aide formulée par un apprenant dans un courriel par exemple.

Ainsi, dans son cycle, une aide connaît d'abord le statut réactif pour éventuellement devenir proactive et redevenir réactive si nécessaire. Aucun travail n'a pour l'instant porté sur ces aspects de changement de statut proactif-réactif. Une des raisons est certainement la difficulté liée à l'identification des indicateurs sur lesquels on pourrait s'appuyer pour donner un statut particulier à cette aide. Le plus évident serait peut-être le nombre de fois où une aide est donnée à plusieurs acteurs. Par exemple :

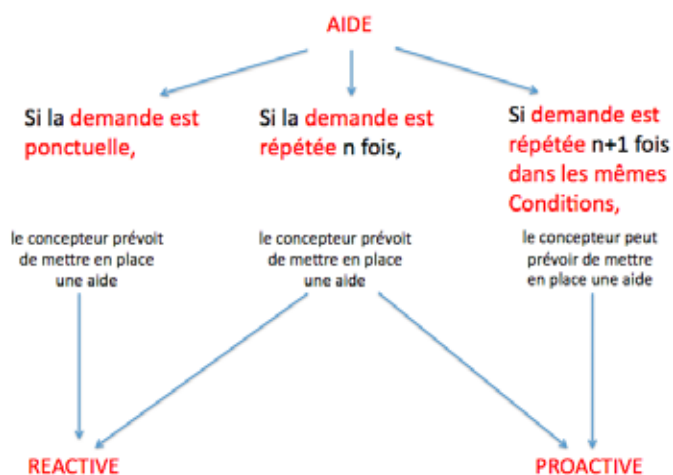


Figure 3. Indicateur de changement de statut.

Dans cette figure, nous prévoyons un changement de statut de l'aide selon son nombre de dispositions. La prise en compte de cet indicateur soulève différentes questions :

- Donnons-nous ou plutôt devons-nous toujours donner exactement la même aide à plusieurs apprenants?
- Le contexte ou les données sur l'élève (représentation de l'élève) destinataire de l'aide ne permettent-ils pas des aménagements dans la formulation qui permettraient une meilleure intégration?

Conclusion

Dans cet article, nous avons abordé la notion d'aide en tant qu'objet. À l'heure où « les chercheurs travaillant sur la notion d'aide en lien avec les apprentissages en ligne ne sont pas légion » (Puustinen, 2012, p. 7), nos travaux montrent toute la complexité d'aborder cette notion à la fois du point de vue de la science et de celui de l'ingénierie pédagogique. Les enjeux d'une telle perspective qui tient compte de ces deux aspects sont :

1. de proposer des outils d'observation et d'analyse d'une pratique réelle, concrète des acteurs de la formation qui aujourd'hui produisent et utilisent des aides;
2. de donner les moyens de transférer un savoir-faire à des futurs praticiens, enseignants mais aussi scénaristes, concepteurs de plateforme de formation, fournisseurs d'aide dans des dispositifs numériques;
3. d'ouvrir vers des aides innovantes, efficaces d'un point de vue de l'apprentissage, intégrant des technologies motivantes comme les « serious games » par exemple et permettant une personnalisation des aides.

Ces enjeux tiennent compte d'une politique de formation que nous nous devons d'adopter : l'apprentissage s'effectue sur des supports numériques variés (ordinateurs, mais aussi téléphones portables, tablettes et demain peut-être télévisions interactives), suivant d'autres modalités temporelles (apprentissage partout, sur un temps de travail, un temps de loisir et tout au long de la vie) et géographiques (voyage à l'étranger, communication avec des acteurs d'autres pays par les réseaux sociaux). L'aide est, et sera, quels que soient ses supports et ses contextes de formation, au cœur de l'apprentissage.

Références

- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF160_1.pdf
- Bucheton, D. (2001). *Langage, savoirs et subjectivité* (Note de synthèse pour l'HDR). Montpellier : Université Paul Valéry.
- Bucheton, D. (dir.). (2008). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
- Capobianco, A. et Carbonell, N. (2006). Aides en ligne à l'utilisation de logiciels grand public : problèmes spécifiques de conception et solutions potentielles. *Intellectica*, 44, 87-120. Repéré à http://www.intellectica.org/SiteArchives/archives/n44/44-4-Capobianco_Carbonell.pdf
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage, agir comme guide pour soutenir l'autonomie*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Angleterre : Longman.
- De Brito, G. (2006). Statut et non-respect des procédures écrites. *Intellectica*, 44, 63-85. Repéré à <http://www.intellectica.org/SiteArchives/archives/n44/44-3-de%20Brito.pdf>
- Deguerry, N. (2011). Réseaux sociaux numériques et formation. *L'Inffo formation*, 781, 15-20. Repéré à <http://www.centre-inffo.fr/uahp/webographie2012/pdf/if781.pdf>
- Djouad, T., Mille, A., Reay, C. et Benmohamed, M. (2009). Ingénierie des indicateurs d'activités à partir de traces modélisées pour un Environnement Informatique d'Apprentissage Humain. *STICEF*, 16. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/01-djouad/sticef_2009_djouad_01.htm
- Duthoit, E., Mailles-Viard Metz, S., Charnet, C. et Pélissier, C. (2011). Entraide en ligne : le cas d'un forum de discussion utilisé en tant que ressource externe au contexte d'apprentissage. Dans C. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrié (dir.), *Actes du colloque Échanger Pour Apprendre en Ligne 2011*. Repéré à http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2011-duthoit-et-al.pdf
- Duthoit, E., Mailles-Viard Metz, S. et Pélissier, C. (2012). Processus d'aide en contexte d'apprentissage : une adaptation pour individualiser et personnaliser. *STICEF*, 19. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/08-duthoit-individualisation/sticef_2012_NS_duthoit_08.htm
- Gaot, F. (1934). *Dictionnaire Latin-Français*. Paris : Hachette. Repéré à <http://www.lexilogos.com/latin/gaot.php>
- Gapenne, O. (2006). Relation d'aide et transformation cognitive. *Intellectica*, 44, 7-16. Repéré à http://www.intellectica.org/SiteArchives/archives/n44/44-0-Intro_Gapenne.pdf
- Gerbault, J. (2006). Interactions et aides : potentiel, pertinence et personnalisation. Dans les *Actes du colloque international « TICE et didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage »*. Repéré à http://www.euro-mobil.org/publications/publ_Interactions_et_aides.pdf
- Karabenick, S. A. et Newman, R. S. (2009). Seeking help: Generalizable self-regulatory process and social-cultural barometer. Dans M. Wosnitzer, S. A. Karabenick, A. Efklides et P. Nenniger (dir.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (p. 25-48). Goettingue, Allemagne : Hogrefe & Hubert.
- Mailles-Viard Metz, S. et Pélissier, C. (2010, mai). *Un modèle de caractérisation de l'aide : le cas dans l'enseignement à distance*. Communication présentée au congrès de l'AIPU 2010, Rabat, Maroc. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/71/92/34/PDF/Metz-Pelissier-AIPU2010.pdf>

- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education*, 12(1), 55-90. doi:10.3102/0091732X012001055
- Pélissier, C. (2012). Synthèse de la journée d'étude sur la notion d'aide, le 1^{er} juillet 2011, à Montpellier : « Notion d'aide dans un dispositif de formation en ligne : approches théoriques et méthodologiques ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(3), 71-83. Repéré à http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v09_n03_71.pdf
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-167. Repéré à http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14983/HERMES_1999_25_153.pdf
- Puustinen, M. (2010). *La demande d'aide de l'apprenant dans différents types de situations d'apprentissage : l'autorégulation* (thèse d'habilitation à diriger des recherches). Université de Poitiers, France.
- Puustinen, M. (2012). Aider et être aidé : l'importance de la notion d'aide dans les dispositifs d'apprentissage en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(3), 6-9. Repéré à http://www.ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v09_n03_06.pdf
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rouet, J.-F. et Tricot, A. (1996). Task and activity models in hypertext usage. Dans H. Van Oostendrop et S. de Mul (dir.), *Cognitive aspects of electronic text processing* (p. 239-264). Norwood, NJ: Ablex.
- Skinner, B. (1968). *The technology of teaching*. Des Moines, IA: Meredith.
- Wood, D., Bruner, J. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Zimmerman, B. J. et Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. doi:10.3102/00028312023004614

Pour citer cet article

- Pélissier, C. (2014). Le processus d'aide dans un dispositif numérique. *Formation et profession*, 22(1), 41-52. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.55>

L'approche éducative en orientation à l'Université en France : évolutions politiques, idéologiques et pédagogiques

Sylvain **Obajtek**
Université de Lille 3
France

Francis **Danvers**
Université de Lille 3
France

University education approaches in France: Political, ideological, and pedagogical shifts

doi:10.18162/fp.2014.59

Résumé

En 2006-2007 est mise en place une démarche dite d'« orientation active » à l'Université en France, ayant pour but atteint de compenser le constat d'une sélection par l'échec des étudiants. Cet article montre que l'émergence de ce vocable, au niveau des injonctions ministérielles, est à recontextualiser dans l'évolution des conceptions de l'orientation (politiques, idéologiques et pédagogiques), relative à l'approche éducative en orientation et d'inspiration notamment québécoise. Dans cette perspective, il offre un travail d'enrichissement de ce concept autour de trois notions clés : la reliance, la sérendipité, le travail éducatif. À la lumière de ces éléments, la partie conclusive revient d'une part sur les potentialités ouvertes par l'approche éducative en orientation pour les étudiants et les partenaires éducatifs, et d'autre part sur la nécessité d'imaginer une « science de l'orientation », qui aurait sa pertinence dans le contexte français.

Mots-clés

approche éducative en orientation, orientation active, approche orientante, université

Abstract

In 2006–2007, an “active orientation” approach was imposed on the French university system. The stated aim was to compensate for the practice of “selection by failure.” This article shows that this concept, as used in ministerial injunctions, needs to be recontextualized to account for political, ideological, and pedagogical shifts that have been largely inspired by Québec's educational approach. Accordingly, the concept could be improved by incorporating three key aspects: reliance, serendipity, and academic work. The conclusion section reviews the potential benefits of this improved approach for both students and education partners, as well as the need to envisage an “educational science orientation” that could apply to the situation in France.

Introduction

Polysémique et lexicalement ambiguë, la notion d'orientation renvoie au moins à cinq réalités en interaction : économique, sociale, psychologique, pédagogique et anthropologique. À la tradition française « psychologisante » de l'orientation (Léon, 1957; Piéron, 1969), se sont en effet greffés d'autres savoirs, notamment issus des apports de la sociologie du travail (Naville, 1972), de la sociologie des inégalités (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), des sciences économiques et sociales (théorie du capital humain; logique de qualification puis des compétences), et des sciences de l'éducation (Danvers, 1999, 2009, 2012; Duru-Bellat, 1988, 1993; Guichard, 1982, 2005, 2006). Cette complexité à l'œuvre¹ cache cependant mal son statut de notion vague, d'usage courant, appartenant à la vie ordinaire et intrinsèquement liée à l'intuition. Fraisse (1974) souligne l'importance de l'orientation dite « naturelle » : il n'est pas toujours nécessaire d'être spécialiste de l'orientation pour connaître et analyser son histoire.

Même si chacun peut potentiellement s'accorder sur la nécessité d'inscrire l'orientation dans la durée (progressivité et réversibilité), il n'en reste pas moins que les questions qu'elle suscite font débats : on touche de fait au symbolique et au matériel d'une société. Comment concilier le développement et l'épanouissement (personnel et professionnel) de chaque individu, faire en sorte qu'il y ait plus de justice sociale dans l'accès aux formations et aux emplois, et, à un niveau plus global, tendre vers une efficacité économique raisonnée? Dans le cadre du système universitaire français massifié, où les taux d'abandon et de réorientation durant les trois premières années d'études restent élevés, ce questionnement se pose avec d'autant plus d'acuité.

1 Le terme « complexité » n'est pas employé ici comme un simple euphémisme, mais envisagé comme « concept à l'œuvre ».

En 2006-2007, sous l'impulsion des rapports *Hetzel* (2006) et *Lunel* (2007), le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche met en place une démarche dite d'« orientation active », ayant pour but a ché de compenser ce constat d'une sélection par l'échec. Cet article propose d'abord de retracer les évolutions des conceptions de l'orientation (politiques, idéologiques et pédagogiques) qui ont conduit à l'émergence de cette démarche, relative à l'approche éducative en orientation et d'inspiration notamment québécoise, puis de souligner les enjeux conceptuels liés à la perspective de sa généralisation (de bac -3 à bac +3), pour au moins la moitié d'une classe d'âge devant parvenir au niveau de qualification d'un diplôme d'enseignement supérieur. À la lumière de ces éléments, la partie conclusive revient d'une part sur les potentialités o ertes par l'approche éducative en orientation pour les étudiants et les partenaires éducatifs, et d'autre part sur la nécessité d'imaginer pour le XXI^e siècle une « science de l'orientation », qui aurait sa pertinence dans le contexte français.

Évolutions des conceptions de l'orientation en France : le sens d'un déplacement (1911-1970)

L'histoire de l'orientation en France est à comprendre dans le lien étroit qu'elle a invariablement entretenu avec les évolutions concomitantes de la société et de la science, particulièrement au cours du XX^e siècle. Les travaux de Huteau et Lautrey (1979), Caro (1987) et Danvers (1988) préfiguraient déjà l'intérêt d'un regard sociohistorique sur ces questions. D'une part, les mutations sociales, économiques et techniques ont contribué à renouveler, à réorienter les représentations collectives et à accroître la demande sociale d'éducation et d'orientation. D'autre part, l'évolution de travaux de recherches issus de la psychologie, de la sociologie et de la philosophie ont permis un basculement, une variation du centre de gravité des modèles théoriques en lien avec l'orientation. On passe alors d'un modèle mécaniste, centré sur un placement raisonné des élèves issus de l'enseignement technique en fonction de leurs aptitudes² (évaluées en termes de performances scolaires), à un modèle dit « éducatif » accordant une place particulière à l'idée d'éducabilité de l'individu dans la construction de son parcours scolaire et professionnel. Les valeurs véhiculées par le libéralisme, notamment de l'après-guerre aux années soixante-dix, ont très largement contribué à ce changement et à une centration sur un individu autonome, créatif et capable d'opérer des choix (Solaux, 2005).

Cette conception éducative de l'orientation prend ses origines dans les travaux de Parsons (1909) aux États-Unis et de Binet (1910) en France. Dans cette perspective, les travaux précurseurs de Gal (1946) marquent une marche en avant, a rrmant pour la première fois les nécessités pédagogiques et psychologiques de l'orientation, exigées par les transformations du système scolaire. Pour ce dernier, la fonction première d'une pratique de l'orientation doit permettre au jeune de mettre en relation les informations fournies, de manière à faire échec à l'insu sance potentielle de repères dans ce qu'il découvre et ce qui devrait être son modèle construit (Gal, 1946). Cette contribution à une conception éducative de l'orientation est prolongée, sous l'influence des travaux de Wallon³, par les recherches

2 Jusqu'à la fin des années cinquante, l'orientation est principalement professionnelle. Elle s'est organisée autour de la loi Astier (1919) dite « charte de l'enseignement technique », qui met en place les écoles d'enseignement technique (articles 39 et 47) et les « cours professionnels » obligatoires pour les 14-18 ans. Les premières initiatives en matière d'orientation professionnelle se gre ent ainsi sur l'enseignement technique en France.

3 Psychologue de l'enfant, qui a entre autres participé à l'élaboration du projet de réforme emblématique de l'après-guerre, avec Langevin, dans le cadre du « Plan Langevin-Wallon » (1947), conditionnant notamment une vision « humaniste » de l'orientation.

psychopédagogiques en orientation de Léon (1957). Ce dernier considère notamment les aptitudes comme évolutives (acquises socialement et pratiquement) et souligne l'intérêt d'une orientation « formatrice » qui « faciliterait l'auto-détermination des individus, capables de s'adapter au monde du travail en participant consciemment aux transformations techniques et sociales qu'impose tout progrès » (Léon, 1957, p. 131). Le rôle de « l'éducateur » dans ce schéma paraît essentiel, car « la possibilité pour l'enfant à s'auto-déterminer, de se décider en connaissance de cause est subordonnée par la capacité qu'ont les milieux formateurs d'éduquer eux-mêmes "en connaissances de causes" » (p. 120). Les idées de processus et de temporalité (c'est de temps dont a besoin le jeune pour faire échec au hasard) sont ici centrales, puisqu'il s'agit « de parler de passage progressif de la notion de participation active de l'enfant à celle d'auto-détermination » (p. 120).

En redéfinissant les tenants et aboutissants du conseil en orientation, sur des bases pédagogiques et psychologiques, Léon contribue à l'élaboration d'une conception éducative et formatrice de l'orientation. Il invite ainsi les professionnels de l'orientation à devenir des « maïeuticiens », capables de révéler les aspirations et les potentialités de l'individu en situation de choix. Le conseiller ne se limite plus à être un simple « orienteur », mais doit créer, concevoir des activités éducatives de groupe. Ces aspects précis, que l'on peut résumer comme portant sur « l'activation des comportements » en orientation ont été absorbés en France chez les praticiens, jusque dans les années quatre-vingt, par une préoccupation globalement « centrée sur le développement de l'information, dans sa double dimension : formatrice et évaluatrice, en vue de faciliter l'autodétermination de l'adolescent » (Danvers, 2009, p. 301). Parallèlement, on constate dès 1970 l'émergence d'une approche développementale au Québec dite d'« aide au développement vocationnel et personnel (ADVP) ».

L'influence de l'approche québécoise : de l'aide au développement vocationnel et personnel à l'approche « orientante » de l'éducation

L'émergence d'une approche « orientante » de l'éducation en France est à considérer dans le cadre de l'influence de la conception québécoise de l'orientation. Un double mouvement s'opère à partir des années soixante-dix au Québec en lien avec une vision spécifique de l'orientation, dont nous proposons de rappeler les principaux fondements.

Inspirée notamment des travaux de Ginzberg, Ginsburg, Axerlald et Herma (1951) portant sur le choix professionnel et de Super (1957) portant sur le développement personnel⁴, une démarche d'activation du développement vocationnel et personnel est élaborée par Pelletier, Noiseux et Bujold (1974). En filiation avec le courant de pensée de la psychologie humaniste (développementale et cognitive), cette approche éducative de l'orientation marque plus nettement le passage de l'individu « objet » de l'orientation à l'individu « sujet ». En d'autres termes, l'individu est alors considéré comme étant en capacité de réaliser des apprentissages et de se développer positivement, à condition de se conformer à un ensemble de processus dit « naturel ». Ses principes théoriques, accordant une place privilégiée au champ de la connaissance de soi et au développement de la personne, s'appuient sur une logique du processus de choix, où chaque étape implique le déroulement d'une séquence comportant quatre tâches

4 Il s'agit moins ici pour les Québécois de développer les théories de Super sur la dimension économique des activités professionnelles que sur la dimension du « développement continu de la personne », en lien avec les transformations du monde du travail.

que l'on peut schématiser de la façon suivante (figure 1, voir infra)⁵. L'activation du développement vocationnel et personnel repose sur trois principes : c'est un rapport entre des individus en devenir et des environnements évolutifs, où la créativité est au cœur de l'orientation; c'est une construction personnelle où le sujet est particulièrement impliqué et où le choix s'élabore en favorisant les interactions personnes/environnement; c'est enfin s'engager, agir, développer une recherche active dans différents milieux. Dans le cadre d'une politique d'influence néolibérale, cette démarche se traduira sur le plan idéologique par le passage d'une logique de l'« activation » à une logique d'« aide au développement vocationnel et personnel », c'est-à-dire d'une conception strictement psychologique (approche de type stimulus-réponse) à une conception plus large, incluant l'idée d'une démarche pédagogique d'accompagnement.

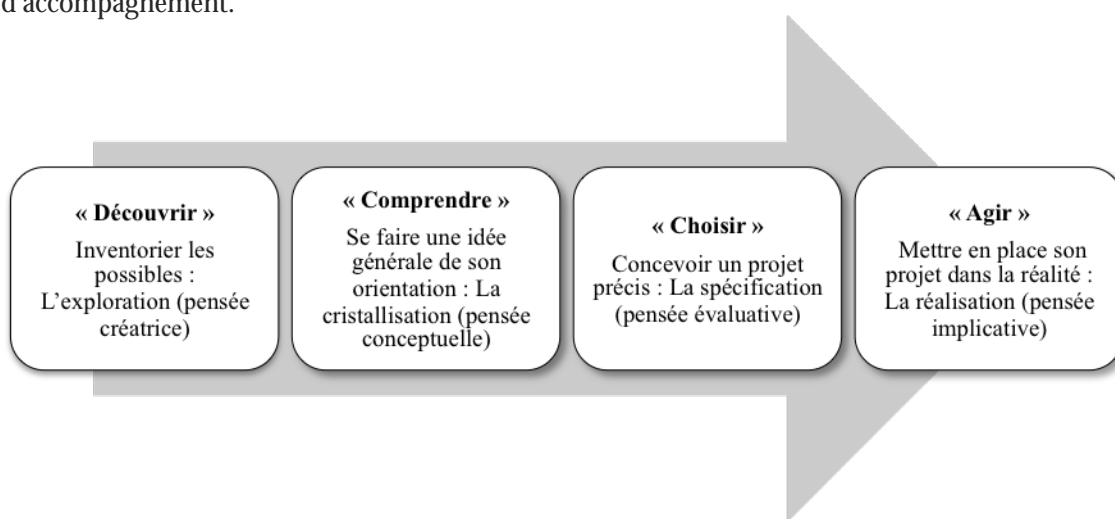


Figure 1. Description d'une séquence et déclinaison des étapes du processus de choix à l'œuvre dans l'ADVP.

Dans un contexte de crise économique, les années quatre-vingt sont marquées par une prise en compte accrue de la complexification de l'environnement dans lequel évoluent les individus, et l'ADVP trouve ainsi une application concrète dans le développement d'une « approche orientante de l'éducation » au Québec⁶. Pelletier (2001) décrit cette approche de l'école québécoise comme un concept en transformation permanente plaçant l'individu dans la complexité du temps présent. Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, l'important n'est pas tant les discours sur les matières enseignées, sur les professions possibles, il faut d'abord que l'élève puisse s'intéresser à sa propre orientation. Gingras (2008, p. 25-27) pose les principes de base de l'approche, au nombre de trois : « infusion » (« intégration de notions relatives à la carrière et au développement de carrière dans les activités scolaires et parascolaires pour donner sens aux apprentissages »); « collaboration » (« établissement d'un partenariat entre les divers intervenants de l'école et avec les membres de la

5 Ce type de représentation graphique permet de mettre l'accent sur les idées de processus et d'étapes séquentielles, leur mise en exergue permettant l'émergence de modèles d'action.

6 L'ADVP a donné naissance dans un premier temps au concept d'« école orientante » au Québec en 1993. Cette expression renvoie à l'idée de placer les missions d'orientation et les moyens d'action (notamment les divers partenariats éducatifs possibles hors de l'école) au cœur du projet éducatif. Les instances gouvernementales parlent désormais d'« approche orientante ».

communauté dans le cadre du développement de carrière des élèves pour développer la collaboration interprofessionnelle »); « mobilisation » (« développement de la motivation et de l'engagement des élèves pour les rendre actifs et créer une attitude motivée et un sentiment de compétence »).

Le Québec, comme d'autres pays de l'OCDE, est confronté à des difficultés en matière d'orientation, des élèves du secondaire notamment : taux d'échecs, d'abandons et de réorientation importants, baisse des effectifs des filières professionnelles, incertitudes des élèves quant à leur projet d'avenir, etc. (OCDE, 2007). C'est en 2002 que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) met concrètement en œuvre le concept d'approche orientante. Dans ce cadre, elle se définit comme étant une :

[...] démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école. (MEQ, 2002, p. 18)

L'approche orientante de l'école québécoise a donné lieu à un foisonnement d'expériences et de projets innovants, permettant de constater que les regards sur l'école orientante sont pluriels⁷. Ces travaux ont notamment conduit à la considérer selon une vision plus large (Gingras, 2007). Dans l'approche orientante, il s'agit moins d'aider l'élève à réaliser son choix d'orientation en tant que tel que de lui fournir un contexte d'apprentissage propice au développement de compétences transversales, disciplinaires, vocationnelles et relatives au développement de carrière (Gingras, 2007). Ainsi, c'est un double mouvement de développement des compétences qui s'opère, pour l'apprenant d'une part, et d'autre part pour l'ensemble de l'équipe éducative puisqu'elle permet « à des professionnels issus du monde scolaire (enseignants, conseillers en information, conseillers d'orientation, conseillers pédagogiques, etc.) de mobiliser un ensemble de compétences et de prendre conscience que l'approche orientante correspond davantage à une conception de l'éducation qu'à une nouvelle approche pédagogique » (Gingras, 2007).

L'émergence progressive de ces conceptions va inspirer un courant de pensée en lien avec l'éducation à l'orientation en France. Les recherches de Latreille (1984) et Solazzi (1989) contribueront à porter un autre regard sur les moyens à mettre en place pour penser l'orientation en France, jusqu'aux travaux de Ferré (2000) avec l'émergence du concept d'« orientation active ».

La résurgence « lyonnaise » et l'émergence du concept d'« orientation active »

À partir des années quatre-vingt, une résurgence de l'approche éducative de l'orientation peut être constatée en France, notamment au sein des travaux de Latreille (1984), Solazzi (1989) qui ont conduit à une mise en œuvre expérimentale de 1984 à 1992 dans les services universitaires d'orientation de Lyon et Strasbourg. Au cours de cette période, ce sont plus de 12 000 étudiants et une soixantaine d'enseignants-chercheurs qui vont participer à cette expérimentation. Le but est alors, à partir d'un travail sur le projet professionnel, de renforcer et d'accompagner la réussite universitaire (et professionnelle) des étudiants.

7 En témoignent par exemple les événements scientifiques organisés sur l'approche orientante par l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), ou encore les activités de recherche entreprises par le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT).

Dans l'ouvrage collectif *Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants* (Gilles et Saulnier-Cazals, 1994), faisant notamment état de cette expérimentation, Solazzi y souligne l'intérêt de la mise en place d'une méthodologie de l'orientation par les enseignants du supérieur :

Cela nous paraît un vrai moyen pour tenter de résoudre le paradoxe « étudiants / masse des étudiants » [...] La réussite dépend aussi fortement des personnes-ressources des services universitaires d'orientation et de la solidité de leur formation. L'équipe formée par les personnes-ressources des services universitaires d'orientation et les enseignants permet alors la mise en marche de cette méthodologie nouvelle de l'orientation dont les contenus seront apportés par les étudiants eux-mêmes [...]. (Solazzi, 1989, cité dans Gilles et Saulnier-Cazals, 1994, p. 6).

On peut souligner ici trois pôles, articulant l'action pédagogique de l'enseignant, sur lesquels cette méthodologie s'appuie : « inventer sa vie » (tester le projet de l'étudiant en travaillant sur ses représentations professionnelles et aborder le processus de prise de décision); « prendre ses marques » (travailler la méthodologie du travail universitaire à partir d'une auto-évaluation des étudiants); « trouver-crée son emploi » (permettre à l'étudiant d'acquérir une vision positive du monde du travail, d'élargir son champ des « possibles » et de verbaliser ses atouts sous forme de compétences) (Gilles et Saulnier-Cazals, 1994).

En filiation avec ce courant de pratiques, Ferré (2000) publie *Orientation-lycée : Méthode d'orientation active* qui met au point une méthode centrée sur la vie active du lycéen. Cette méthode vise à organiser l'implication de l'ensemble des membres de la communauté éducative autour du projet d'orientation de l'élève. Elle est ainsi présentée comme une démarche pédagogique articulée selon trois axes : une aide aux parents dans l'accompagnement à l'orientation de leurs enfants; une sensibilisation des enseignants au regard de leur mission en termes d'orientation; une mobilisation des lycéens autour de leur projet d'orientation.

Les enjeux conceptuels de l'instauration d'une démarche d'« orientation active » à l'université

Ferré (2000) situe au cœur de la démarche d'orientation active la notion d'« orientabilité », qui vise à mobiliser tout autant les enseignants que les chefs d'établissement, l'élève, mais également les partenaires issus du monde de l'entreprise. C'est, bien au-delà, un véritable horizon de sens qui est présent au sein de cette méthode. L'idée générale est de faire de l'école, plongée dans l'ère postmoderne où les temporalités s'entrechoquent, un lieu permettant de favoriser et de renouveler pour l'élève les liens entre son vécu, ce qu'il apprend à l'école et l'exercice de sa citoyenneté à venir. C'est donc d'une expérimentation des choix dont il est question, dont la principale composante est d'ordre pédagogique : l'enjeu n'est pas seulement moral ou axiologique, ce n'est pas un modèle de savoir, mais le lieu de la formation de soi.

L'élève est placé au centre d'une double logique : une logique d'action et une logique de la découverte. Ce travail d'une « orientation active » peut être pensé autour de trois notions transversales :

- La notion de reliance (sociale et intellectuelle notamment), attentive à l'organisation globale de cette méthode, qui invite l'ensemble des acteurs à jouer un rôle dans cette éducation à l'orientation. Dans la reliance, il s'agit avant tout de « re-liaison ce qui est dé-lié » (Bolle de Bal, 1996, p. 87) : « l'action vise à réunir des personnes dont les liens sont déconstruits » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2005, p. 35). C'est principalement l'action concertée, adaptée à un contexte particulier qui peut permettre un accompagnement éclairé de l'individu, pour ouvrir le champ d'une « orientation pédagogique » partagée à visée émancipatrice.
- La notion de sérendipité, attentive à l'élève en situation de choix et au rôle de l'éducateur, qui renvoie à l'idée que même si l'individu ne peut pas tout prévoir ou tout imaginer à partir d'une situation donnée, il a en revanche la capacité potentielle de se préparer à affronter l'inattendu⁸. Elle peut permettre de repenser le rôle des acteurs en orientation, institutionnels et non institutionnels. La méthode d'orientation active s'apparente dans cette perspective à une préparation globale de l'esprit de l'élève, tentant de le rendre plus attentif et donc plus apte à une mise en relation d'idées paraissant disjointes les unes des autres, afin d'éclairer ses choix d'orientation. Il s'exercerait à ce niveau une influence en matière d'indécision vocationnelle et de motivation scolaire (Fayant et Ferlay, 2012).
- Attentive à la dimension pédagogique de l'orientation, la notion de travail éducatif, pouvant être définie comme « l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d'éducation [...] qui contribuent, selon diverses modalités et finalités, à la réalisation du processus actuel de scolarisation en interaction avec les élèves » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 2). Parler d'éducation, c'est aborder une relation, une expérience, une activité (au sens large) qui se déploie « dans un continuum entre l'imposition plus ou moins négociée d'un savoir à acquérir dans le guidage » (Vial, 2010, p. 9) et qui vise, par l'intermédiaire d'un accompagnement, une maturation raisonnée de l'apprenant. Parallèlement, le processus d'orientation de l'« adulte en devenir » s'ancre principalement dans le désir que suscitent les savoirs et donc dans la transmission des connaissances et leur « pouvoir modificateur » sur l'individu.

Dans cette logique, la question des savoirs dans le travail de l'orientation se pose plus spécifiquement. Pour certains auteurs (Barth, 2002), évoquer les savoirs est indissociable de l'idée d'un processus porteur de sens. Pour l'individu, le savoir serait ainsi structuré et structurant. On peut cependant distinguer différents types de savoirs : savoirs théoriques, savoirs d'actions (praxéologiques), savoir-faire (savoir faire faire et savoir que faire) et savoir-être (savoir devenir et savoir vivre) (Schön, 1994). Autour de ces différents types, certains auteurs distinguent des modes d'acquisition interdépendants : l'éducation formelle (institution scolaire et universitaire, l'École); l'éducation non formelle (activités éducatives non scolaires empreintes d'une dimension pédagogique); l'éducation informelle (savoirs, attitudes, valeurs, etc.) provenant de l'environnement social et de l'expérience. Au niveau pédagogique, le savoir ne peut pourtant pas être considéré comme émancipateur en tant que tel, puisque c'est surtout de sa réception, de son intégration et de son appropriation par l'apprenant dont il s'agit : « il ne suffit pas, en effet, de transmettre un savoir, il faut aussi se préoccuper de la manière dont chaque individu réussit à recréer ce savoir pour lui-même et à l'intégrer à ses propres acquis de formation, à son univers de significations et à son expérience » (Legendre, 1993, p. 623). Peut-on dissocier savoirs et pédagogie? En considérant la

⁸ Cette notion transversale peut permettre de penser différents objets, comme l'orientation ou encore certaines conceptions de la recherche scientifique (Danvers, 2011).

pédagogie comme l'art d'éduquer, tout savoir ne serait-il pas finalement à composante pédagogique? La thématique des savoirs semble intimement liée à celle de l'orientation, comprise « dans tous ses états » (Danvers, 2009, p. 7) : orientation scolaire, universitaire, pédagogique et professionnelle, orientation des jeunes, des adultes, des séniors, orientation tout au long de l'existence, mais également orientation de l'action, de la pensée, de l'agir, etc. On considérera que dans le cadre d'une relation éducative, le savoir, pédagogique notamment, est par nature orientant, pour l'apprenant (pour nourrir ses projets par exemple), mais également pour l'éducateur dans son action éducative.

Cependant, en comprenant le travail éducatif en orientation comme un processus existentiel, on ne peut le réduire à une approche strictement conceptuelle : certaines dimensions résistent au concept. Il ne serait d'ailleurs pas non plus envisageable de penser une pratique vide de concept, écartant tout appareil théorique. Un autre fait du travail éducatif concerne ensuite principalement le travail de l'autonomie. Le trait saillant de tout travail éducatif semble être la quête d'autonomie (ou en tout cas son renouvellement), l'émancipation de l'apprenant, s'élaborant par un rapport de transmission et dans celui-ci. Pour ce dernier, ce « travail » passe nécessairement par des phases de deuils et de renoncements (avancer dans cette quête implique la mise en œuvre de choix, même implicites, pour se construire, et donc dénouer des liens de dépendance préexistants pour en recréer d'autres). La primauté d'un horizon d'autonomie de l'individu impliquerait donc une nécessaire déconstruction / reconstruction⁹, une désorientation / orientation¹⁰.

Les problématiques liées à la massification de l'institution universitaire ont donné lieu à une profusion de diagnostics marqués par des conclusions parfois contradictoires et antagonistes, du fait d'approches théoriques ou politiques diverses (Sirota, 2003). Le baccalauréat, en devenant la clé de voûte du système éducatif français, a fait de l'entrée à l'université un champ d'études particulièrement fécond pour les chercheurs en sciences humaines et sociales, tant au niveau des étudiants et de la transformation de leur rapport aux études universitaires que des enseignants-chercheurs et de l'évolution de leurs pratiques pédagogiques, dans des contextes d'action de plus en plus différenciés (poids disciplinaire, politique pédagogique de l'établissement, pôles d'excellence, etc.). Paradoxalement, pour ce palier, même si les processus d'orientation des néo-bacheliers et des étudiants ont largement été étudiés, aucune étude ne rend compte des représentations et des pratiques des enseignants-chercheurs sur ces questions, et de la manière dont ces derniers s'approprient et contribuent à construire et à transformer localement un dispositif d'orientation émanant d'une politique publique d'orientation.

Conclusion

L'orientation est à comprendre dans son indissociabilité de l'acte éducatif : il n'y a pas d'orientation sans éducation, ni d'éducation sans orientation. L'urgence sociale que représente l'université de masse, dans une période où les changements deviennent inexorables et où l'individu doit se préparer à affronter l'inattendu, nécessite de repenser à l'université le lien entre éducation et orientation. Renouveler cette articulation peut permettre : de donner aux étudiants la possibilité d'une meilleure appropriation des savoirs universitaires et de leurs finalités; aux acteurs institutionnels (enseignants-chercheurs et

9 Ce couple d'opposition peut être illustré par le concept de « destruction créatrice » (Schumpeter, 1942/1990) qui renvoie à l'idée que la naissance d'une chose est associée à la destruction d'une précédente.

10 Danvers (2009) précise que « s'orienter dans l'existence, c'est trouver son orient, c'est consentir à une certaine désorientation, pour ouvrir ainsi le champ des possibles ».

conseillers d'orientation-psychologues notamment) d'asseoir leur légitimité à éduquer et à transmettre les compétences nécessaires à la construction d'un « adulte en devenir » autonome et créatif.

Pour Quiesse (2013), les changements à l'œuvre de ce début de XXI^e siècle nécessitent de penser les apprentissages et l'orientation en simultanéité (et non plus de manière consécutive). Le modèle éducatif de l'orientation imaginé il y a plus d'un siècle par Parsons (1909) aux É.-U., et par Binet (1910), pour la France, doit ainsi pouvoir s'étendre à tous les âges de la vie, se comprendre en extension, pour toutes les conjonctures de l'existence, et s'interpréter dans le cadre d'un paradigme constructiviste du développement humain en interaction avec les changements induits par la mondialisation. Comment l'étudiant peut-il exercer son droit à l'erreur et apprendre à cultiver un rapport positif à l'incertitude? Comment envisager la possibilité de chacun à développer les capacités nécessaires à la conduite de sa propre orientation? En d'autres termes, dans quelle mesure l'approche éducative en orientation peut-elle permettre de contribuer au progrès de l'auto-orientation dans le truchement d'une auto-évaluation?

Robinson (2009) souligne que dans nos systèmes éducatifs actuels, caractérisés par leur normativité, l'apprenant se trouve « dépossédé » de sa capacité à créer. Cette confiscation du potentiel créatif de l'individu¹¹ dans son apprentissage n'est pas sans lien avec l'ouverture du champ des possibles en matière d'orientation. Dans quelle mesure une éducation basée sur le développement des potentialités créatives de l'individu peut-elle lui permettre de se révéler? En prenant appui sur les travaux de Bandura (2003), montrant que même si l'intérêt est à la base de la décision d'entrée en formation, il n'est pas central en termes de poursuite d'études chez l'étudiant, Pelletier (2012) développe le paradigme de la « compétence adaptative » en orientation. Pour ce dernier, le cœur de l'orientation se situe dans la construction progressive d'expériences de réussite, dans la construction d'un état de confiance dans ses capacités à agir et à entreprendre. Ainsi, « l'approche éducative doit pouvoir prendre en compte non seulement les choix à faire mais aussi les forces de motivation nécessaires à la poursuite des buts. L'orientation n'est plus seulement idéative, elle prend une forme effective [...] elle doit intégrer en même temps les choix de convenance professionnelle et la nécessaire confiance pour que la décision ait lieu et qu'elle mène à l'engagement » (Pelletier, 2012). Dans cette perspective, la prise en compte du sentiment d'efficacité personnelle rejoint d'autres études menées sur le développement des aptitudes et des compétences (Gingras, 2007) ou sur la notion d'*empowerment* (Le Bossé, 2011), où la contextualisation des apprentissages revêt un rôle central dans la réussite et l'orientation de l'individu.

Dans quelle mesure l'université française sera-t-elle capable d'innover et de se réinventer dans ce domaine? Goyer (2012) précise que les principaux défis à venir en orientation se déclinent autour de cinq principaux axes : l'acquisition d'un langage commun; les politiques publiques et le développement de carrière; le soutien durable de la participation socioprofessionnelle; la reconnaissance de la diversité des méthodologies de recherche en orientation; l'établissement d'un cadre d'évaluation, de meilleures pratiques et de données probantes. Dans ce cadre, un des leviers d'action en France est certainement à chercher du côté du modèle québécois des « sciences de l'orientation », qui ont pour ambition d'être

11 Dans la lignée des travaux de Foucault sur la question, Gori (2013) rappelle que la normativité à l'œuvre dans notre société participe de l'émergence d'un système anti-démocratique, dans lequel l'individu est en partie privé et « dépossédé » de son pouvoir d'agir et de créer. Dans un tel cadre, les actes ne sont alors plus que le reflet de protocoles standardisés, et la réduction implicite des libertés individuelles (d'agir et de penser), le formatage des comportements, ou encore la prévalence de la machine sur l'homme conduisent à une « prolétarianisation généralisée de l'existence » (Gori, 2013, p. 128).

« au service du développement personnel et social des individus et des groupes, dans une perspective personnelle, professionnelle, organisationnelle, scolaire, sociale ou communautaire ». Dès lors, il s'agirait d'amorcer une réflexion globale autour d'une « science de l'orientation », ancrée dans le contexte historique et théorique français de l'orientation, et dont les principaux enjeux seraient : (1) de relier, renouveler et problématiser les savoirs en orientation (orientation scolaire et professionnelle, universitaire, éducative, pédagogique, etc.); (2) de contribuer à la professionnalisation des métiers du conseil en orientation (la mastérisation de la formation des enseignants, mise en œuvre en France à partir de 2009, pourrait conduire à plus ou moins brève échéance, à l'émergence au même niveau de qualification des sciences et métiers de l'orientation); (3) de promouvoir le développement et le soutien de l'innovation pédagogique des enseignants du secondaire et du supérieur; (4) de développer la posture d'« acteur social » de l'université française (rencontre des dimensions culturelles, scientifiques, sociales, politiques) et ainsi favoriser sa capacité à agir positivement sur le devenir des étudiants.

Références

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Binet, A. (1910). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *L'Année psychologique*, 17, 145-201. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1910_num_17_1_7275
- Bolle de Bal, M. (1996). La reliance ou la médiatisation du lien social : la dimension sociologique d'un concept charnière. Dans M. Bolle de Bal (dir.), *Voyages au cœur des sciences humaines : de la reliance. Tomes 1 et 2* (p. 65-81). Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Caro, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution, des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux, France : EAP.
- Danvers, F. (1988). *Le conseil en orientation en France*. Issy-les-Moulineaux, France : EAP.
- Danvers, F. (1999). *Fragments pour une lecture anthropologique de l'orientation au XX^e siècle* (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, sciences de l'éducation). Lille, France : Université Charles de Gaulle Lille 3.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême? Essai anthropologique de la formation*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2011). La sérendipité : un concept novateur pour s'orienter dans la vie? Dans D. Bourcier et P. Van Andel (dir.), *La sérendipité. Le hasard heureux* (p. 199-208). Paris : Hermann.
- Danvers, F. (2012). *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail? Essai anthropologique de la formation*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne, Suisse : Delachaux.
- Duru-Bellat, M. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayant, R. et Ferlay, G. (2012). *Les effets de l'orientation active approfondie sur l'indécision vocationnelle sur la motivation des élèves en 1^{re} générale*. Repéré le 3 décembre 2012 à http://sites.univ-provence.fr/doc_ter_2012.pdf

- Ferré, D. (2000). *Orientation-lycée : méthode d'orientation active*. Paris : L'Harmattan.
- Fraisse, P. (1974). *Psychologie du rythme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gal, R. (1946). *L'orientation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gilles, D. et Saulnier-Cazals, J. (1994). *Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*. Québec, QC : Septembre éditeur. Repéré à <http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/nte/gilles/PASSEURS/WEB/SOCRATE/socrate.pdf>
- Gingras, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences. *Cahiers pédagogiques*, 449. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-contribution-de-l-approche-orientante-au-developpement-des-competences-dossier-Quebec>
- Gingras, M. (2008). *Les raisons d'être de l'approche orientante* [Présentation PowerPoint]. Repéré à <http://www.biop.cci-paris-idf.fr/upload/pdf/table-ronde-nuit-orientation.pdf>
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axerald, S. et Herma, C. (1951). *Occupational choice*. New York, NY: Columbia University Press.
- Gori, R. (2013). *La fabrique des imposteurs*. Paris : Éditions Les liens qui libèrent.
- Goyer, L. (2012). Postface. Dans F. Danvers, *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail?* (p. 1019-1025). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Guichard, J. (1982). *L'université éclatée : approche des différentes populations s'inscrivant pour la première fois en 1979 dans les universités de la région Nord-Pas-de-Calais (èse de 3^e cycle inédite)*. Université de Lille III, France.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111-124. doi:10.1007/s10775-005-8789-y
- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. Repéré à http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/53.pdf
- Hetzel, P. (2006). *De l'université à l'emploi. Rapport de la commission du débat national Université-Emploi*. Paris : La Documentation française. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000796/index.shtml>
- Huteau, M. et Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 8, 3-43.
- Latreille, G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Le Bossé, Y. (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientation : un point de vue interactionniste et stratégique*. Québec, QC : ARDIS.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : ESKA.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lunel, P. (2007). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse. Rapport de la Délégation interministérielle à l'Orientation*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000262/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/a-chacun-son-reve-pour-favoriser-la-reussite-l-approche-orientante/>
- Naville, P. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- OCDE. (2007). *Regards sur l'éducation 2007. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company. Repéré à <https://archive.org/details/choosingavocati00parsoog>
- Pelletier, D. (2001). *S'orienter dans un monde incertain. Pour une approche orientante de l'école québécoise*. Québec, QC : Septembre éditeur.

- Pelletier, D. (2012, mai). *L'approche éducative et le paradigme de la compétence adaptative. Symposium S'orienter, s'apprend! Quel rôle les enseignants peuvent-ils jouer dans l'élaboration du projet professionnel de leurs étudiants?* [Vidéo en ligne]. Communication présentée au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://www.youtube.com/watch?v=N-MQZ3s2xI4>
- Pelletier, D., Noisieux, G. et Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal, QC : McGraw Hill.
- Piéron, H. (1969). *Examens et docimologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pourtois, J., Desmet, H. et Lahaye, W. (2005). Les points charnières de la recherche scientifique. *Publication ARSI*, 29-52.
- Quiesse, J.-M. (2013, août). *S'orienter à l'heure du numérique : Webclasseur et E-Portfolio pour éduquer aux moyens de l'époque*. Communication présentée au Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Université de Montpellier, France. Repéré à <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/s%E2%80%99orienter-%C3%A0-l%E2%80%99heure-num%C3%A9rique-webclasseur-et-e-portfolio-pour-%C3%A9duquer-aux-moyens-de-l>
- Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. London: Penguin Books.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Éditions Logiques.
- Schumpeter, J. (1990). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1942 sous le titre *Capitalism, socialism and democracy*. New York, NY : Harper & Row).
- Sirota, R. (2003). Entrée à l'université et tutorat méthodologique. *Recherche et formation*, 43, 5-15. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR043-01.pdf>
- Solaux, G. (2005). Orientation : acte administré ou acte pédagogique? Dans F. Danvers (dir.), *L'orientation progressive et prospective à l'université. Quelles compétences développer? Les actes des journées nationales des SCUIO* (p. 15-29). Villeneuve-d'Ascq, France.
- Solazzi, R. (1989). Évolution des pratiques des conseillers d'orientation. Risques et perspectives de l'avenir. *Bulletin de l'ACOF*, 324.
- Super, D. (1957). *The psychology of career*. New York, NY : Harper & Row.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vial, M. (2010). La relation éducative, l'Éducateur et la notion de limites. Dans M. Vial (dir.), *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide? Guidage? Accompagnement?* (p. 9-28). Paris : L'Harmattan.

Pour citer cet article

- Obajtek, S. et Danvers, F. (2014). L'approche éducative en orientation à l'Université en France : évolutions politiques, idéologiques et pédagogiques. *Formation et profession*, 22(1), 53-64. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.59>

La distance professionnelle : Tania Pontbriand aime un élève

doi:10.18162/fp.2014.a36

CHRONIQUE • Éthique en éducation

Tania Pontbriand, ancienne enseignante du niveau secondaire à Rosemère, a été reconnue coupable d'attouchements et d'agressions sexuels sur l'un de ses élèves âgé de 15 ans, et condamnée à purger 20 mois de prison. Les faits se sont produits entre 2002 et 2004 alors qu'elle était en position d'autorité sur l'adolescent. Le garçon a porté plainte en 2007, trois ans après que madame Pontbriand l'eut délaissé pour un autre homme. Le juge Valmont Beaulieu de la Cour du Québec justifie la sévérité de la peine par la réprobation de la société à l'égard du comportement de l'accusée. Selon le juge, les mineurs de moins de 18 ans doivent être protégés contre des enseignants du fait de leur position d'autorité. Il écrit que les « tribunaux ont aussi le devoir, par le prononcé de leurs peines, de rappeler le consensus social existant dans la communauté canadienne : les professeurs de nos adolescents à qui les parents les confient, doivent instruire, éduquer et léguer de bonnes valeurs et n'ont pas pour fonction de les initier à la vie sexuelle et d'exploiter leur manque de maturité », avant de parler de « violence psychologique » envers le jeune homme (Marin, 2014).

Il n'est point besoin de montrer que l'élève a connu des difficultés psychologiques à la suite d'une relation sexuelle avec un enseignant pour que ce dernier soit déclaré coupable. Dans une célèbre cause de 1996¹, les juges de la Cour suprême du Canada ont considéré qu'un enseignant est en position d'autorité ou de confiance à l'égard de ses élèves 365 jours par année et 24 heures sur 24 (Jeffrey, 2013). Il ne pourrait, même lorsqu'il est en vacances durant la saison chaude, avoir une relation sexuelle avec l'un de ses élèves de moins de 18 ans². À

1 R. c. Audet (1996).

2 Voir les articles 151, 152 et 153 du Code criminel canadien (1985).

bien des égards, le consentement mutuel ne peut jamais être évoqué en cour pour justifier un rapport sexuel entre le maître et l'élève mineur. Du fait de leur position d'autorité, il est donc strictement interdit aux enseignants d'avoir des contacts sexuels avec l'un de leurs élèves qui n'a pas atteint la majorité. Cette norme canadienne n'a pas empêché un grand nombre d'enseignants de séduire un jeune élève. Dans nos recherches récentes³, nous avons recensé des centaines de poursuites contre des enseignants accusés d'attouchements sexuels. Pour donner la mesure du problème, il faut savoir que plus de la moitié des causes examinées par le comité de discipline de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2014) concerne des délits sexuels.

Cette question du rapport sexuel touche plusieurs dimensions éthiques qui composent la norme de distance professionnelle. En fait, quelle est la juste distance à tenir entre maîtres et élèves? La sexualité n'est pas l'unique enjeu de cette norme; elle interpelle également les enseignants sur les contacts physiques⁴ ainsi que sur les liens affectifs avec les élèves. Un enseignant doit-il s'abstenir d'exprimer de l'affection à ses élèves? Peut-il prendre dans ses bras un élève pour le consoler, le motiver, lui témoigner son amitié ou son amour? Peut-il flirter avec un élève qui ne fréquente pas son école? Voilà quelques questions, parmi tant d'autres, qui nous amènent à explorer le thème de la juste distance qu'un enseignant doit tenir avec ses élèves.

L'amour d'un enseignant

Chaque enseignant est appelé à éviter les pièges d'une trop grande proximité affective avec les élèves parce qu'elle ouvre la porte à des situations intenable. La relation pédagogique peut être perturbée par des épanchements amoureux non contrôlés. L'élève est vulnérable devant une figure d'autorité, il ne maîtrise pas toujours très bien les jeux de la séduction amoureuse. Les lois canadiennes, à cet égard, interdisent toutes relations sexuelles entre un enseignant et un mineur, même si ce dernier a presque 18 ans, c'est-à-dire qu'il aurait pu consentir à la relation⁵. Du fait de sa position d'autorité, l'enseignant domine l'élève, du moins, par son pouvoir disciplinaire. Aussi, les tribunaux canadiens considèrent que les élèves sont particulièrement vulnérables aux influences des enseignants. Imaginons cette situation où un enseignant pourrait faire croire à un élève aimé que leur relation est légitime et permise.

Par ailleurs, un élève n'est pas obligé d'aimer son enseignant. En fait, le respect qu'il lui doit n'implique aucun lien affectif. L'inverse est aussi vrai. Le respect avec lequel un enseignant s'adresse à tous ses élèves ne commande pas de sentiments amoureux. Les liens de respect, en fait, ne sont pas fondés sur l'amour, mais sur le principe de dignité qui reconnaît à tous les individus, quelles que soient leurs différences, la même valeur humaine.

Au même titre, on ne pourrait mesurer l'autorité d'un enseignant à l'amour que lui portent ses élèves. L'autorité professionnelle construite sur l'amour ne pourrait être très solide, car sujette justement aux négociations, aux chantages et aux bouleversements des émotions. Comment un enseignant peut-il discipliner les élèves s'il craint une perte d'amour! En fait, rien n'est moins stable que des sentiments amoureux. Dans les situations où le lien amoureux prime sur le lien de respect, les enseignants aimés jouiront d'une certaine quiétude, alors que les autres subiront le mépris des élèves. Ce qui est

3 Non encore publiées.

4 Des contacts physiques pour immobiliser un élève ont souvent conduit à des voies de fait. Nous avons développé ce thème dans un dossier spécial du *Bulletin Formation et profession* (Jeune, 2011).

5 L'âge du consentement varie selon les groupes d'âge. À partir de 16 ans, un jeune peut avoir une relation sexuelle avec tout adulte qui n'est pas en position d'autorité.

inacceptable, car le respect n'a pas de condition. Il est universel et ne doit induire aucune frustration. De plus, il n'est pas consciencieux pour un enseignant de jouer avec les sentiments amoureux des élèves. Aussi, aucun enseignant ne doit répondre positivement à la demande d'amour d'un élève. Un enseignant avisé cherche à éteindre son amour pour un élève, du moins, il ne peut lui manifester sa flamme tant qu'il est en position d'autorité.

Conseils et pistes de réflexion

Aux enseignants, une vigilance s'impose afin d'éviter une proximité avec les élèves non propice aux pratiques pédagogiques. Il n'est pas souhaitable qu'un enseignant devienne activement dépendant de ses élèves. À cet égard, les enseignants d'expérience savent que la peur de ne pas être aimé par les élèves ne peut qu'engendrer angoisses et difficultés, autant pour ces derniers que pour eux-mêmes. Par ailleurs, un élève n'a pas à répondre aux demandes d'amour d'un enseignant. Comment pourrait-il répondre à ce type de demande tout en conservant son quant-à-soi, sa concentration, son désir de porter tous ses efforts à ses apprentissages? À côté de cela, toutes formes de chouchoutage ou de favoritisme peuvent entraîner dans la classe des sentiments de jalousie, de mesquinerie et susciter des rivalités malsaines.

Pour ce qui est des relations sexuelles, la loi canadienne et la jurisprudence sont claires : elles sont inacceptables tant que l'élève est mineur. S'il a plus de 18 ans, la relation sexuelle n'est plus sujette à la loi, mais tout de même, les questions d'éthique demeurent. Les relations amoureuses et sexuelles entre enseignants en position d'autorité et des étudiants adultes peuvent mettre en péril la relation pédagogique, c'est-à-dire la capacité d'enseigner des premiers et la réussite scolaire des seconds. Même s'il y a consentement entre l'enseignant et l'étudiante, il est légitime de se questionner sur l'abus d'autorité⁶, sur sa capacité de rester juste et objectif avec l'étudiant devenu amant et sur les responsabilités morales de chacun. Les enseignants et enseignantes qui séduisent à répétition des étudiantes et étudiants de leur classe devraient mener une véritable réflexion sur leur désir d'enseigner en lien avec leurs désirs sexuels.

On doit reconnaître que les relations amoureuses ou sexuelles avec un élève, soit-il mineur ou majeur, peuvent anéantir la distance professionnelle nécessaire à l'accomplissement des tâches enseignantes. Lorsqu'il se lie étroitement avec un élève, un enseignant peut perdre sa capacité d'exercer une influence pédagogique positive sur lui. Il se pourrait qu'il soit plus permissif, plus accommodant ou qu'il fasse preuve de complaisance. Vu sous un autre angle, son jugement professionnel pourrait être biaisé lorsqu'il évalue les travaux de l'élève, ou lorsqu'il doit intervenir pour le discipliner. De plus, on doit considérer que l'élève aurait alors accès à la vie privée de l'enseignant, à ce qu'il pense de son institution, de son enseignement, de ses élèves. Il ne pourrait pas, dès lors, respecter son devoir de discrétion que l'on traduit par l'interdiction de faire connaître publiquement ses opinions sur les membres de la direction, ses collègues, des élèves, des parents, etc.

Or, on ne peut considérer a priori qu'un enseignant amoureux d'un élève soit de mauvaise foi, c'est-à-dire qu'il profite de son statut professionnel pour en retirer quelques faveurs perverses ou pour donner libre cours à des penchants sexuels interdits. Il est certain que des enseignants peuvent abuser des élèves, mais d'autres enseignants sont véritablement sincères dans leur relation amoureuse. Toutefois, même si la relation amoureuse avec un élève mineur est libre, consentante et épanouissante pour chacun, elle est interdite par une loi qui n'accepte aucune exception.

6 Se servir de son autorité pour en tirer un profit sexuel.

Trouver la juste distance

Le sociologue Erving Goffman (1974) a relevé qu'une distance de respect entre interlocuteurs est conditionnelle à toutes les interactions sociales. Il indique que cette distance – toujours mouvante, dynamique et en tension –, doit être ajustée selon le degré de familiarité ou d'intimité des interlocuteurs. La relation pédagogique repose sur cette même distance de respect longuement exposée par le sociologue canadien dans ses différents ouvrages. Dans le cadre scolaire, les enseignants doivent se garder d'une relation trop étroite ou trop indifférente avec les élèves. En fait, chaque enseignant est appelé à trouver une « juste distance » sans laquelle le respect réciproque ne peut se maintenir. Cette distance lui permet notamment, comme nous l'avons souligné, de faire reconnaître son autorité auprès des élèves.

En somme, l'établissement d'une juste distance entre maîtres et élèves préside à toutes relations pédagogiques. Il s'agit d'une distance de respect, mais aussi d'une distance dans laquelle se placent des liens de confiance mutuelle. Les enseignants d'expérience savent bien qu'en début d'année scolaire, le vouvoiement contribue à maintenir une juste distance entre eux et les élèves. Un trop grand rapprochement pourrait être interprété par certains élèves comme une permission d'empiéter sur l'autorité de l'enseignant. Or, dès que les élèves montrent sans mauvaise foi du respect pour l'enseignant, il lui est alors possible d'ajouter un peu de chaleur dans ses relations avec eux. Or, comme le soulignait Aristote, la température interne se règle par la tempérance. Un enseignant doit se garder, dans une relation professionnelle, d'être ni trop chaud ni trop froid.


Références


- Code criminel (L.R.C. (1985), ch. C-46). Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-46/page-74.html#docCont>
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Jeremy, D. (dir.). (2011). La violence à l'égard des enseignants [Dossier]. *Bulletin Formation et profession*, 18(1). Repéré à <http://www.crifpe.ca/formationprofessions/index/37>
- Jeremy, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29. Repéré à <http://formation-profession.org/fr/pages/article/21/6/189>
- Marin, S. (2014, 29 août). Tania Pontbriand condamnée à 20 mois de prison. *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/justice-et-affaires-criminelles/proces/201408/29/01-4795636-tania-pontbriand-condamnee-a-20-mois-de-prison.php>
- Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario. (2014). *Décisions*. Repéré à http://www.oct.ca/fr-ca/public/~link.aspx?_id=4B3295AE08784354A1FA3DE2786552E6&_z=z
- R. c. Audet, 2 R.C.S. 171 (Cour suprême 1996). Repéré à <http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/1387/index.do>

Pour citer cet article

- Jeremy, D. (2014). La distance professionnelle : Tania Pontbriand aime un élève. *Formation et profession*, 22(1), 65-68. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a36>

David **Bezeau** 
Étudiant à la maîtrise en sciences de
l'activité physique
Faculté d'éducation physique et sportive
Université de Sherbrooke

Sylvain **Turcotte** 
Professeur à la Faculté d'éducation physique
et sportive
Université de Sherbrooke, chercheurs
réguliers CRIFPE et membres du GRIEFAP,
Sherbrooke

Sylvie **Beaudoin** 
Professeur à la Faculté d'éducation physique
et sportive
Université de Sherbrooke, chercheurs
réguliers CRIFPE et membres du GRIEFAP,
Sherbrooke

L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants en ÉPS : analyse d'initiatives mises en œuvre dans le cadre d'un stage

doi:10.18162/fp.2014.a37

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

L'école est un endroit idéal pour amener les jeunes à adopter de meilleures habitudes de vie, notamment grâce au volet d'enseignement d'éducation à la santé. Au Québec, l'éducation à la santé est intégrée au programme de formation des écoles par le domaine général de formation *Santé et bien-être*, mais aussi à l'intérieur de certaines disciplines scolaires dont l'éducation physique et à la santé (ÉPS) par l'entremise de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. Malgré cette inclusion en éducation physique et à la santé, les initiatives entreprises en éducation à la santé n'atteignent pas les objectifs fixés par les programmes de formation (Turcotte, Otis et Gaudreau, 2007).

Problématique

Selon Turcotte (2010), les lacunes entourant l'inclusion de l'éducation à la santé (ÉS) en éducation physique et à la santé résulteraient d'une difficulté des enseignants à utiliser des référents théoriques qui ne font pas partie de ceux présents en éducation physique ou qui semblent en opposition avec ceux utilisés habituellement dans cette discipline. Roux-Perez (2011) explique cette situation par les représentations constituant l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS). Ces représentations de l'éducation à la santé d'enseignants d'éducation physique et à la santé, axées sur l'apprentissage par le mouvement¹, influencent leurs pratiques

1 Les résultats de recherche de Turcotte et al. (2007), obtenus par l'entremise d'un questionnaire, d'observations directes et d'entrevues effectuées auprès de 10 enseignants d'ÉPS d'âge et d'expérience d'enseignement diversifiés, suggèrent en effet des représentations très « physiologiques » de l'ÉS.

pédagogiques qui touchent principalement la dimension motrice, tandis que les activités relatives à l'éducation à la santé doivent, autant que possible, combiner les dimensions cognitive, affective, sociale et motrice pour favoriser l'apprentissage des élèves (Turcotte et al., 2007). La formation initiale des maîtres en éducation à la santé apparaît comme le processus par excellence pour améliorer l'efficacité des activités déployées en milieu scolaire puisqu'elle permet d'engager les futurs enseignants d'éducation physique et à la santé dans un processus de réflexion par rapport à leurs représentations de l'éducation à la santé (Roux-Perez, 2011). Les unités de formation en éducation à la santé doivent donc être revues et adaptées afin de mieux répondre aux nouveaux besoins des enseignants d'éducation physique et à la santé. Récemment, la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke a instauré un nouveau cours dans lequel les étudiants de 3^e année au baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé (BEÉPS) doivent planifier une initiative en éducation à la santé à l'aide d'un modèle logique en fonction des différents savoirs acquis au cours de leur formation initiale. Ils doivent ensuite mettre en œuvre cette initiative dans le cadre de leur stage de huit semaines. Le modèle logique est composé de 12 indicateurs permettant de favoriser la programmation adéquate d'une initiative en éducation à la santé en milieu scolaire. Notre étude vise à analyser les retombées d'une telle stratégie de formation initiale, plus précisément : 1) les représentations qu'ont des étudiants de 3^e année au BEÉPS de l'éducation à la santé; 2) les indicateurs du modèle logique privilégiés par ces étudiants dans la planification de leur initiative en éducation à la santé; 3) la concordance entre la planification des étudiants et les initiatives réellement mises en place; 4) les facilitateurs et les barrières rencontrés par les étudiants en stage lors de la mise en œuvre de leur initiative en éducation à la santé; 5) les éléments pertinents ou à améliorer dans les unités de formation en éducation à la santé, énoncés par les étudiants à la suite de leur expérience.

Méthodologie

Cette étude de cas multiples adoptera une approche qualitative interprétative (Yin, 2014). Les choix méthodologiques effectués dans cette recherche requièrent l'utilisation d'un échantillon restreint. Le nôtre est composé de sept étudiants de 3^e année au BEÉPS en stage dans la région de Sherbrooke. La première méthode de collecte de données utilisée en début de recherche sera l'analyse documentaire afin d'analyser les indicateurs du modèle logique privilégiés par les participants (objectif 2). Nous effectuerons également des entrevues semi-dirigées de 35 minutes qui permettront de recueillir les représentations de l'éducation à la santé des participants en plus de clarifier les données obtenues par l'entremise de l'analyse documentaire (objectifs 1 et 2), ainsi que des observations directes à l'aide d'une grille d'observation. Le nombre et la durée des observations dépendront de la nature des initiatives, c'est-à-dire qu'une initiative pourrait avoir lieu durant deux demi-journées et qu'une autre pourrait se réaliser à l'intérieur de quatre cours d'éducation physique et à la santé. Les observations directes serviront à recueillir des données relatives à la concordance entre la planification des étudiants et les initiatives réellement mises en place (objectif 3). À la suite de ces observations, nous réaliserons des entretiens post-projet de 30 minutes. À cette étape de la recherche, les participants seront questionnés à partir des grilles d'observation remplies par le chercheur afin de recueillir leurs réflexions par rapport à la concordance entre leur planification et la réalisation de leur initiative en éducation à la santé (objectif 3). Cet entretien sera aussi l'occasion de prendre connaissance de leur opinion sur les barrières et les facilitateurs à la mise en œuvre d'initiatives en éducation à la santé en milieu scolaire (objectif 4).

Enfin, un entretien de groupe d'une durée de 120 minutes rassemblant tous les participants à l'étude permettra à ces derniers d'exprimer leur point de vue et de discuter avec leurs collègues des barrières et des facilitateurs perçus dans la mise en œuvre d'initiatives en éducation à la santé. Ils seront également invités à donner leur opinion sur les éléments pertinents et/ou à améliorer dans les unités de formation initiale en éducation à la santé de l'Université de Sherbrooke (objectifs 4 et 5).

Conclusion

La démarche méthodologique empruntée dans ce projet de recherche de maîtrise permettra de trianguler des données provenant de différentes sources afin de bien répondre aux objectifs de recherche identifiés précédemment. La principale retombée attendue pour ce projet de recherche est l'avancement des connaissances dans la communauté scientifique par rapport aux éléments pertinents et à améliorer dans la formation initiale en éducation à la santé et aux impacts qu'a cette formation sur les représentations qu'entretiennent les futurs enseignants d'éducation physique et à la santé de l'éducation à la santé, sujets auxquels très peu de travaux se sont spécifiquement intéressés jusqu'à maintenant (Paakkari, Tynjälä et Kannas, 2010). De plus, les résultats obtenus mèneront à une démarche réflexive effectuée avec les spécialistes en éducation à la santé du Département de kinanthropologie de la FEPS afin de trouver des pistes de solution pour améliorer la structure des unités de formation actuelles en éducation à la santé. Ces résultats pourraient aussi contribuer à améliorer les structures de formation initiale en éducation à la santé dans d'autres universités du Québec.

Références

- Paakkari, L., Tynjälä, P. et Kannas, L. (2010). Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education. *Studies in Higher Education*, 35(8), 905-920. doi:10.1080/03075070903383229
- Roux-Perez, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Éditions EP&S.
- 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 : Presses de l'Université du Québec.
- Turcotte, S., Otis, J., et Gaudreau, L. (2007). Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique. *Staps*, 75, 115-129. doi:10.3917/sta.075.0115
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : Design and methods* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

Pour citer cet article

Bezeau, D., Turcotte, S. et Beaudoin S. (2014) L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants en EPS : analyse d'initiatives mises en œuvre dans le cadre d'un stage. *Formation et profession*, 22(1), 69-71.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a37>

Cultiver le bien-être lors de la formation initiale pour prévenir la détresse psychologique des enseignants en insertion professionnelle : de nouvelles perspectives à l'horizon

Nancy Goyette
Agente de recherche
Décanat des études, UQTR

doi:10.18162/fp.2014.a38

CHRONIQUE • Insertion professionnelle

Les études scientifiques de ces dernières années ont grandement discuté des difficultés vécues par les enseignants en insertion professionnelle : de nombreuses dissonances entre leurs perceptions et la réalité conduisent malencontreusement ces derniers vers la détresse psychologique ou le décrochage de la profession. Et bien que la qualité des programmes de formation universitaires et le nombre d'heures de stage aient été accrus pour développer les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier, la complexité de ce dernier ne permet pas d'approfondir suffisamment certains éléments, pourtant essentiels, pour y évoluer. En effet, être un enseignant compétent ne requiert pas seulement des compétences pédagogiques et didactiques, mais aussi des compétences personnelles, sociales, émotionnelles et comportementales, assurant une meilleure compréhension des différents aspects du métier qui suscitent souvent des remises en questions. Pourtant, dans plusieurs écoles québécoises travaillent des enseignants aimant éprouver du bien-être, du plaisir et même, de la passion pour leur métier. Ce constat nous a menés à étudier ce phénomène chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire, sous l'angle de la psychologie positive.

La psychologie positive est un champ en émergence de la psychologie depuis le début des années 2000, à partir des travaux de Seligman et Csikszentmihalyi (2000), qui proposent des études qui se penchent sur le bien-être optimal des individus. Cette initiative puise ses fondements dans le fait que la psychologie générale base la majorité de ses recherches sur les individus éprouvant des troubles mentaux (ce qui représente environ 20 % de la population) dans une logique curative. Pourtant, on constate que la majorité des individus constituant la société y évolue sans développer de pathologies. Ainsi, les chercheurs

en psychologie positive étudient l'être humain dans une logique préventive en développant des objets de savoir relatifs aux ressources internes et aux compétences personnelles déployées par ce dernier. Elles contribuent donc à son bien-être et à un mode de vie sain afin de contrer l'apparition de maladies mentales.

À travers les différents champs de recherche qui ont été explorés jusqu'à ce jour, l'étude des forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004), qui constitue des traits de personnalité cognitifs et non cognitifs de l'individu, s'avère intéressante pour tenter de comprendre la construction d'un sentiment de bien-être. Dans cette perspective, l'angle d'étude que proposent les recherches sur les forces de caractère est en cohérence avec la prémisse que le bien-être que construit chaque individu provient de processus internes qui lui permettent de créer un sens à sa réalité. Ce processus de création de sens est le produit d'une interaction constante entre l'individu et son environnement. Les forces de caractère, qui peuvent se développer au cours des réflexions, des expériences et des remises en question, y jouent le rôle d'auxiliaire à la construction du bien-être.

Ce cadre conceptuel nous a permis d'étudier plus spécifiquement le bien-être en enseignement en nous appuyant sur la classification comportant 24 forces de caractère (Goyette, 2014). L'analyse des données a laissé émerger la prédominance de cinq d'entre elles chez les enseignants de l'étude. Il s'agit de l'amour (valoriser les relations réciproques avec les autres), la persévérance (persister malgré les difficultés), la bienveillance (aider et prendre soin des autres), l'autorégulation (gérer ses sentiments et ses actions) et la créativité (penser à des nouvelles façons de faire les choses). Ces forces de caractère permettent à ces derniers, entre autres, de trouver un sens à leur profession en modifiant positivement leurs représentations du métier et cela, malgré les difficultés vécues dans leur environnement de travail. Ce processus de quête de sens, par le développement de ces forces de caractère, intervient également dans la construction de l'identité professionnelle tout au long de leur carrière. Sachant que l'identité professionnelle se constitue d'une identité personnelle (qui réfère à la représentation que l'individu possède de lui-même et des conflits intérieurs auxquels il est confronté) et de l'identité sociale (qui réfère aux interactions sociales vécues entre l'individu et son environnement de travail) (Beauchamp et Goyette, 2009), il devient intéressant de s'interroger sur la place accordée aux forces de caractère des enseignants novices lors de leur processus de professionnalisation puisque ces dernières contribuent à l'édification de ces deux pôles, mais plus particulièrement celui de l'identité personnelle.

Actuellement, les éléments relatifs à l'identité personnelle des enseignants, telles les forces de caractère, sont peu traités et exploités comme des sujets importants lors de la formation. Peu de dispositifs sont mis en place, que ce soit dans la formation initiale ou dans les milieux scolaires, pour favoriser leur développement afin que les nouveaux enseignants ressentent du bien-être dans leur profession. À cet égard, le développement du bien-être lors de la formation devrait être pris en compte afin de prévenir plusieurs problématiques vécues en stage et en insertion professionnelle. Pour ne citer qu'un exemple, une étude de Lebel, Bélair et Goyette (2012) rapporte que la plupart des stagiaires éprouvant des difficultés prononcées souffraient, entre autres, d'une faible confiance en soi. Au regard de ce constat, il semble évident que la confiance en soi de l'individu relève de ressources internes reliées à l'identité personnelle et qu'en dépit du fait que les formateurs de stagiaires sachent que le développement de certaines compétences professionnelles puise ses sources à travers des ressources internes de l'étudiant, l'absence de dispositifs de formation ne leur permet pas d'intervenir pour pallier certaines difficultés.

Au regard de ce qui précède, plusieurs questions restent en suspens quant aux moyens concrets pour cultiver le bien-être en enseignement lors de la formation initiale et de l'insertion professionnelle. Toutefois, s'attarder aux différents aspects relatifs à l'identité personnelle des enseignants devient une solution pour prévenir la détresse psychologique puisque cela permet de les outiller pour faire face aux écueils de la profession. Certes, une formation initiale permettant d'accentuer la prise de conscience des forces de caractère chez les étudiants aiderait à la construction d'un sens du métier davantage réaliste en se basant sur une vision optimiste du travail. De plus, cela contribuerait à réduire l'écart entre les perceptions personnelles et la réalité, ce qui diminuerait peut-être ce sentiment déstabilisant de rupture ressenti par les enseignants en insertion professionnelle, qui influence trop souvent négativement le sens qu'ils attribuent à la profession.

Références

- Beauchamp, C. et Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. doi:10.1080/03057640902902252
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être en enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lebel, C., Bélair, L. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en éducation. *Recherches et éducations*, 7, 55-68. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/1374>
- Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5

Pour citer cet article

- Goyette, N. (2014). Cultiver le bien-être lors de la formation initiale pour prévenir la détresse psychologique des enseignants en insertion professionnelle : de nouvelles perspectives à l'horizon. *Formation et profession*, 22(1), 72-74. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a38>

CHRONIQUE • Technologies en éducation

Introduction

Dans une chronique précédente, nous avons esquissé l'intérêt d'appréhender les usages numériques éducatifs des élèves de façon systémique et intégrée, en prenant en compte les dimensions plus larges qui leur sont constitutives (Collin, 2013a). Dans cette chronique, nous poursuivons notre réflexion sur les usages numériques éducatifs en présentant l'intérêt, sur le plan conceptuel, de les enchâsser dans la notion fédératrice de « rapport éducatif au numérique ». Nous commençons par exposer ce qu'est le « rapport à », avant d'en démontrer les apports pour le domaine du numérique en éducation.

Le « rapport à » : une notion transversale en sciences de l'éducation

En sciences de l'éducation, le « rapport à » a d'abord été appliqué au savoir (p. ex., Charlot, 1997), avant d'être spécifié à d'autres objets éducatifs, tels que la didactique des sciences (p. ex., Venturini et Cappiello, 2009) ou la didactique de l'écriture (p. ex., Barré-de-Miniac, 2000; Chartrand et Blaser, 2008). Comment définir le « rapport à »? Il s'agit des représentations, des opinions, des attitudes, des valeurs, des pratiques, des expériences, etc., qu'un élève entretient relativement à un objet éducatif, et qu'il renégocie à chaque nouveau contact avec cet objet éducatif. Le « rapport à » n'est donc pas réductible aux « représentations sur »; il correspond davantage aux différents aspects (dont les représentations) qui composent plus ou moins directement¹ la relation qu'un élève entretient avec un objet éducatif. Le « rapport à » n'est pas uniquement individuel : il est forgé par

¹ Pour Charlot, Bautier et Rochex (1992), le rapport au savoir (dans leur cas) comprend également les projets d'avenir, les aspirations professionnelles et sociales, les réponses à des sollicitations de l'entourage, etc., ce qui les amène à souligner que « notre rapport au savoir est souvent rapport à autre chose que du savoir » (p. 31).

chaque élève sur la base de ses expériences singulières et collectives, dans un entrelacement complexe, comme le souligne Barré-de-Miniac (2000) au sujet de l'écriture : « les groupes sociaux et culturels dans lesquels est inséré le sujet développent des usages de l'écrit et des valeurs associées à ces usages qui contribuent à la formation du rapport à l'écriture de chacun des individus, et interagissent avec les variables envisagées [...] sous l'angle de la singularité » (p. 14).

Pourquoi s'intéresser au rapport que les élèves construisent à l'égard des objets éducatifs? Parce que ce « rapport à » influence indéniablement l'« apprentissage de », notamment (mais pas seulement) celui qui s'ensuit en salle de classe, de sorte qu'il contient une valeur explicative des dispositions plus ou moins favorables des élèves à l'égard de l'école, des disciplines scolaires, des objets d'apprentissage et des manières d'apprendre. Comme le soulignent Penloup et Liard (2011) au sujet de l'écriture, le lien qui s'établit entre un élève et cet objet éducatif :

ne peut être réduit à ce qu'il sait ou ne sait pas, mais il faut aussi tenir compte, parce que cela pèse sur ses performances, de ce qu'il aime ou non écrire (son « investissement »), de ce qu'il aimerait écrire [...], de ce qu'il écrit effectivement quand il n'est pas tenu d'écrire (pratiques d'écriture extrascolaires), de « ses opinions et attitudes », de ses « conceptions de l'écriture et de son apprentissage ». Ce sont toutes ses diverses dimensions qui fondent le « rapport à l'écriture » d'un apprenant. (p. 3)

Outre un recadrage louable des tenants et des aboutissants des apprentissages scolaires, le « rapport à » permet également d'appréhender à la fois la complexité et la singularité des rapports que se forment les élèves en éducation.

Le « rapport à » appliqué au numérique en éducation

Ainsi esquissé, le « rapport à » fournit des clés de lecture intéressantes pour appréhender la plus ou moins grande disposition des élèves à tirer profit du numérique sur le plan des apprentissages. Se pose alors la question de savoir de quoi exactement est composé le rapport éducatif des élèves au numérique. De leur accès, de leurs usages, de leurs compétences et de leurs expériences éducatives du numérique? Assurément... mais pas uniquement. En fait, nous donnons volontairement une réponse ouverte à cette question, car il nous apparaît qu'une des forces du « rapport à » est justement de ne pas succomber à la tentation de réduire la complexité de la relation « élève-numérique » à une liste fermée d'items. Si, sur le plan méthodologique, les représentations, l'accès, les usages, les compétences et les expériences des élèves à l'égard du numérique constituent une entrée légitime pour étudier empiriquement leur rapport éducatif au numérique, il nous semblerait regrettable, sur le plan théorique, de réduire ce dernier à ces quelques aspects. En ce sens, le « rapport à » est davantage une notion qu'un concept (Charlot et al., 1992; Penloup et Liard, 2011) et gagne à le rester.

Il n'en permet pas moins plusieurs apports à l'étude du numérique en éducation. En premier lieu, le « rapport à » permet d'englober le contexte extrascolaire dans l'étude du numérique en éducation, et ainsi, de ne pas se restreindre au contexte scolaire uniquement. Ce point est louable dans la mesure où plusieurs études démontrent que les élèves utilisent largement plus le numérique en contexte extrascolaire qu'en contexte scolaire (Alluin, 2010; Eynon, 2008; OCDE, 2010). Il est donc logique de penser que le contexte extrascolaire explique autant, si ce n'est plus, le rapport plus ou moins éducatif que les élèves entretiennent à l'égard du numérique. En outre, les dimensions sociales et culturelles incluses

dans la notion de « rapport à » permettent de considérer les dimensions plus larges qui interviennent et orientent en partie le rapport individuel des élèves au numérique. Elles permettent ainsi d'insérer des objets d'étude qui ont été relativement négligés jusque-là, faute d'assises théoriques justifiant leur pertinence scientifique dans le domaine du numérique en éducation. Nous pensons particulièrement à l'étude des inégalités numériques en éducation (Collin, 2013b) ou encore aux dimensions culturelles du numérique en éducation.

Conclusion

Pour conclure, le « rapport à » est une notion transversale en éducation, dont le domaine du numérique en éducation gagnerait à s'emparer. Elle permet de prendre en compte toute la complexité de la relation « élève-numérique », notamment en englobant le contexte extrascolaire ainsi que les dimensions collectives plus larges qui contribuent à alimenter la relation éducative que les élèves entretiennent à l'égard du numérique. Ce faisant, cette notion de « rapport éducatif au numérique » ouvre des perspectives théoriques pertinentes pour élargir le domaine du numérique en éducation en y incluant des objets d'étude relativement négligés jusque-là.

Références

- Alluin, F. (2010). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux. *Les dossiers*, 197. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/197/18/9/Dossier197_158189.pdf
- Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartrand, S. et Blaser, C. (dir.). (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Collin, S. (2013a). Saisir les usages numériques éducatifs des élèves dans leur globalité. *Formation et profession*, 21(2), 101-104. Repéré à <http://formation-profession.org/fr/pages/article/21/5/a23>
- Collin, S. (2013b). Les inégalités numériques en éducation : une synthèse. *Adjectif*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254>
- Eynon, R. (2008). *Harnessing technology: The learner and their context*. Coventry, R.-U. : BECTA. Repéré à http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/http://research.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/reports/ht_learner_context_survey.pdf
- OCDE. (2010). *Are the new millenium learners making the grade? Technology use and educational performance in PISA*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- Penloup, M.-C. et Liard, F. (2011). Le rapport à l'écriture : un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *forumlecture.ch*, 2011(2). Repéré à http://forumlecture.ch/fokusartikel2_2011_2.cfm
- Venturini, P. et Cappiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58. Repéré à <http://rfp.revues.org/1121>

Pour citer cet article

Collin, S., Calonne, O. et Sa ari, H. (2014). Le « rapport à » : quels apports pour le domaine du numérique en éducation? *Formation et profession*, 22(1), 75-77. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a39>

R ECENSION • Jean-François Desbiens,
Carlo Spallanzani et
Cecília Borges (dir.), *Quand le
stage en enseignement déraile.
Regards pluriels sur une réalité
trop souvent occultée* (2013).
Presses de l'Université du Québec.

Quels sont les obstacles qui surviennent lors des stages? Quelles en sont les raisons? Existe-t-il des moyens de prévention? Quels sont les dispositifs et les stratégies utilisés pour aider les stagiaires présentant des difficultés en formation pratique? Telles sont les questions sur lesquelles se sont penchés les auteurs de ce collectif. Les stages qui ont lieu dans les institutions universitaires dans les programmes de formation en enseignement sont des étapes importantes et enrichissantes pour leurs étudiants. Toutefois, ces stages ne se déroulent pas sans écueil, quelques stagiaires vivent des difficultés durant leur formation pratique, des difficultés qui sont très peu documentées selon les directeurs du collectif. Cet ouvrage est d'un intérêt certain pour les acteurs préoccupés par la formation pratique en enseignement.

L'objectif de ce livre est double : décrire les difficultés rencontrées dans les milieux de stage et présenter des solutions qui y sont apportées; d'où son originalité et son apport. L'ouvrage est constitué de neuf chapitres dont les auteurs sont des formateurs de futurs enseignants en Belgique, au Brésil, en France et au Québec. Les études menées touchent l'enseignement au primaire et au secondaire, l'enseignement de l'éducation physique et l'enseignement professionnel. Bien

que les auteurs proviennent de plusieurs pays et que les champs couverts soient divers, « *les difficultés rencontrées par les stagiaires présentent d'étroites similitudes et les défis à relever par ceux qui les accompagnent sont, pour l'essentiel, du même ordre* » (p. 3).

Samuel de Souza Neto, Flavia Medeiros Sarti et Larissa Cerignoni Benites notent au chapitre 1 que « *C'est pendant le stage que les étudiants s'aperçoivent clairement que quelque chose leur manque* » (p. 14), un constat que feraient également plusieurs stagiaires et superviseurs dans n'importe quel pays et dans n'importe quel programme de formation. Partant de données provenant de rapports et de travaux des stagiaires en enseignement au primaire et en éducation physique, les auteurs font ressortir trois groupes de difficultés auxquelles font face les stagiaires : les représentations négatives qu'ont de nombreux stagiaires à l'endroit de l'école publique et des enseignants du primaire et du secondaire; les obstacles rencontrés par les stagiaires pour passer du métier d'élève à celui d'enseignant; la capacité d'adoption d'un point de vue et d'une posture d'enseignant lors d'une intervention en classe. Les auteurs terminent en présentant des stratégies pour permettre aux stagiaires de surmonter certaines de ces difficultés.

Dans le chapitre 2, Michel Lepage et Colette Gervais montrent, à la suite d'entrevues réalisées auprès de superviseurs universitaires, que la concertation entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé est plutôt incertaine lorsque le déroulement du stage devient problématique. Le but de leur article n'ayant pas pour prétention d'imposer une certaine démarche ni même de présenter un modèle, mais plutôt de définir un cadre de formation, des interrogations demeurent cependant : « *que faire en cas de discordance entre l'enseignant associé et le superviseur? Qui des deux coformateurs doit ou peut prendre la décision en cas de difficulté ou d'échec?* » (p. 40); des questions que se posent assurément plusieurs acteurs en formation pratique.

Concernant toujours les difficultés qu'éprouvent les stagiaires en milieux de pratique, est-ce que la direction d'établissement pourrait y jouer un rôle? Monica Cividini et Ahmed Zourhhal examinent justement au chapitre 3 son rôle éventuel dans la formation des stagiaires en enseignement et sa contribution à la prévention des échecs qui surviennent lors des stages. Leur réflexion s'appuie sur des éléments théoriques qui démontrent que la direction d'établissement peut intervenir par l'entremise de différentes actions pour favoriser la réussite des stagiaires.

Jean-François Desbiens et Carlo Spallanzani présentent trois stagiaires en éducation physique ayant vécu un ou plusieurs échecs, et ce, afin de mener une réflexion sur l'évaluation et l'apprentissage professionnels qui sont, somme toute, d'importants enjeux en formation pratique (chapitre 4).

Guillaume Serres, Luc Ria et Serge Leblanc, eux, décrivent au chapitre 5 une recherche réalisée en France visant à saisir la complexité des processus de formation, dans le but de concevoir des dispositifs de formation destinés aux stagiaires et aux formateurs.

Les chapitres 6 et 7 détaillent les procédures mises en place pour aider des stagiaires en difficulté. Denis Loizon souligne au chapitre 6 la nécessité du soutien de tous les encadreurs d'un stagiaire français en éducation physique reprenant son stage pour lui permettre de combler sa grande lacune : « *la confiance en lui* ». Dans le chapitre 7, Claudia Gagnon, qui a décrit les difficultés de quatre stagiaires en enseignement professionnel et les processus d'accompagnement utilisés par leurs formateurs, relève la difficulté à attribuer l'échec en stage à un facteur en particulier, mais note plutôt l'existence d'un ensemble de facteurs fortement interreliés.

Au chapitre 8, Cecilia Borges et Carole Séguin font le même constat que Claudia Gagnon. S'appuyant sur trois études de terrain touchant l'échec, l'épuisement et l'évaluation en éducation physique, elles observent que les difficultés éprouvées en stage sont multifactorielles. En outre, comme le soulèvent Desbiens et Spallanzani, elles relèvent que l'évaluation constitue un aspect critique pour les encadreurs, les grilles d'évaluation étant très peu utilisées, les visions assez divergentes concernant les critères d'évaluation.

Ce collectif se termine par l'article de François Vanderclayen, Ghislain Carlier et Cécile Delens visant à répondre à cette question : « *Comment un enseignant-stagiaire fait face à ses propres émotions lorsqu'il rencontre une situation imprévue?* » Les chercheurs mettent en relief les processus cognitifs, motivationnels et émotionnels impliqués dans l'intervention d'un stagiaire éprouvant des difficultés organisationnelles en éducation physique et soulignent l'importance de prendre en compte les émotions vécues par les stagiaires, d'autant plus qu'elles peuvent constituer une source de développement professionnel si l'accompagnement est adéquat.

De fait, même si les stagiaires sont moins nombreux à éprouver des difficultés lors des stages, ceux qui les vivent représentent malheureusement de grands défis administratifs et pédagogiques pour les acteurs impliqués en formation pratique. L'ouvrage soulève la question des responsabilités des formateurs lors des stages et du développement de l'identité professionnelle des formateurs, relance les débats concernant la sélection des étudiants à l'enseignement, la formation à la supervision des stagiaires et la clarification des profils de sortie qui doivent rester réalistes. Le collectif pose également le problème de l'évaluation qui demeure un point critique au regard des formateurs, les critères d'évaluation n'étant pas toujours à la portée de tous.

Pour citer cet article

Bidjang, S.G. (2014). Le côté sombre de la pratique des stages : que faire? Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (dir.) (2013) Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée. Presses de l'Université du Québec. *Formation et profession*, 22(1), 78-80. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a40>