

CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

23⁽¹⁾

2015

Volume 23 numéro 1



Table des matières

- 1 *L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français*
Ghina **El Abboud**, Université de Limoges (France)
- 11 *Processus et résultats sommaires d'une intervention collaborative dans le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural*
Alain **Huot**, UQAR (Canada)
Céline **Castonguay**, UQAR (Canada)
- 24 *Opinions et stratégies de détournement des élèves camerounais relatives à l'interdiction du téléphone portable à l'école*
Emmanuel **Béché**, Université francophone Développement international
- 36 *Quel impact de la pédagogie par projet sur la motivation des étudiants? Cas des étudiants de 2^e année de licence en informatique à l'Université de Béchar (Algérie)*
Mammar **Belagra**, Université de Béchar (Algérie)
Chellali **Benachaïba**, Université de Béchar (Algérie)
Belkacem **Draoui**, Université de Béchar (Algérie)
- 54 *École et Stratégies : une démarche de révision des pratiques afin de favoriser la réussite des élèves*
Marie-Martine **Dimitri**, Bureau de la planification institutionnelle (Canada)
Pierre **Potvin**, UQTR (Canada)
Michel **Rousseau**, UQTR (Canada)

Chroniques

71

Intervention éducative

Une plateforme Web pour soutenir la réécriture collaborative : EtherPad

Première partie

Jessica **Giannetti**, Université Laval (Canada)

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

74

Éthique en éducation

Transfert et contre-transfert dans la relation pédagogique

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

78

Rendez-vous avec la recherche

Rencontre avec Donatille Mujawamariya

Entrevue réalisée par Mirela **Moldoveanu**, UQÀM (Canada)

82

Formation des maîtres

L'approche par compétences en Afrique

Clermont **Gauthier**, Université Laval (Canada)

Gustave **Tagne**, UNESCO

86

Profession de l'éducation

Quelques remarques au sujet de la fonction sociale des enseignants

Louis **LeVasseur**, Université Laval (Canada)

89

Recherche étudiante

Analyse des réceptions et usages des politiques publiques : vers un modèle systémique

de la mise en œuvre de la politique d'Éducation pour tous (EPT) au Sénégal

Michel Samy **Diatta**, Université de Montréal (Canada)

Recension

92

Recension

Les technologies numériques pour l'enseignement : usages, dispositifs et genèses

Sous la direction de Jean-Baptiste Lagrange

Glorya **Pellerin**, UQAT (Canada)

L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français

Ghina **El Abboud**
Université de Limoges (France)

Introducing ICT into the pedagogical practices of French teachers

doi:10.18162/fp.2015.107

Résumé

Cet article fait état d'une étude doctorale qui porte sur l'intégration des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans les pratiques pédagogiques des enseignants du FLE (français langue étrangère) au Liban.

Il a pour objectif de présenter les principaux résultats d'une étude quantitative portant sur l'équipement technologique et les représentations que les enseignants se font des TIC et de leurs usages. Nous avons mené cette enquête auprès de 80 enseignants de français au cycle primaire au moyen d'un questionnaire. Il ressort de cette étude que la faible utilisation des TIC par les enseignants est influencée essentiellement par l'insuffisance qualitative et quantitative de la formation.

Mots-clés

TIC, intégration, usage, professionnalisation, formation, FLE

Abstract

This paper presents the results of a study on the integration of ICT and the training of French teachers in Lebanon. The main purpose of this research project is to understand deeply the process of introducing and using ICT (information and communication technology) at Lebanese school, and to understand in which ways the professionalization of teachers favors the introduction of ICT into classroom. We have used two main data collection instruments: survey and individual interviews.

Keywords

ICT, integration, uses, training, foreign language, teachers

Introduction

Aujourd'hui, la technologie occupe une grande place dans notre vie. L'usage des TIC a des enjeux sociaux, culturels et économiques. Grâce aux TIC, de nombreuses sociétés, comme les États-Unis, le Canada et la France, sont devenues des sociétés du savoir et de l'information. Ces sociétés informatisées, grâce à la technologie, offrent aux citoyens des opportunités diverses dans les domaines de l'éducation, du commerce, de la santé, etc.

En effet, cela exige de l'individu de développer de nouvelles compétences, et de développer un regard critique vis-à-vis de la technologie et de l'Internet, pour en faire un usage réfléchi, efficient et efficace. En fait, nous considérons que la maîtrise et l'usage des TIC par les élèves, dans leurs activités d'apprentissage, dépendent en grande partie de celle de leurs enseignants.

Contexte et problématique

Depuis longtemps, le système éducatif libanais est inspiré d'autres systèmes éducatifs et copié sur ceux-ci sans une adaptation efficace et efficiente. Le système libanais a vécu une dernière réforme en 1995.

Pour faire face aux défis du XXI^e siècle, cette réforme du système éducatif libanais a visé à mettre en place un enseignement dispensé sur la base de l'égalité des chances, un enseignement de qualité qui contribue à la construction de la société du savoir, à l'intégration sociale et au développement économique.

Le but de la réforme lancée en 1995 est de moderniser les curricula, de restructurer l'enseignement et de mettre en place plusieurs projets afin de rattraper les retards accumulés depuis près de trente

ans et d'offrir aux Libanais une éducation de qualité. Nous citons deux de ses principaux objectifs opérationnels :

- Équiper les salles spéciales en mobilier, instruments de laboratoire et matériel audiovisuel et technologique;
- Recourir aux écoles normales comme source d'information sur la technologie en tant que matière d'enseignement et comme centre de formations des enseignants dans ce domaine.

Malgré les bonnes intentions, et malgré le léger changement qu'il y a eu, ces objectifs n'ont pas eu de traduction concrète, et certains problèmes persistent jusqu'à nos jours. L'informatique reste, à l'heure actuelle, une matière d'apprentissage autonome comme d'autres. Malheureusement, on constate sur le terrain un retard en matière de technologie éducative.

Nous remarquons, d'après l'analyse des textes officiels des projets de réformes, que le ministère accorde peu d'importance aux besoins des enseignants et que les projets ne se construisent pas sur une analyse de leurs besoins. Quant au domaine de la recherche scientifique en sciences de l'éducation, peu de recherches se sont consacrées à l'enseignant, à son rôle et à ses pratiques. Et puisque l'enseignant libanais rencontre une difficulté face aux nouvelles réalités subies par le progrès technique, et plus particulièrement face aux TIC, nous nous sommes intéressée à mener cette étude.

Les enseignants rencontrent des difficultés en adoptant de nouvelles approches pédagogiques qu'on leur impose et en s'y adaptant. Par exemple, actuellement, l'intégration des technologies éducatives constitue pour les enseignants libanais un obstacle difficile à franchir. Face à une innovation pédagogique, ils se trouvent incapables de mettre en place des compétences facilitant l'amélioration et la modernisation de leurs pratiques pédagogiques. Aujourd'hui, avec la prolifération des TIC et les évolutions du monde éducatif, le métier d'enseignant se complexifie (Lessard et Tardif, 1999). Et il devient problématique de priver les enseignants des formations susceptibles de développer chez eux des compétences professionnelles et une attitude réflexive. La professionnalisation constitue un enjeu majeur à toute société et surtout à une société particulière comme la société libanaise. Nous pensons que la professionnalisation des enseignants au Liban joue un rôle important dans la modernisation du système éducatif et dans l'amélioration du processus enseignement-apprentissage. Perrenoud (1994) met l'accent sur la nécessité ardente de la formation des enseignants, pour pouvoir introduire les nouvelles technologies; démocratiser l'enseignement; différencier la pédagogie pour mieux lutter contre l'échec scolaire; rénover les contenus et les didactiques; développer les pédagogies actives, participatives, coopératives; ouvrir l'école sur la vie; partir du vécu des élèves; reconnaître la diversité des cultures; élargir le dialogue avec les parents, et favoriser leur participation à la vie de l'école.

Cette recherche s'attache à comprendre la situation actuelle de l'intégration des TIC dans le système éducatif libanais, et à savoir quel est l'impact de la formation continue sur ce phénomène.

Cadre théorique

Les principaux domaines de notre cadre théorique concernent les recherches sur les enjeux de la professionnalisation des enseignants et l'importance de la formation à l'usage des TIC, les apports et les opportunités des technologies éducatives en classe de langue, et les obstacles et facteurs influençant l'introduction des TIC dans le système éducatif.

La présence de la technologie dans la société influence les lieux du savoir. Alors, l'école se retrouve appelée à exploiter et intégrer la technologie en son sein, pour qu'elle puisse faire face aux exigences de la société et répondre aux besoins des apprenants.

En ce qui concerne les enjeux des TIC, sur le plan éducatif, ils sont de grande importance. Elles sont des véritables alliées de l'enseignement. Elles modifient la relation pédagogique enseignant-élève et changent le rapport au savoir (Devauchelle, 2012). Elles permettent le développement des compétences disciplinaires, mais aussi celui des compétences transversales. Klein (2013) confirme que le numérique non seulement renforce la motivation qu'il induit chez l'apprenant, mais a aussi d'autres effets : « Au-delà de cet heureux effet, indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre » (Klein, 2013, p. 8).

Concernant l'usage des TIC dans l'apprentissage du français, certains chercheurs ont montré leurs effets positifs et leurs opportunités. Guichon confirme que : « Les TIC peuvent apporter une valeur ajoutée pour développer des compétences langagières » (2012, p. 9). Pouts-Lajus et Riché-Magnier (1998) mettent l'accent sur l'aspect interculturel et international des réseaux et sur la richesse du Web. Cet aspect favorise les échanges linguistiques internationaux entre élèves : « Les réseaux, parce qu'ils sont fondés sur une logique internationale, créent des situations particulièrement motivantes pour l'apprentissage des langues » (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998, p. 75). Ces outils sont faciles à utiliser et offrent des documents authentiques. L'enseignant, en utilisant les médias, donne accès à l'apprenant à des locuteurs natifs et à une richesse de ressources audiovisuelles.

Quant à l'intégration des TIC dans l'éducation, certains chercheurs se sont attachés à étudier les facteurs contraignants et les facteurs facilitant leur intégration, et d'autres à déterminer des typologies et des modèles d'intégration variés, comme Bibeau et Raby. Nous nous appuyons sur le modèle de synthèse de Raby (2004) pour décrire la situation actuelle de l'utilisation des TIC par les enseignants libanais. Celui-ci est inspiré et établi à partir de l'analyse de trois modèles, traçant les étapes que traversent habituellement les enseignants lors de l'incorporation des TIC à leur enseignement. Ces modèles sont établis successivement par Moersch (1995, 2001), Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997) et Morais (2001) (cités dans Raby, 2004).

Le processus d'intégration des TIC, selon le modèle de Raby (2004), se divise en quatre stades. Ces stades sont : le stade de la « **sensibilisation** », de l'« **utilisation personnelle** », de l'« **utilisation professionnelle** », et de l'« **utilisation pédagogique** ».

Le stade de « **sensibilisation** » est le stade où l'enseignant n'entre pas directement en contact avec les technologies, mais il rencontre dans son environnement des personnes qui les utilisent.

Le stade de l'« **utilisation personnelle** » est composé de trois étapes. Tout d'abord, la motivation, ensuite la familiarisation où l'enseignant apprend à maîtriser les rudiments techniques. La dernière étape de ce stade est l'étape de l'« exploration-appropriation ». Cette étape consiste en la recherche documentaire et en la communication selon des intérêts et besoins personnels.

Le stade de l'« **utilisation professionnelle** » est constitué de deux étapes : la motivation et l'appropriation-exploration. À ce stade, l'enseignant recherche de l'information, communique, échange et produit des ressources et outils pédagogiques, mais dans un objectif professionnel.

Le stade de l'« **utilisation pédagogique** » se divise en cinq étapes. L'utilisation des technologies par l'enseignant à ce stade a des fins éducatives, et elle est liée directement à l'apprentissage, à l'apprenant et à l'enseignant. Donc, à ce stade, l'élève utilise lui aussi les technologies. La familiarisation, l'exploration, l'infusion et l'appropriation constituent les quatre étapes de ce stade. À travers ces différentes étapes, la tâche de l'élève évolue et se modifie. À l'étape de la familiarisation, l'enseignant engage ses élèves dans l'utilisation des TIC comme récompense ou occupation. Cette activité rapporte à l'élève le plaisir et un apprentissage limité et minimal. Ensuite, dans l'exploration, il vise l'acquisition, la compréhension et l'application des connaissances par les apprenants. Après, à l'étape de l'infusion, les activités développées par l'enseignant permettent de développer des compétences disciplinaires chez les apprenants. Il leur propose des activités de transmission et de construction de connaissances. Les élèves sont plus impliqués et utilisent ponctuellement les TIC. Enfin, dans l'appropriation, l'utilisation des TIC par les élèves est fréquente et régulière. L'enseignant propose à la fois des activités de transmission et de construction de connaissances orientées vers la poursuite d'un but, ce qui développe chez les élèves des compétences disciplinaires et transversales.

Finale, il s'agit du stade de l'« **utilisation exemplaire** ». Raby explique que quand on parle d'utilisation exemplaire, c'est dans le sens où l'enseignant peut servir de modèle aux autres.

Méthodologie

L'objectif de notre recherche est de comprendre quel est l'état actuel de l'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles des enseignants, et comment la formation continue influence ce phénomène.

Nous avons mené une première étude quantitative au moyen d'un questionnaire. En premier lieu, nous cherchons à décrire la situation actuelle d'intégration des TIC dans les classes de français dans la ville de Tripoli au nord du Liban. Pour ce faire, nous avons eu recours à un questionnaire transmis à une population de 80 enseignants du cycle primaire dans 6 écoles privées. Cette partie de notre recherche nous permet d'élaborer et de décrire le modèle de l'intégration des TIC dans ces classes, et en même temps de connaître le point de vue des enseignants sur l'utilisation des TIC, ainsi que de faire état de l'équipement technologique et des formations.

Nous recueillons nos données et nous vérifions notre hypothèse, dans la région du Nord, plus particulièrement dans la ville de Tripoli et ses banlieues. Tripoli constitue une ville francophone par excellence depuis très longtemps. En plus, elle témoigne d'un très bon niveau d'enseignement, grâce à la présence des plus importantes et plus anciennes écoles comme les missions religieuses, laïques, privées, internationales et même publiques. Il existe une grande compétitivité entre les écoles de cette région, et cela pousse les bureaux pédagogiques de ces établissements à renouveler leur système éducatif et à innover à tous les niveaux. Notre échantillon est constitué des enseignants de la langue française dans les écoles privées à Tripoli. Ces enseignants ont déjà suivi des formations à l'usage des TIC, et ils ont commencé à utiliser la technologie éducative dans leurs classes. Cet échantillon est composé aussi des enseignants de français qui sont en train de suivre des formations ou qui viennent d'entamer des formations et qui envisagent une utilisation des TIC dans leurs classes. Les enseignants qui ont participé au questionnaire font partie de la nouvelle et de l'ancienne génération confondue. Les

enseignants interrogés sont des enseignants dans le secteur privé. Le choix des établissements scolaires privés s'est fondé sur le fait que ces écoles jouissent d'une marge de liberté et d'une puissance financière plus importantes que celles des écoles publiques. Donc, ces écoles ont pu introduire le numérique éducatif, et ils ont commencé à l'expérimenter alors que, dans le secteur public, on est encore loin de ce phénomène, surtout dans le cycle primaire. Nous avons utilisé le logiciel Modalisa pour saisir, traiter et analyser nos données.

Ayant mentionné que notre premier objectif était de comprendre la situation actuelle d'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles des enseignants, nous nous sommes adressée aux enseignants et leur avons transmis un questionnaire composé de 4 parties. La première partie du questionnaire concerne les informations générales (âge, classe...), ensuite l'équipement technologique (présence d'outils technologiques en classe, TNI, nombre d'ordinateurs, qualité de ces outils, accès Internet...), puis les compétences techniques (utiliser le TNI en classe, chercher de l'information sur Internet, collaborer à distance, fréquence d'utilisation...) et les formations à l'utilisation des TIC (type et dispositifs de formation, nombre, contenu...), et enfin les représentations des enseignants (les TIC comme outils d'organisation, outil d'autoformation, les effets des TIC...).

La partie suivante est consacrée à la présentation des principaux résultats de l'étude quantitative de l'intégration des TIC à l'école.

Les résultats : l'introduction des TIC à l'école primaire

Dans le présent article, nous présentons le bilan de notre enquête par questionnaire. Ce dernier est composé d'une liste de 33 questions réparties en quatre parties. La première concerne les informations générales. La deuxième est réservée à la situation de l'équipement matériel et des outils dont disposent les enseignants, ainsi qu'aux usages qu'ils en font. La troisième partie s'intéresse à la formation et aux compétences développées. Enfin, la quatrième partie est structurée autour de deux thèmes. D'une part, nos questions de la dernière partie s'attachent aux points de vue et aux perceptions des enseignants sur les TIC, ainsi qu'aux opportunités qu'elles peuvent offrir. Et d'autre part, nous posons des questions qui tournent autour des facteurs influençant le processus d'intégration des TIC.

Nous présentons tout d'abord le profil des répondants. Le tableau ci-dessous nous permet de récapituler les informations générales qui décrivent notre population, et qui sont recueillies dans la première partie du questionnaire.

Tableau 1

Caractéristiques de l'échantillon.

		Effectif	Pourcentage %
Âge	Jeune (-30, 40-50)	52	67,5
	Âgés (50 +)	25	32,5
Sexe	Féminin	73	91,3
	Masculin	7	8,8
Matière d'enseignement	Français	66	84,6
Expérience	Moins de 5 ans	15	22,4
	6-15 ans	29	43,3
	16-30 ans	23	34,3
Formation	Écoles	38	71,7
	Formation initiale (université)	17	32,1
	Centre particulier	11	20,8

Ce tableau montre qu'une majorité féminine domine dans le secteur de l'éducation au cycle primaire au Liban avec 91,3 %, par rapport à une minorité masculine qui ne représente que 8,8 % du total. Quant à l'âge, nous remarquons que la catégorie d'enseignants âgés de moins de 30 ans et de 30 à 50 ans représente 67,5 % de la totalité de l'échantillon, et la catégorie des enseignants plus âgés, qui ont 50 ans et plus, représente 32,5 % de l'échantillon.

Nous pouvons conclure que la nouvelle génération des enseignants de français au cycle primaire est surtout constituée de jeunes et de femmes.

Quant à l'équipement, les données montrent que ces enseignants sont moyennement équipés en ordinateurs : 94 % possèdent des ordinateurs personnels, 14 % disposent d'au moins un ordinateur en classe, et 85 % disposent d'une trentaine d'ordinateurs dans la salle d'informatique. Quant aux autres technologies, la moitié de ces enseignants dispose de TNI dans les salles de classe, alors que l'autre moitié dispose d'un seul TNI branché dans une salle commune. L'équipement technologique constitue un facteur essentiel dans son usage par l'enseignant. Ce dernier doit avoir un accès facile à la technologie. En outre, certaines recherches affirment que l'outil technologique ainsi que sa qualité ne doivent pas représenter un obstacle.

Afin de comprendre l'usage des technologies que les enseignants font, nous avons posé une série de questions à choix multiples. Nous présentons les résultats comme suit : 17 % utilisent les ordinateurs à l'école pour des activités de traitement de texte, 23 % pour visionner un DVD, et 60 % avouent utiliser les ordinateurs pour des jeux éducatifs et de divertissement. Concernant l'usage d'Internet avec les élèves, 86 % y ont recours pour la recherche d'informations et la recherche documentaire, 3 % pour les forums de discussion et enfin 7 % pour la messagerie électronique. Pour ce qui est de l'usage d'Internet par les enseignants dans leur vie quotidienne, 60 % disent l'utiliser uniquement pour la communication, et 40 % l'utilisent pour la communication et la recherche d'informations.

En nous basant sur le modèle-synthèse du processus d'intégration des TIC de Raby¹, et en analysant nos données sur l'utilisation des TIC, il en ressort qu'il existe deux profils d'enseignants face aux TIC. Il s'agit d'un groupe d'enseignants qui se situe entre le stade de la non-utilisation des technologies, et le stade de la sensibilisation, et d'un autre groupe qui fait un usage varié des TIC.

L'utilisation des technologies par ce dernier groupe est effectivement diversifiée, et nous la détaillons comme suit.

Cette utilisation est plus développée au stade de l'usage personnel. Les enseignants motivés par un besoin et une curiosité personnels sont familiarisés avec l'ordinateur et ont une certaine maîtrise des rudiments techniques, ce qui leur permet de communiquer et de faire des recherches personnelles. Quant au stade de l'utilisation professionnelle, nous remarquons que les enseignants, par leur maîtrise des rudiments techniques, recherchent des informations, mais ne communiquent pas avec leurs collègues. Nous remarquons aussi que dans certains cas, ils font des TIC un usage pédagogique, mais qu'ils restent à l'étape d'exploration puisqu'ils se servent des technologies en tant que supports et moyens d'enrichissement de l'enseignement. Nous n'avons pas dégagé d'activités développées permettant « la construction des compétences ou la transmission de connaissances réalisées dans un environnement d'apprentissage actif » (Raby, 2004).

Selon Karsenti (2008), on ne peut parler d'intégration pédagogique réussie des technologies que lorsque leur usage facilite et bonifie l'apprentissage ou l'enseignement. Il insiste sur l'importance d'une différenciation entre la présence des TIC et leur intégration. Leur simple présence en classe ne suffit pas. Karsenti réclame qu'il faut commencer par l'analyse de sa propre pratique en se posant des questions comme : Où? Comment? Et pourquoi? À quel moment utiliser la technologie? Quel problème la technologie peut-elle résoudre dans mon enseignement? En menant cette réflexion pédagogique personnelle, on augmente les chances d'une intégration réussie des TIC. Marcel Lebrun insiste sur la même idée. L'intégration et le bon usage des technologies ne se limitent pas à la seule présence de l'outil. Il déclare : « ne croyons pas que cela va se faire tout seul : l'outil est là, rien que l'outil; les autres promesses sont l'affaire des Hommes dans l'effort et le temps » (Lebrun, 1999).

Dans la partie du questionnaire consacrée à la formation, 63,2 % ont bénéficié de formations continues sur les TIC contre 36,8 % qui n'ont reçu aucune formation. Et parmi les 63 %, 43 % déclarent avoir suivi une formation continue théorique proposée par leur établissement scolaire, et 23,6 % déclarent avoir suivi une formation dans le cursus universitaire et à titre individuel.

Discussion

Les TIC en classe doivent constituer des outils d'enseignement et d'apprentissage. Ils sont destinés à être utilisés aussi bien par l'apprenant que par l'enseignant. Leur intégration dans les pratiques éducatives quotidiennes a pour but d'améliorer l'apprentissage et de réduire l'échec scolaire. Pour aboutir à ces fins, l'enseignant doit pouvoir développer une série de compétences nécessaires à ce nouveau millénaire, et les TIC doivent occuper une place privilégiée dans le système scolaire. Pour préparer et faciliter l'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles de l'enseignant, la formation s'avère

1 « [edutice-00000750, v1] Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe. - Rabythese.pdf ».

essentielle. Il nous semble que le développement des compétences technologiques et transversales joue un rôle primordial dans la réussite du processus d'intégration des TIC. Or, nous remarquons à travers les résultats que les enseignants réussissent faiblement à intégrer les TIC, et que celles-ci sont imposées en tant qu'outils techniques dans la salle de classe ou dans la salle polyvalente, et qu'elles sont parfois utilisées comme auxiliaires didactiques. En réalité, on les emploie pour remplacer les supports papier par des supports numériques, et on fait du vieux avec du neuf. Cependant, l'objectif de la technologie dans l'éducation est de moderniser l'enseignement et de fournir d'autres environnements d'apprentissage convenables à la société du savoir. Selon Mangenot (2000, p. 40), « l'intégration [des TIC], c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». De même, comme Guichon le confirme :

l'introduction d'une nouvelle technologie dans les pratiques pédagogiques ne mérite le nom d'intégration qu'aux conditions suivantes :

- *Une utilisation prolongée*
- *La négociation de changements*, induits par l'introduction de la nouveauté par l'enseignant ou le groupe d'enseignants
- *La perception d'un gain pédagogique* par l'enseignant et par les autres personnes impliquées dans la situation éducative. (2012)

Les enseignants évoquent certaines difficultés d'ordre organisationnel, telles que le manque de temps, le courant électrique et les programmes surchargés. Certains trouvent difficile de se déplacer dans une autre salle pour utiliser le TNI. D'autres font allusion à un élément de grande importance dans le projet d'intégration des TIC, à savoir la politique de l'école. Dans ces établissements, la politique concernant l'insertion des TIC n'est pas clairement définie. Enfin, à notre sens, le projet d'intégration des TIC dans le système éducatif libanais mérite d'être conçu en tenant compte des besoins et des représentations des enseignants, et de constituer un projet complet et collectif qui accorde la même importance à toutes ses composantes de réussite.

Dans le présent article, nous nous limitons à cette première analyse.

Cette étude permet de procéder à un état des lieux de la situation des technologies éducatives au Liban. Les résultats obtenus dans le cadre de notre enquête sur les enseignants et les TIC au Liban constitueront une première ébauche de réflexion sur le sujet et pourront fournir des pistes à toutes les personnes concernées, chercheurs, directeurs, formateurs et inspecteurs. Par ailleurs, cette recherche nous ouvre d'autres horizons à découvrir et à explorer. Elle fait notamment ressortir qu'il est désormais inévitable de développer la recherche en matière d'éducation en général, et dans le domaine de la formation des enseignants au numérique en particulier. En ce qui concerne les enseignants du français, il nous semble fructueux de les former convenablement à l'usage des technologies comme outils supplémentaires aux outils et méthodes déjà existants, dans le but de renforcer l'enseignement de la langue française et de faciliter son apprentissage. De même, il nous paraît utile d'impliquer les enseignants de la langue française dans la recherche et de profiter de leurs expériences et de leurs pratiques ainsi que de travailler à partir de leurs représentations.

Cette étude réalisée auprès des enseignants aux écoles primaires au Liban Nord nous a menée à conclure que le phénomène d'intégration des TIC en est à ses débuts, et que l'utilisation pédagogique reste limitée à l'étape de l'exploration. Au moment où la nouvelle génération d'élèves manipule les nouvelles technologies dans leur vie quotidienne, l'école ne leur offre pas la chance d'exploiter ces outils à des fins éducatives. Alors que ces générations échangent, partagent et communiquent via les nouvelles technologies à des fins de divertissement, l'école prive les élèves de l'opportunité d'accéder différemment au savoir. On observe alors une dissociation entre l'école et le nouveau monde des élèves.

Références

- Abourjeili, S. et Sarout, S. (2007). *L'analyse des besoins éducatifs dans les écoles privées francophones du Liban*. Repéré à <http://www.fsedu.usj.edu.lb/docs/publenseignants/sabourjeily/doc-sabourjeili.pdf>
- Carlier, G., Renard, J.-P. et Paquay, L. (2000). *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité — regards multiples sur le stage en éducation physique du CUFOCEP*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Carugati, F. et Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 305-324. <http://dx.doi.org/10.7202/007356ar>
- Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux du savoir*. FYP éditions.
- Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère numérique*. Repéré à http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Karsenti, T. (2008). *Intégration pédagogique des TIC : quelles sont les stratégies les plus efficaces?* Communication présentée à praTIC 2008, Genève. Repéré à <http://tecfa.unige.ch/pratic/ressources/conferences.php>
- Karsenti T. et Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Klein, C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO. *L'école numérique*, (16, juin 2013), 8-11.
- Larose, F. et Karsenti, T. (2002). *La place des TIC en formation initiale et continue*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lebrun, M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, M. (2004). *La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation*. Repéré à http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0101_lebrun.pdf
- Lessard, C. et Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TICE dans une perspective systémique. *Langues modernes*, 3(Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes), 38-44.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.) (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Pouts-Lajus, S. et Riché-Magnier, M. (1998). *L'école à l'heure d'Internet : les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris : Nathan Pédagogie.

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750>

Rinaudo, J. L. et Poyet, F. (dir.) (2009). *Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques?*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Tagliante, C. (2005). *La classe des langues*. Paris : CLE international.

Notes

¹ Modèle-synthèse du processus d'intégration des TIC, inspiré des modèles de Moersch (1995, 2001), Sandhertz, Ringstaff et Dwyer (1997) et Morais (2001).

² <http://tecfa.unige.ch/pratic/ressources/conferences.php>

Pour citer cet article

El Abboud, G. (2014). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. *Formation et profession*, 23(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.107>

Processus et résultats sommaires d'une intervention collaborative dans le passage primaire- secondaire en milieu défavorisé rural

Alain Huot
Assistant de recherche, UQAR

Céline Castonguay
Professeure retraitée, UQAR

Procedure and summary results of a
collaborative intervention during the transition
to high school in a disadvantaged rural setting

doi:10.18162/fp.2015.123

Résumé

Cet article présente le processus et les résultats sommaires d'une recherche-action portant sur l'accompagnement du personnel scolaire dans la transition primaire-secondaire en milieu défavorisé rural. Des personnels scolaires se sont regroupés pour réaliser des ateliers de travail collectif pour améliorer les aspects académiques, sociaux et organisationnels de la transition. Il en résulte la construction et l'implantation de nouveaux outils pour les élèves et les enseignants, une révision des processus d'accueil des élèves, une conscientisation du personnel au phénomène de défavorisation, l'établissement d'une collaboration interordres, une transition plus harmonieuse pour les élèves et l'élaboration d'un processus structuré de collaboration.

Contexte et objectifs

Dans le cadre de cette recherche-action¹ consistant à accompagner le personnel scolaire dans une démarche collaborative autour du passage primaire-secondaire en contexte de défavorisation rurale, des enseignants, des professionnels, des directions et des chercheurs se sont regroupés pour réaliser des ateliers de travail collectif (Payette et Champagne, 1997) leur permettant d'apporter des améliorations aux aspects académiques, sociaux et organisationnels de la transition. Ces ateliers ont été réalisés entre mai 2011 et juin 2013 en s'appuyant sur les priorités, les orientations du MELS (2009) concernant la réussite et la persévérance scolaires et la formation en milieu de pratique. Ils s'inspirent également des études sur les années de transition qui recensent plusieurs facteurs, d'origines multiples, responsables des difficultés d'adaptation à l'école secondaire (Larose, 2006; Lipps, 2005; Weiss, 2001). Les objectifs de cette recherche visaient à mieux comprendre le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural, à identifier les défis et les difficultés au regard du passage primaire-secondaire tant sur le plan de l'organisation du travail que sur celui de l'arrimage des savoirs et des pratiques, à élaborer et à mettre en œuvre des pistes de solutions aux problèmes rencontrés et, finalement, à développer et à dispenser des activités de formation continue du personnel scolaire en lien avec les défis et les difficultés identifiés.

1 Subvention obtenue par l'équipe de recherche dans le cadre du chantier 7 (MELS, 2008) concernant la formation continue du personnel scolaire, à la suite d'une initiative conjointe de la Direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches du MELS (régions 03-12), de la Commission scolaire des Appalaches et de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), Campus de Lévis.

Problématique

Des études (Desmarais, 2011; Larose et al., 2006; Lipps, 2005; Witherspoon et Ennett, 2011) font état d'une situation précaire des élèves lors de leur passage du primaire au secondaire, et plus particulièrement en milieu défavorisé. S'ajoutant à la précarité, l'anxiété en lien avec l'acceptation sociale et l'estime de soi occupe une grande place dans les années entourant la transition, particulièrement chez les filles (Grills-Taquechel, Norton, et Ollendick, 2010). De plus, le MELS (2007) indique que « les milieux défavorisés ont plusieurs visages et qu'il est donc essentiel de connaître les élèves ainsi que leur rapport avec la langue, le savoir et l'école, si on veut tenir compte de leurs besoins d'apprentissage » (p. 7). C'est dans ce contexte de multiplicité des visages de la défavorisation qu'il a été déterminé de mener cette recherche en milieu rural puisque plusieurs études ont surtout été réalisées en milieu urbain. De fait, Desmarais (2011) souligne que le milieu rural possède certaines caractéristiques qui accentuent la problématique de passage difficile, entre autres la particularité du marché de l'emploi (notamment dans les fermes). Cette particularité semble, selon l'auteure, contribuer à la non-valorisation de l'école, « puisque les exemples de “bon travail” ne nécessitant pas de diplôme sont abondants » (p. 24). Cette dévalorisation, mentionnée également par Martinez, Aricak, Graves, Peters-Myszak et Nellis (2011), se retrouve chez certains élèves, ayant ainsi une incidence sur les difficultés de transition, à l'âge où le travail à la ferme leur devient accessible et incitant par le fait même les élèves au décrochage scolaire.

De même, dans son rapport de 2012, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dresse un portrait du décrochage scolaire en milieu socioéconomique modeste. L'organisme souligne que près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau de compétences minimales de base indispensable pour fonctionner dans la société d'aujourd'hui. De plus, il mentionne que les élèves issus de milieux modestes auraient deux fois plus de chance d'obtenir des performances faibles, conduisant au décrochage d'environ 20 % de jeunes adultes avant d'avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2012, p. 2). L'OCDE énonce également une corrélation entre le nombre d'élèves défavorisés dans une école et le risque d'y retrouver des problèmes organisationnels et pédagogiques (2012, p. 4).

Parmi les recommandations de l'OCDE (2012, p. 4), certaines ont servi de base pour la réflexion collective du groupe dans le déroulement de cette recherche-action, par exemple, soutenir la direction des établissements, promouvoir un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage, soutenir les enseignants compétents et mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces, puisque ces éléments étaient porteurs de succès pour le développement d'une transition primaire-secondaire harmonieuse dans leur milieu. Outre l'OCDE, certains résultats de recherches nous proposent des bases théoriques afin de préciser les champs d'action à prioriser pour mieux comprendre la transition et orienter les pistes de solutions à mettre en œuvre.

Ainsi, la réflexion et le travail se sont faits sur la base de ces éléments en les regardant simultanément sous trois aspects : 1) *organisationnel* (horaires et gestion de temps différents, règles de vie); 2) *familial et social* (soutien familial et engagement, posture de l'élève face à l'école); 3) *académique* (pratiques pédagogiques et évaluatives, matières enseignées, compétences transversales, etc.).

Bases théoriques

Parmi les données probantes québécoises publiées dans son document *Coup de pouce à la réussite!*, le MELS (2009) suggère des interventions à réaliser dans la classe, dans l'école et auprès des familles.

Ainsi, d'une part, la réalisation d'interventions en classe s'appuie sur l'étude de Martinez et al. (2011) qui soutiennent qu'une diminution de la motivation et un changement au niveau des attitudes en regard de l'école se produisent lors de la transition primaire-secondaire, mais qu'un support des enseignants s'investissant auprès des adolescents contribue à faciliter cette transition. De plus, les études d'Abrami (2008) et de Chouinard (2007) proposent de réaliser des interventions dans la classe portant principalement sur les modalités pédagogiques telles que la différenciation pédagogique. Pour leur part, Holas et Huston (2012) ajoutent que la qualité de l'enseignement en classe est davantage déterminante que le moment de transition lui-même afin d'assurer la réussite scolaire de l'élève.

D'autre part, les interventions dans l'école doivent être axées sur le renforcement des activités de perfectionnement professionnel et la réalisation de projets interordres pour favoriser le passage du primaire au secondaire (Abrami, 2008; Archambault, 2006).

Quant aux interventions auprès des familles, elles tentent d'inclure davantage les parents dans les activités académiques (Presseau, 2006) puisque le comportement parental affecte la réussite scolaire des adolescents (Duchesne et Ratelle, 2010).

Ainsi, s'inscrivant dans la continuité des résultats de différentes recherches, les thèmes de travail retenus, que le groupe de recherche a choisi de nommer scénarios, portent notamment sur les attitudes des élèves envers l'école, la différenciation pédagogique comme gage d'enseignement de qualité, l'implication parentale de même que l'accompagnement et la formation interordres du personnel.

Afin d'accompagner le personnel, l'équipe s'est dotée d'un processus qui s'appuie essentiellement sur la pratique réflexive (Kolb, 1984) comme moyen pour se développer en tant que professionnel scolaire accompagnant les élèves dans la transition. Plus spécifiquement, la démarche utilisée est basée sur les travaux de Viens et Peraya (2004), qui proposent un cheminement réflexif sous forme de construction de cycles itératifs permettant d'approfondir et de raffiner à la fois les réflexions et les analyses réalisées par le groupe. D'abord, une première phase permet la construction d'une vision partagée du mode de fonctionnement en groupe, ensuite une seconde phase permet d'identifier les défis et les difficultés et enfin trois autres phases se succèdent et se répètent de façon cyclique dans un processus résolutoire de problème :

- Phase 3 : élaboration et mise en œuvre de pistes de solution;
- Phase 4 : suivi et encadrement des activités;
- Phase 5 : processus évaluatif.

Une fois le premier cycle complété, les résultats de la phase cinq servent de base à la phase trois pour approfondir la réflexion et raffiner les solutions aux problèmes pour chacun des scénarios retenus. L'approfondissement de chacun des scénarios a nécessité de 1 à 3 cycles.

Approche méthodologique et déroulement de la recherche

La réalisation de cette recherche s'est faite sur une période de deux années scolaires, répartie en 23 rencontres, auxquelles ont participé en moyenne 18 personnes, soit : quatre enseignants du troisième cycle du primaire, quatre enseignants du premier cycle du secondaire (français, mathématiques), trois directions d'écoles du primaire et une direction du secondaire, deux conseillers pédagogiques, deux professionnels du secondaire (psychoéducateur, enseignant-ressource ou orthopédagogue), un chercheur universitaire et un assistant de recherche. Les personnes participant à la recherche proviennent d'écoles primaires (4), dont le nombre d'élèves varie entre 33 et 265 élèves, du préscolaire 4 ans à la sixième année (plusieurs classes multiniveaux) et d'une école polyvalente comptant 395 élèves de la première à la cinquième secondaire.

D'un point de vue méthodologique, le processus réflexif s'appuie sur les travaux de Viens et Peraya (2004), menant à la construction de cycles itératifs (5 phases) à l'intérieur desquels, le processus de travail utilisé est celui d'une approche collective où les membres du groupe ont pris la parole, partagé des compétences et négocié les normes, les règles, les procédures. C'est dans ce lieu et cet espace nouvellement créé qu'ils ont partagé leur vision, défini les objets de discussion, se sont entendus sur les pratiques et la formation, sur le rôle de chacun, participants et chercheurs.

Le travail se poursuit alors par la discussion des problèmes réels ou potentiels et des facteurs en jeu. Par la suite, les solutions abordées sont documentées par des apports théoriques et pratiques émanant tant de la recherche dans le domaine que d'échanges au sein du groupe ainsi que par la corégulation des activités de formation et d'accompagnement que le groupe souhaite mettre en place. Ces cycles itératifs sont basés sur une accentuation des activités métacognitives et elles se répètent et s'alimentent afin de couvrir l'ensemble des problèmes rencontrés (Viens, 2007).

Les discussions et les premières activités réalisées par le groupe ont permis de dégager deux premiers scénarios. De ceux-ci, quatre autres scénarios ont émergé et sur lesquels les membres du groupe ont travaillé par la suite :

Scénario 1 : L'analyse de la préparation et de l'accueil au secondaire.

Scénario 2 : Les difficultés et les défis liés à la transition primaire-secondaire.

Scénario 3 : Être autonome à la fin du primaire et être autonome en 1^{re} secondaire.

Scénario 4 : La définition du concept de défavorisation et les perceptions.

Scénario 5 : L'arrimage des matières : français; mathématique.

Scénario 6 : La différenciation pédagogique en tant que continuum interordres.

Le tableau suivant expose le tissage entre les phases du processus de travail et les scénarios exploités.

Tableau 1

Tissage des phases du processus de travail et des scénarios exploités

Phases du processus de travail	Scénarios exploités durant la phase
Phase 1 : construction d'une vision partagée	S1 - S3 - S4
Phase 2 : identification des défis et des difficultés	S2
Phase 3 : élaboration et mise en œuvre de pistes de solution	S3 - S4 - S5 - S6
Phase 4 : suivi et encadrement des activités	S3 - S4 - S5 - S6
Phase 5 : processus évaluatif	S3 - S4 - S5 - S6

Ainsi, chacun de ces scénarios a été travaillé par le groupe pour définir les concepts, analyser les différents éléments, établir des liens avec leur pratique, identifier les problèmes rencontrés et établir un consensus sur les solutions à apporter. La démarche de l'analyse réflexive (Kolb, 1984) a aussi été utilisée pour alimenter le processus réflexif du groupe.

Le groupe s'est également doté de plusieurs outils afin de recueillir des données non seulement sur le processus de la recherche, mais aussi des outils en lien avec la mise en place et les retombées des activités. Ces outils étaient répartis en deux catégories : développement du personnel scolaire et réussite des élèves. Ainsi dans la première catégorie, un journal de bord est tenu par les deux chercheurs, dans lequel ils consignent réflexions et observations sur les activités réalisées, le climat des rencontres, et ce, tout au long du projet. Le journal permet de dégager le cheminement effectué entre le début et la fin du projet; il sert aussi d'objet de validation. Des grilles d'évaluation des rencontres, un questionnaire sur les difficultés et défis à relever, des grilles analytiques des activités, des canevas d'entrevues ont été élaborés. De plus, les discussions lors des rencontres (½ à 1 journée chacune) ont été enregistrées pour en permettre la transcription et en garder des traces écrites. Les données recueillies à l'aide des outils de la première catégorie ont été analysées quantitativement à l'aide de la statistique descriptive, mais aussi qualitativement par découpage en unités de sens et mises en relation dans des schémas de concepts reprenant et confrontant les thèmes issus des bases théoriques.

Dans la seconde catégorie d'outils, des guides d'entrevue auprès des élèves ainsi que le logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS) (CTREQ, 2007) ont également été utilisés. Le LDDS est un logiciel dans lequel l'élève a répondu à différentes questions (environ 60 minutes) au début du projet (en 6^e année) ainsi que quelques mois après son arrivée au secondaire et qui calcule, selon un algorithme, le potentiel de risque du décrochage scolaire en fonction de différentes sous-échelles, concordant avec plusieurs thèmes nommés dans les bases théoriques du présent article, telles que l'engagement parental, les attitudes envers l'école, la perception de son niveau de réussite scolaire, la supervision parentale et les aspirations scolaires. L'utilisation du LDDS a permis de dresser un portrait sommaire du risque de décrochage scolaire des élèves de 6^e année et de première secondaire tout en identifiant les sous-échelles dans lesquelles une plus grande proportion d'élèves avait des besoins.

Le recueil des données et leur analyse ont mis en lumière des constats sur le processus de travail de l'équipe et des résultats prometteurs en matière de développement d'expertise du personnel, de transférabilité d'outils dans d'autres milieux et d'harmonisation des pratiques interordres.

Résultats

Les résultats sont présentés selon les cinq phases proposées par Viens et Peraya (2004) utilisées dans cette recherche-action, mais aussi en fonction des différents scénarios pédagogiques. Ces résultats sont issus de l'analyse qui a été réalisée sur l'ensemble des données recueillies avec les outils présentés précédemment.

Résultats de la phase 1 : développement d'une vision partagée

Durant cette première phase, le groupe a entrepris de tisser des liens relationnels entre ses membres : initialement, les membres du groupe ne se connaissaient pas ou que très peu. Ils ont appris à se connaître et à travailler efficacement tout en vivant avec un certain flou quant au processus de recherche puisque les étapes à franchir pour atteindre les objectifs ne sont pas déterminées d'avance. Il se produit un va-et-vient entre l'équipe de recherche et les autres membres du groupe afin de trouver un équilibre dans l'exercice du leadership des activités. La création de ce climat de groupe est sans contredit le résultat le plus positif de cette phase en raison des impacts apportés à l'efficacité du groupe dans les autres phases du projet.

Le travail sur le scénario pédagogique 1 (l'analyse de la préparation et de l'accueil au secondaire) a permis de constater que plusieurs éléments étaient déjà mis en place, avant la tenue de la recherche, pour favoriser la transition vers le secondaire, notamment en ce qui a trait à la préparation comportementale des élèves de sixième année (circulation libre dans les corridors, utilisation d'un plan de travail) et à l'accueil lors de l'arrivée à la polyvalente. Une attention est portée à la distribution des vestiaires, à l'accompagnement des élèves par le personnel aux heures d'entrée et de sortie des élèves de première secondaire.

Le scénario pédagogique 3, traitant de l'autonomie, a permis de faire le pont entre les deux ordres concernant la perception de l'autonomie que doit avoir un élève de sixième année et de celui de première secondaire, conduisant ainsi à un consensus sur cette autonomie : les élèves sont débrouillards sur les plans personnel et social : ils font des repas, ils gardent leurs frères ou sœurs, ils répondent à leurs besoins de base. Par contre, les élèves sont peu autonomes sur le plan académique, manifestant de la difficulté au niveau de l'organisation du travail et de la difficulté à se faire confiance au niveau du processus d'apprentissage et de travail. Le consensus obtenu au niveau du troisième scénario pédagogique a contribué à diminuer les tensions qui subsistaient entre les membres du groupe en leur fournissant un vocabulaire commun et une modification des interprétations des paroles qu'ils s'adressaient mutuellement, se sentant ainsi moins « attaqués » par leurs interventions.

Le scénario pédagogique 4, portant sur la défavorisation, a amené les membres du groupe à prendre conscience que la défavorisation n'est pas seulement une question d'argent, mais aussi d'accompagnement par l'environnement social de l'élève. Les enseignants constatent que plusieurs élèves gèrent des problèmes d'adultes, que la stimulation intellectuelle est plutôt faible, qu'il y a peu

de contact avec la lecture, la culture et les activités intellectuelles. De plus, les enseignants perçoivent que l'école est peu valorisée : certains parents ont hâte que leur enfant quitte l'école et qu'il travaille à la ferme. Finalement, la défavorisation relative aux savoirs scolaires se manifeste essentiellement par un manque de vocabulaire et d'aspirations scolaires. Cette défavorisation semble avoir des impacts sur la réussite de l'élève. Par réussite, les membres du groupe ont défini qu'un « enfant est en situation de réussite lorsqu'il se développe dans toutes les sphères de sa vie, qu'il a le goût d'apprendre, de découvrir ses forces et ses faiblesses, qu'il est heureux, qu'il se sent en sécurité et qu'il développe une identité sociale positive tout en respectant ses besoins et ses capacités et qu'il rencontre les exigences fixées par le programme de son cheminement scolaire ». C'est avec cette définition en tête que les membres du groupe ont identifié les défis et les difficultés vécus tant par les élèves que par eux-mêmes.

Résultats de la phase 2 : identification des défis et des difficultés

Durant cette seconde phase, le processus de partage était tendu puisque les méconnaissances des membres du groupe quant aux réalités de leurs collègues de l'autre ordre d'enseignement laissaient quelquefois place aux jugements – « à qui la faute » – concernant des difficultés de l'élève lors de sa transition du primaire vers le secondaire. Était-ce le manque de préparation offerte au primaire? Le niveau de difficulté ou le manque d'encadrement au secondaire? Difficile à déterminer... Par ailleurs, chacun des membres a manifesté des qualités d'écoute et a accepté de réfléchir sur sa propre pratique contribuant ainsi à mettre en lumière les difficultés manifestées par les élèves, qui sont au cœur de la réalité éducative. Des difficultés organisationnelles sont également mises à l'avant-plan notamment en lien avec l'isolement des enseignants de sixième année (souvent une seule par école), l'enseignement en classe multiniveaux et de nombreux élèves en difficulté d'apprentissage. Il est également difficile pour les enseignants de se concerter pour arrimer leurs pratiques et l'accès à Internet qui laisse à désirer complexifie davantage leur tâche et contribue à leur isolement.

Le travail du groupe sur le scénario pédagogique 2, traitant des difficultés éprouvées, a mis en lumière une certaine anxiété chez les élèves de sixième année à l'approche de la fin de l'année scolaire confirmant ainsi les propos de Grills-Taquechel et al. (2010) ainsi qu'une désorganisation matérielle et temporelle lors de l'arrivée au secondaire. L'utilisation du logiciel de dépistage du décrochage scolaire auprès des élèves de 6^e année et de première secondaire a mis en évidence que les problèmes des élèves à risque de décrochage scolaire se manifestent principalement au niveau des aspirations scolaires (Martinez et al., 2011), de l'attitude envers l'école, de la supervision parentale et de la perception de son niveau scolaire par l'élève. Le groupe a utilisé ces résultats comme tremplin pour travailler à l'élaboration de solutions spécifiques afin de soutenir un plus grand nombre d'élèves.

Résultats de la phase 3 : élaboration et mise en œuvre de pistes de solution

La majorité des activités élaborées, des outils créés et des rencontres réalisées ont servi à développer et à mettre en œuvre les pistes de solutions déterminées par le groupe. Durant cette phase, un climat de collaboration est palpable : les membres du groupe font preuve d'écoute, de partage et de compréhension. Ils acceptent plus facilement de travailler en sous-groupes mixtes (primaire et secondaire). Ils remettent l'élève au centre de leurs préoccupations et créent ensemble afin d'améliorer la transition des élèves.

À cette étape, les membres du groupe forment un groupe de codéveloppement professionnel : chacun partage son expérience pour enrichir l'expérience de l'autre, ils se partagent le leadership du projet, ils choisissent les thèmes de formation qu'ils souhaitent perfectionner tels que la lecture, l'écriture et la différenciation pédagogique. Ils se tournent également vers des ressources spécialisées afin d'atteindre le niveau de perfectionnement souhaité.

Le travail du groupe sur le scénario pédagogique 3 a permis d'introduire la notion de plan de travail, de circulation libre, et de travail en atelier pour les élèves de sixième année. Une liste de matériel, par matière, a été remise aux élèves de première secondaire afin de faciliter leur organisation matérielle. Des ajustements quant aux heures de fin des classes sont faits durant les premières semaines afin de faciliter l'organisation temporelle des élèves.

Le travail effectué dans le cadre du scénario 4 a permis de réaliser des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) communes pour les quatre écoles du primaire, dont une entrevue journalistique demandant à l'élève de rencontrer son parent afin de discuter du passage primaire-secondaire de ce dernier. Ce travail a contribué à affiner la perception et la compréhension du concept de défavorisation pour les membres du groupe. Cette SAÉ a aussi occasionné une ouverture du dialogue avec les parents quant au cheminement scolaire de leur enfant.

Le travail touchant le scénario 5 a occupé quelques rencontres et a engendré plusieurs activités. En effet, les membres du groupe, en équipes interordres, ont d'abord déterminé un continuum des apprentissages en mathématiques et en français à partir de la progression des apprentissages déterminée par le MELS ainsi qu'à partir des problématiques rencontrées dans leurs milieux respectifs. Ils ont rédigé un glossaire de termes couramment utilisés dans les examens du Ministère avec lesquels les élèves ont de la difficulté. Ils ont construit des situations d'apprentissage évolutives pour les élèves du primaire et du secondaire avec l'aide des conseillers pédagogiques de la commission scolaire. Cet arrimage a eu un impact positif non seulement sur les élèves qui ont maintenant une meilleure compréhension des termes utilisés, mais aussi un impact sur le personnel enseignant qui a pu bénéficier de l'expertise des collègues des autres écoles par du travail concerté.

Dans le cadre du scénario 6, portant sur la différenciation pédagogique, les membres du groupe se sont initiés aux différents concepts, ont appris les trois niveaux de différenciation (flexibilité, adaptation et modification) ainsi que les quatre dispositifs de différenciation (contenus, structure, processus et productions). L'utilisation de cahiers de consignation de différenciation est également proposée pour permettre un suivi par le personnel enseignant à l'intérieur de leur classe, mais aussi un suivi interordres. Pendant le temps imparti, il n'y a pas eu de production de documents ou d'outils, mais les membres du groupe ont tout de même réfléchi sur les moyens qu'ils pourraient utiliser dans leur classe pour faire de la différenciation. Pour l'instant, la différenciation en flexibilité semble la plus accessible au bénéfice du plus grand nombre d'élèves.

En plus des scénarios pédagogiques, des outils de gestion ont été élaborés et implantés afin d'assurer un meilleur suivi des élèves du primaire vers le secondaire, notamment une grille avec les caractéristiques des élèves ainsi que l'énumération de leurs besoins particuliers. Un « passeport » à compléter par l'élève en français et en mathématique lui permet de prendre conscience de ses forces et des éléments qu'il doit améliorer en plus de lui offrir de prendre en charge ses apprentissages.

Résultats de la phase 4 : suivi et encadrement des activités

Les activités réalisées durant cette phase sont entrelacées avec celles de la phase 3 puisque pour chacune des activités réalisées, un suivi a été fait. L'encadrement des activités a souvent été réalisé par les directions. En termes de suivi, on mentionne l'évaluation des activités réalisées auprès des élèves ainsi que des activités en concertation interordres entre les enseignants. Les élèves ont été interrogés sur les activités vécues afin d'obtenir leur appréciation ainsi qu'une estimation de l'impact qu'ont pu avoir ces activités sur leur transition du primaire vers le secondaire. Des grilles d'évaluation ont été utilisées avec les enseignants et des entretiens ont été réalisés avec les élèves. Les résultats de ces évaluations ont été compilés par l'équipe de recherche puis transmis au groupe de travail afin d'enrichir les discussions et de bonifier les activités réalisées. Il ressort des entretiens et des grilles d'évaluation que les élèves ont pour la majorité apprécié les activités proposées en lien avec la transition. Ils ont également mentionné se sentir moins stressés, bien encadrés et plus outillés face à ce passage vers la polyvalente.

Résultats de la phase 5 : processus évaluatif comprenant : évaluation, analyse des résultats et diffusion

Le groupe de recherche réalise actuellement un certain nombre d'activités associées à cette phase. Il est malheureusement trop tôt pour énoncer toutes les avancées réalisées dans le cadre de cette phase si ce n'est que nous anticipons des retombées à long terme en ce qui concerne l'arrimage des matières, notamment en français et en mathématiques puisque les enseignants ont déjà développé l'habitude de partager leurs travaux sur une communauté de pratique. Une meilleure concertation interordres est également palpable puisque les enseignants et les directions d'école ont manifesté le goût de se concerter et que les directions ont accepté de donner les moyens (humains et financiers) aux enseignants de le faire. Un lien plus étroit s'est également établi entre les enseignants et les conseillers pédagogiques afin de développer, en concertation, du matériel davantage pertinent pour les élèves. Un passage plus harmonieux est également perçu puisque les élèves du secondaire rencontrés en entrevues de groupe et individuelles ont mentionné que la transition était somme toute facile et qu'ils étaient à la fois bien préparés par leurs enseignants du primaire et bien accueillis par les enseignants du secondaire.

En ce qui a trait à la comparaison des résultats du LDDS entre les élèves de première secondaire de juin 2012 et ceux de novembre 2012, nous constatons que le risque faible de décrochage est demeuré stable autour de 30 %. Par ailleurs, le nombre d'élèves à risque modéré a diminué de 30 % et celui à risque sévère a diminué de 50 %. Ces nombres sont toutefois à interpréter avec prudence puisqu'ils sont associés à de petits nombres d'élèves. Nous constatons également que les améliorations principales au niveau des scores se situent dans les dimensions « environnement de la classe » (+4 %) dont les énoncés touchant le support de l'enseignant (+8 %) et « attitudes/perceptions du milieu scolaire » (+4 %). En contrepartie, les dimensions « comportement » et « dépression » se sont dégradées respectivement de 6 % et 7 %. Dans ce dernier cas, les tendances dépressives ont migré des cas sévères vers les cas à risque faible. Cela signifie que la tendance dépressive touche plus d'élèves, mais moins sévèrement. Il n'est pas possible de déterminer si la recherche a réellement engendré ces résultats ou s'il s'agit d'un effet de cohorte. Une poursuite longitudinale de la recherche pourrait sans doute y répondre.

Par contre, nous constatons le travail effectué a conduit à l'amélioration des dimensions scolaires puisque le groupe de travail a réalisé plusieurs activités et interventions en lien avec ces dimensions. La corrélation demeure toutefois difficile à confirmer en raison des multiples facteurs qui peuvent agir sur le risque de décrochage de l'élève.

Résultats liés au processus de cette recherche

Le groupe a vécu plusieurs embûches dans le processus de cette recherche. En effet, le projet a été « parachuté » dans les écoles par la commission scolaire. Dès les premières rencontres, l'équipe de chercheurs a constaté que l'intérêt des membres du groupe était peu présent et que ces derniers voyaient peu la pertinence de s'impliquer dans ce projet puisque selon eux, cela « allait bien au niveau de la transition » dans leur école, engendrant aussi de la méfiance de la part de certaines personnes.

De plus, dans le processus de recherche-action, il est difficile de prévoir tout ce qui sera mis en place durant la durée du projet. Cette situation a créé une certaine insécurité que les membres du groupe ont qualifiée de « floue ». Ce « flou » a causé certains dysfonctionnements au niveau du leadership de projet, c'est-à-dire que l'équipe de chercheurs désirait que le groupe se prenne en charge alors que ce dernier voulait se faire diriger par l'équipe de chercheurs.

Pour pallier ces embûches, l'équipe de chercheurs a fait des mises au point, a donné des explications sur le processus de recherche-action, a invité les membres du groupe à discuter, à planifier les rencontres; des membres du groupe se sont portés volontaires pour faire l'animation des rencontres et même donner de la formation. L'utilisation de l'humour dans l'animation des rencontres a également permis de dénouer des impasses. L'apprentissage le plus important qui a été réalisé quant au processus de cette recherche, c'est que l'avancement est beaucoup plus facile lorsque les gens du terrain se sentent concernés, impliqués et qu'ils souhaitent évoluer...

Conclusion

Après ces deux années de projet de recherche, parsemées de rencontres, de réflexions et d'activités individuelles et collectives, le groupe a développé une certaine expertise pratique à trois niveaux.

Premièrement, au niveau organisationnel, par la mise en place d'activités d'accueil bonifiées et adaptées aux élèves, par une augmentation des communications entre les équipes de direction et enseignantes et par le développement d'outils de transmission d'informations concernant les élèves et qui sont utilisés lors du passage du primaire vers le secondaire.

Deuxièmement, l'expertise s'est développée au niveau pédagogique par une concertation interordres des enseignants, tant conceptuelle que pratique, par la conscientisation des concepts de réussite et de défavorisation, par la conscientisation de la réalité interordres, par l'arrimage de pratiques telles que l'utilisation d'un continuum d'apprentissages et de vocabulaire spécifique ainsi que de règles de fonctionnement évolutives contribuant à diminuer les différences pédagogiques entre les deux ordres d'enseignement.

Troisièmement, le personnel a développé une expertise au niveau social en essayant divers moyens de communication avec les parents, en bonifiant le système de référents entre les élèves et en poursuivant les partenariats solides bâtis avec la communauté.

Ce type de recherche à portée exploratoire, ayant souvent une portée davantage pratique que scientifique, a permis le développement d'expertises chez le personnel scolaire qui pourra agir à titre d'agent multiplicateur auprès des autres professionnels de la commission scolaire. De plus, la portée scientifique de ces expertises se trouve dans la transférabilité des outils dans d'autres milieux, qu'ils soient favorisés ou non. Elle se trouve également au niveau des méthodes utilisées ouvrant ainsi la porte à la validation scientifique tant des outils que des méthodes. L'utilisation du processus utilisé par Viens et Peraya (2004) dans un autre contexte que celui initialement proposé par les auteurs s'est révélé adéquat pour accompagner du personnel scolaire dans le cadre d'une recherche collaborative. Le fait de se coller à ce processus a permis de surmonter différentes problématiques en cours de route, confirmant en quelque sorte la solidité du processus proposé par Viens et Peraya (2004). Les résultats obtenus au LDDS nous laissant « sur notre appétit » confirment l'importance de poursuivre les recherches sur la transition, principalement en milieu rural où elles sont peu nombreuses. Ces résultats vont également dans le sens de l'étude de Grills-Taquechel et al. (2010) portant sur l'anxiété, mais y apportent un éclairage différent sur le plan de la notion de « dépression » lors de la transition primaire-secondaire. De plus, nos résultats apportent des précisions sur les différents visages de la défavorisation en ajoutant des éléments de valorisation scolaire, ce qui complète ainsi les travaux de Desmarais (2011) qui mentionnait des problèmes de valorisation scolaire liés au travail à la ferme.

Finalement, ce projet a atteint ses objectifs de mieux comprendre le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural par les réflexions et les lectures effectuées tout au long du projet et plus spécifiquement à l'aide du processus choisi par le groupe de travail, notamment par une analyse détaillée de la préparation des élèves effectuée tant au primaire que celle faite à l'entrée au secondaire. Le travail sur l'élaboration de définitions communes des concepts d'autonomie et de défavorisation a également permis cette compréhension. Pour sa part, le travail d'analyse des besoins a contribué à identifier les défis et les difficultés au regard du passage primaire-secondaire tant sur le plan de l'organisation du travail que sur l'arrimage des savoirs et des pratiques. Par la suite, il a été possible d'élaborer et de mettre en œuvre des pistes de solutions concrètes aux problèmes rencontrés, notamment par l'arrimage interordres de certains apprentissages en français et en mathématiques, de même que par l'utilisation quasi systématique de la différenciation pédagogique. Finalement, l'ensemble des activités réalisées par l'équipe de recherche a contribué significativement au développement et à la dispensation d'activités de formation continue du personnel scolaire en lien avec les défis et les difficultés identifiés. Lors des activités de formation du personnel scolaire en milieu défavorisé, la volonté manifestée par le personnel scolaire, tant les enseignants, les professionnels que les directions, à améliorer le sort des élèves incite à penser que les activités mises en place durant ce projet vont perdurer dans le temps; il ne nous reste qu'à espérer que ces dispositifs trouvent une certaine pérennité, malgré les contraintes budgétaires imposées aux écoles.

Références

- Abrami, P. (2008). *Dropout Prevention Systematic Review* (Rapport FQRSC). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_Abrami_118461.pdf
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* (Rapport FQRSC). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/These_Isabelle%20Archambault.pdf
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2007). Logiciel de dépistage du décrochage scolaire. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/logiciel-de-depistage-du-decrochage-scolaire.html>
- Chouinard, R. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants* (Rapport FQRSC). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Roch_Chouinard.pdf
- Desmarais, D. (2011). *Décrochages, ruptures et transitions. Des histoires de vie pour mieux comprendre le processus du décrochage scolaire*. Repéré à http://www.parcours.uqam.ca/upload/files/Observatoire/ParcoursDeJeunes/obs_vienne.pdf
- Duchesne, S. et Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: emotional problems as potential mediators. *Journal of educational psychology*, 102(2), 497-507. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019320>
- Grills-Tauechel, A. E., Norton, P. et Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, stress and coping*, 23(5), 493-513.
- Holas, I. et Huston, A. C. (2012). Are middle schools harmful? The role of transition timing, classroom quality and school characteristics. *Journal of youth and adolescence*, 41(3), 333-345.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Larose, F. (2006). *Le passage du primaire au secondaire : une transition à mieux soutenir. Programme des actions concertées : La persévérance et la réussite scolaires*.
- Larose, F., Bédard, I., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A. ... Morin, M.-P. (2006). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire*. Repéré à http://www.crie.ca/enligne/FQRSC/FQRSC_Transitions_long.pdf
- Lipps, G. (2005). *Faire la transition : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*. Ottawa : Statistique Canada, Division des études sur la famille et le travail. Repéré à http://www.researeussitemontreal.ca/bulletins/bulletins/Ressources_mai07/recherches/2006/01/transition.pdf
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J. et Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of youth and adolescence*, 40(5), 519-530.
- MELS. (2007). *10 ans : Programme de soutien à l'école montréalaise*. Montréal : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Brochure10eAnn_f.pdf
- MELS. (2009). *L'école j'y tiens : plan d'action pour la réussite scolaire*. Repéré à http://www.prel.qc.ca/files_a-propos/09_Lecole_jy_tiens.pdf
- MELS. (2010). *Collaboration entre les commissions scolaires et les universités pour la formation initiale et continue du personnel scolaire*. Repéré à http://blogue.education0312.qc.ca/?page_id=363
- OCDE. (2012). *Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés* (Résumé en français de OECD (2012), *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*). OECD Publishing. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/49620043.pdf>

- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Presseau, A. (2006). *Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté : soutien aux enseignants dans le développement d'interventions pédagogiques efficaces* (Rapport FQRSC).
- Viens, J. (2007). Intégration des savoirs d'expérience et de la recherche : l'incontournable systémique. Dans D. Peraya et B. Charlier (dir.), *Les technologies éducatives : une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche?* (p. 155-172). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Viens, J. et Peraya, D. (2004). Une démarche de recherche-action de type évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en eLearning. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26(2), 229-248. Repéré à http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4095/pdf/SZBW_2004_H2_S229_Viens_D_A.pdf
- Weiss, C. C. (2001). Difficult starts : Turbulence in the school year and its impact on urban student's achievement. *American Journal of Education*, 109(2), 196-227.
- Witherspoon, D. et Ennett, S. (2011). Stability and change in rural youths' educational outcomes through the middle and high school years. *Journal of youth and adolescence*, 40(9), 1077-1090. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9614-6>

Pour citer cet article

- Huot, A. et Castonguay, C. (2014). Processus et résultats sommaires d'une intervention collaborative dans le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural. *Formation et profession*, 23(1), 11-23. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.123>

Opinions et stratégies de détournement des élèves camerounais relatives à l'interdiction du téléphone portable à l'école

Emmanuel **Béché**
Université francophone
Développement international

Opinions and diversion strategies of Cameroon students
who were prohibited from using cell phones at school

doi:10.18162/fp.2015.38

Résumé

Cet article analyse comment les apprenants camerounais s'approprient l'interdiction du téléphone portable à l'école. La méthodologie retenue est basée sur l'approche de l'appropriation et sur 92 entretiens réalisés. L'analyse des données montre que ces élèves y partagent diverses opinions, dépendant de leur genre, de leur cycle d'études et du fait qu'ils possèdent ou non un téléphone portable. Ces opinions témoignent surtout du non-respect qu'ils ont à l'égard de l'interdiction de cet outil à l'école. Pour la détourner, ils imaginent des stratégies qui exploitent les failles du système scolaire et technologique, d'où l'intérêt de la penser dans une perspective globale et participative.

Mots-clés

gouvernance scolaire, interdiction du téléphone portable à l'école, apprenants, Cameroun, opinions, détournement

Abstract

This article analyzes how the Cameroonian learners appropriate the cell phone ban in school. The methodology used is based on the approach of appropriation and on 92 interviews. The analysis of data shows different views concerning that decision, depending on the gender of learners, their level of education and on their possession or non-possession of a cell phone. They reflect particularly the non-respect of the prohibition of this tool in school. To divert it, learners use different strategies based on the characteristics of school and technological context, hence the importance to consider it in a global and participative approach.

Keywords

school governance, cell phone ban in school, learners, Cameroon, opinions, diversion

Introduction

Au Cameroun, depuis 2009, l'interdiction du téléphone portable aux élèves à l'école représente, comme en France (Vanssay, 2011) ou au Bénin (Tokpodounsi, 2011), l'une des mesures de gouvernance scolaire les plus diversement appréciées. C'est ce qu'indiquent plusieurs journaux camerounais en ligne (Dang, 2009; Ekambi, 2011; Pagal, 2013; Thouakeu, 2009). Dans ce travail, le concept de gouvernance scolaire a trait à la gestion des ressources éducatives et des acteurs pédagogiques, ainsi qu'aux interactions et pratiques que ces derniers construisent en contexte scolaire (Tete, 2012). Si, comme le rapportent les journaux ci-dessus évoqués, la mesure en question a suscité une forte adhésion de la part des responsables scolaires, des enseignants et de leurs syndicats, son adoption par les élèves et leurs parents a été plutôt mitigée. Visant globalement à modifier les rapports des élèves avec le téléphone portable, cette décision intervient dans un contexte où des formes de formation intégrant les technologies y compris mobiles sont promues à l'école (Fonkoua, 2006). Une circulaire¹ signée le 12 octobre 2009 par le ministre des Enseignements secondaires instruit ainsi les responsables scolaires d'adopter les mesures conséquentes pour « interdire l'utilisation du téléphone portable aux élèves dans les campus ». Contrairement à des pays comme la Suisse (Deschamps, 2011), le Sénégal, le Madagascar et la Côte d'Ivoire qui, sous certaines conditions, prennent des initiatives en termes d'apprentissage mobile (Mian Bi Séhi, 2012), au Cameroun, le téléphone portable à l'école est encore plutôt vu par les administrateurs scolaires comme un outil perturbateur, de fraude et de tricherie. Les sites d'information cités plus haut mentionnent d'ailleurs que c'est à l'issue de nombreuses plaintes des enseignants que son interdiction aux élèves à l'école a été décidée. Située au pôle sociopolitique de la gouvernance scolaire, cette décision a été

présentée comme une réponse aux « nombreuses dérives relevées en raison de l'utilisation abusive du téléphone portable dans l'enceinte du campus scolaire par les élèves ». C'est ce que souligne la circulaire susmentionnée.

L'objectif visé à travers elle est de discipliner les élèves et leurs pratiques téléphoniques à l'école, de façon à faciliter le travail enseignant et apprenant. Il s'agit aussi de réguler les interactions qui impliquent le téléphone portable et qui ont lieu à l'école. Pour le ministre qui l'a signée, c'est une mesure de gouvernance scolaire destinée à combattre les troubles susceptibles d'être amplifiés par l'usage du téléphone mobile à l'école, et donc à créer un climat favorable à l'enseignement-apprentissage. La circulaire qui matérialise cette décision indique d'ailleurs que la finalité de l'interdiction du téléphone portable aux élèves est de « lutter contre la fraude, l'indiscipline et la corruption à l'école », dans un contexte qui était jusque-là marqué par une utilisation « excessive » de cet outil par les élèves à l'école. Il s'agit ainsi de faciliter la réalisation des activités de formation en créant à cet effet un environnement propice, ce qui à première vue est scolairement bénéfique pour les apprenants. Voilà pourquoi dans cette circulaire, les initiateurs de cette décision présentent le téléphone portable à l'école comme un « outil nuisible et perturbateur » et son utilisation dans ce contexte par les élèves comme un « grand désordre aux conséquences néfastes pour [le] système éducatif », d'où l'intérêt pour eux de modifier les rapports des apprenants avec cet objet, dans une logique de gestion qui implique une relation de pouvoir. Cette relation met autour de l'interdiction de cet outil à l'école, d'un côté les personnels administratif, enseignant et surveillant de l'école, et de l'autre côté les apprenants usagers du téléphone mobile.

La gestion s'applique ici à l'utilisation du téléphone portable à l'école par les élèves et à leur discipline. Elle concerne aussi la régulation des rapports de ces élèves entre eux, avec les personnels enseignant et administratif, et avec l'outil technologique (Bouvier, 2007). C'est une forme de gouvernance scolaire qui, même si elle implique toute la chaîne éducative, s'exerce davantage au niveau local et microsociologique des écoles (Tete, 2012). Prise par des professionnels mandatés et légitimés de l'éducation, cette décision est liée à des objectifs socioéducatifs déterminés d'ailleurs présentés plus haut. Elle inclut des questions de gestion et de régulation des rapports des élèves à la fois avec le téléphone mobile et l'autorité scolaire. Cette dernière y voit une forme de reconnaissance légitime et institutionnelle à son affirmation à l'école. Pour elle, comme le rapportent les sites d'information mentionnés ci-haut, c'est une « décision bien fondée » et un « combat gagné contre les maux scolaires ». Chez les élèves et leurs parents en revanche, elle apparaît beaucoup plus mitigée voire contestée, surtout que son application s'inscrit dans une logique de prescriptions, de contraintes et de répressions.

En effet, pour donner une force de loi à l'application de cette décision, la circulaire en question prévoit des sanctions aux contrevenants. Celles-ci consistent en une exclusion temporaire ou définitive de l'établissement scolaire. D'ailleurs, dans certaines écoles comme celles où nous avons enquêté, des copies de cette circulaire sont affichées à titre dissuasif. Des fouilles systématiques et des contrôles inopinés sont menés dans le but de conformer les comportements des élèves aux prescriptions venant d'« en haut ». Il y a ainsi, autour de l'application de cette décision, des dispositifs contraignants pour en assurer le respect et la conformité par les apprenants. Outre son caractère répressif, cette mesure de gouvernance scolaire est aussi technocratique. En donnant la priorité aux aspects techniques et normatifs de la décision, elle néglige en effet les réalités humaines et sociales, occultant ainsi les capacités des élèves à renégocier l'usage du téléphone mobile à l'école. Le but est uniquement de configurer les élèves

usagers de cette technologie en régulant leurs rapports, d'où l'existence des dispositifs contraignants qui l'accompagnent. Essentiellement l'œuvre des prescripteurs, elle emprunte aussi une dynamique unidirectionnelle, allant des autorités scolaires au monde apprenant, et se veut, de par ce système contraignant, porteuse d'une efficacité intrinsèque qui modifierait en profondeur les rapports des élèves avec le téléphone à l'école (Petry, 2011). Comme l'écrit Laulan (1985) par rapport aux systèmes d'information, il n'y a pas eu ici de la part des décideurs scolaires camerounais une considération des besoins des élèves ni une prise en compte de leur contexte sociotechnique global.

Or, depuis l'avènement de l'Internet en 1997 et du téléphone mobile en 1999, ce contexte sociotechnique devient de plus en plus dynamique, engendrant de nouveaux défis en termes de communication médiatisée. Bien qu'encore faible, la diffusion de ces technologies progresse considérablement (Matchinda, 2006). Le Ministère des Postes et Télécommunications et l'Institut national de la statistique (MINPOSTEL/INS, 2007) indiquent dans ce sens que plus de 75 % des ménages possèdent un téléphone portable et seulement 9 % de Camerounais n'en ont pas. Leurs données révèlent aussi que 98 % de jeunes âgés de plus de 15 ans ont déjà entendu parler des nouvelles technologies et ont à l'égard du téléphone mobile des représentations positives. Elles montrent aussi que le taux de possession de cet outil chez les élèves est de 86 %, ce qui fait d'eux une catégorie d'usagers privilégiés du téléphone portable dans ce contexte (Misse, 2004). Ces technologies viennent ainsi supporter leur culture et langage (Dibakana, 2010). « Technophiles » et « branchés en continu » sont d'ailleurs autant d'expressions qui permettent de les caractériser (Fluckiger, 2007). Ils possèdent une culture jeune dont une part importante se construit autour des nouvelles technologies (Petry, 2011). Et comme le note Fize (1997), « le téléphone constitue pour [eux] un formidable instrument de sociabilité et d'identité ». Les rapports qu'ils entretiennent autour de cette technologie sont si étroits et significatifs pour eux (Amri et Vacaflo, 2010; Messin, 2005), qu'ils sont susceptibles d'influencer leurs positions, représentations et pratiques à l'égard d'une mesure de gouvernance scolaire impliquant cet outil. Nous avons donc en même temps un contexte global qui favorise l'appropriation du téléphone portable chez les élèves et un contexte scolaire qui la leur interdit.

En outre, comme le font signifier Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard (2004), les élèves ont la capacité de s'adapter adéquatement aux systèmes dans lesquels ils évoluent. Ils sont aussi capables de les adapter à leurs intérêts, de façon à y imprimer leurs marques. En dépit du système normatif dans lequel s'inscrit l'interdiction du téléphone portable à l'école, ils peuvent réinventer leurs rapports avec l'outil interdit, à partir des détournements qu'ils en font (Béché, 2010; De Certeau, 1980), ce qui leur permet d'utiliser silencieusement cet outil à l'école. C'est ce dont témoignent notamment ceux que nous avons interviewés. En effet, face au dispositif scolaire qui contraint l'usage qu'ils font de cette technologie qui désormais fait partie de leur quotidien et structure leur culture, les élèves opèrent ce qu'on peut appeler avec Mallein et Toussaint (1994) un « procès en légitimité de son usage ». Ils s'approprient le scénario qui, planifié en haut lieu, se voit une sorte de prédétermination de leurs attitudes à l'égard du téléphone à l'école. C'est d'ailleurs cette dynamique appropriative que nous étudions dans ce travail, c'est-à-dire l'écart entre ce que prescrit cette mesure et ce qui en est effectivement fait par les élèves (Paquelin, 2009), d'où cette question : Comment les élèves qui entretiennent des rapports identitaires et de sociabilité avec le téléphone portable s'approprient-ils son interdiction en contexte scolaire? En l'examinant, nous visons à montrer à travers l'étude de leurs opinions, pratiques et stratégies autour de cette interdiction, comment ils l'intègrent dans leur quotidien scolaire.

Méthodologie de travail

Dans ce travail, nous avons considéré la décision d'interdiction du téléphone aux élèves à l'école comme une mesure de la « production rationalisée » (De Certeau, 1980). En envisageant leur consommation par les apprenants comme une « production [...] rusée, [...] dispersée, [...] silencieuse » (De Certeau, 1980), nous nous sommes intéressés aux écarts qui relèvent de l'appropriation et qui se construisent entre ces deux mondes de production. Car, même dans un « espace technocratiquement bâti, écrit et fonctionnalisé » (De Certeau, 1980), « l'individu ne cesse d'intervenir, de ruser, de s'accommoder, de transformer le réel, de changer les lois, d'inventer des règles, bref, de s'arranger avec la vie » (Kiyindou et Bautista, 2011). De plus, le système scolaire et technologique offre des marges qui permettent aux élèves d'imaginer des stratégies, souvent banales, pour s'y positionner, surtout que la conformité à un système de prescriptions comporte une part d'actions, d'opinions et de représentations (Béché, 2010; Fluckiger, 2007). Nous avons ainsi privilégié une démarche par le « bas », axée sur l'analyse des discours, pratiques et stratégies des élèves relatifs à cette décision, et s'inscrivant dans l'approche de l'appropriation (Millerand, 1999). Comme l'écrit cette auteure, les représentations diffusées par le pouvoir induisent toujours des mécanismes d'appropriation chez les « consommateurs » de ces représentations. À travers cette démarche qui relève d'une sociologie insistant sur « l'intentionnalité et les justifications des acteurs » (Millerand, 2003), nous nous sommes intéressés « non aux produits culturels offerts [...] mais aux opérations qui en font usage » (De Certeau, 1980). Nous avons considéré que parce que les élèves sont à la fois les destinataires de cette décision et ceux qui la vivent au quotidien, ils sont le plus à même d'en traduire les effets et d'y exprimer leurs opinions et attitudes. Nous les avons ainsi pensés dans leur action et production, autrement dit dans une position qui leur permet d'adopter l'interdiction du téléphone portable à l'école en l'adaptant à leurs goûts, intérêts et sociabilités. Il ne s'est donc pas agi d'étudier les points de vue des décideurs scolaires sur cette interdiction, mais de rendre compte des discours et stratégies que les formés y tiennent, c'est-à-dire de montrer comment eux, en tant qu'acteurs centraux de la formation et utilisateurs privilégiés du téléphone mobile, s'approprient la décision qui leur interdit cet outil à l'école. Il s'est agi de les écouter, les comprendre (Paillé, 2006), « les suivre au plus près de leur travail interprétatif [et prendre] au sérieux leurs arguments et les preuves qu'ils apportent, sans chercher à les réduire ou à les disqualifier en leur opposant une interprétation plus forte » (Proulx, 2001).

Nous avons ainsi conduit une série d'entrevues de février à avril ainsi qu'en octobre et en novembre 2010, avec des élèves issus du lycée bilingue et général Leclerc de Yaoundé, du lycée Joss, du lycée New Bell de Douala et du lycée classique et technique de Garoua. Situés dans les principales villes du Cameroun et faisant partie des établissements secondaires publics de référence, ils constituent des terrains indiqués pour mieux cerner les rapports des élèves avec la décision d'interdiction du téléphone à l'école. Dans la constitution de l'échantillon, nous avons opté pour une méthode proche de la technique de boule de neige (Anadón et Savoie-Zajc, 2009; Pires, 1997). Il s'est alors agi de choisir 92 répondants en procédant de manière progressive et ciblée, afin de diversifier les profils individuels selon les variables : genre, cycle d'études et possession ou non d'un téléphone portable. En effet, notre objectif a été d'obtenir une hétérogénéité qualitative de l'échantillon à partir de ces facteurs qui, en fait, interviennent dans la restructuration des rapports des élèves avec l'outil interdit. Du point de vue du genre, nous avons retenu 46 garçons et autant de filles. À l'intérieur de chaque catégorie genrée, nous

avons aussi privilégié le facteur cycle d'études. Nous avons ainsi choisi chez les garçons, 23 répondants du premier cycle et autant du second. Nous avons fait de même pour ce qui regarde la catégorie constituée de filles. Nous avons ainsi retenu au total 46 répondants issus du premier cycle et autant du second cycle. Au-delà de ces deux variables, nous avons également pris en compte le fait qu'ils possèdent ou non un téléphone mobile. De façon globale, l'examen de ces facteurs nous a permis de cerner l'appropriation du scénario d'intervention éducative prescrit par le pouvoir scolaire. Il nous a aussi permis de saisir la façon dont les élèves réinventent leurs rapports avec le téléphone à l'école ainsi qu'avec le système et la hiérarchie scolaires. Nous avons ainsi élaboré notre guide d'entretien autour des thèmes liés aux opinions et représentations des élèves sur ce sujet ainsi qu'à leurs pratiques d'appropriation de l'intervention éducative en question. Pour traiter les données collectées, nous les avons réorganisées afin de les catégoriser. Une fois codées, elles ont été quantifiées et présentées suivant les tendances observées, ce qui a permis leur analyse, autrement dit leur mise en lien avec les variables ci-dessus évoquées.

Les élèves, le téléphone portable et son interdiction à l'école

Pour mieux appréhender les pratiques et stratégies que les élèves mettent en œuvre pour restructurer leurs rapports avec le téléphone portable, nous nous intéressons aux façons dont ils se représentent cet outil et se positionnent par rapport à son interdiction à l'école.

Représentations du téléphone mobile chez les élèves

Pour saisir comment les élèves s'approprient la décision qui leur interdit le téléphone à l'école, nous avons examiné leurs représentations relatives à cet outil. En tant que « système d'interprétation de la réalité » (Abric, 1994), leur étude permet en effet de cerner les pratiques qu'ils développent dans leurs rapports avec « l'outil interdit » et le pouvoir scolaire.

Nous avons alors réalisé que ces élèves se représentent le téléphone mobile comme un outil de communication, un signe de modernité, un objet de divertissement, une technologie indispensable, etc. En tant qu'outil de communication, il apparaît dans tous les discours des répondants. Il est ainsi traduit dans des énoncés de type : « *le phone est un outil qui me permet d'appeler mes parents et mes amis* », « *c'est grâce à lui que je communique avec mes proches* », etc. Représenté comme signe de modernité, cet outil se trouve exprimé dans plus de 88 % de discours, et notamment ceux des garçons. Pour ces répondants, « *posséder un téléphone portable signifie qu'on est à la mode et à la page de l'évolution technologique* ». Il en est de même pour ce qui regarde la conception de cet objet comme outil de divertissement. Même si elle se trouve exprimée dans plus de 72 % d'énoncés de genre : « *avec le téléphone, je joue, je suis ma musique, je visionne, je filme, je chatte* », elle l'est davantage dans ceux produits par les garçons. De façon globale, les dimensions : communication, modernité, divertissement et indispensabilité du téléphone portable apparaissent prépondérantes dans ce contexte.

En revanche, représenté comme « *très indispensable* », un « *ami intime* » ou un objet « *qui fait partie de soi* », il apparaît dans moins de 50 % de discours produits. Mais ces représentations revêtent d'importants enjeux, puisqu'elles traduisent les rapports très particuliers et significatifs des utilisateurs avec le téléphone mobile. Pour les 47 % de répondants qui le considèrent comme indispensable par

exemple, cet outil est nécessaire dans la vie, « *et même dans le cadre des études : on collabore, on s'informe et on garde les notes* », si bien qu'« *on ne peut pas s'en passer aujourd'hui* ». Comme « *compagnon* », « *ami intime* » et « *inséparable* », il est partagé par plus de 45 % d'enquêtés. Plus exprimés par les filles, ces énoncés sont de type : « *j'aime mon téléphone, c'est comme un ami, un compagnon, un confident* ». En tant que « *faisant partie de soi* », le téléphone portable est exprimé dans 40 % de discours produits. Pour ces élèves, cet objet fait partie de leur quotidien et de leur vie. Comme le montrent Amri et Vacaflor (2010), le mobile occupe en effet une place privilégiée dans le quotidien et l'imaginaire des adolescents en général. « En tant que prolongement de leur corps [...] son usage représente l'expression de leur émancipation, de leur autonomie. Cela fait alors que « [son] absence crée une certaine angoisse et désorientation chez [eux] », d'où une majorité d'opinions défavorables à la décision qui interdit le téléphone portable aux élèves camerounais à l'école.

Opinions des élèves sur l'interdiction du téléphone mobile à l'école

Globalement, les apprenants interrogés ont des opinions, certes partagées, mais défavorables vis-à-vis de l'interdiction du téléphone mobile à l'école. Plus de la moitié d'entre eux (58 %) la trouvent « *inappropriée* ». Près de 15 % en ont des avis nuancés et pensent que son bien-fondé dépend de son contexte. Et plus de 26 % l'approuvent en revanche.

Pour ces derniers, l'usage du téléphone à l'école « *démoralise les professeurs et les élèves* », « *trouble les cours* », « *crée des mésententes* », « *favorise les sorties intempestives et l'impolitesse* », et donc « *déconcentre et perturbe les apprentissages* ». Son interdiction permettrait alors « *de suivre les cours plus tranquillement* » et éviterait qu'il « *entrave les études* », « *rende l'élève inactif, paresseux et indiscipliné* » et « *entretienne la pornographie et la violence* ». De façon générale, les répondants qui approuvent l'interdiction du téléphone à l'école et ceux qui y ont des avis nuancés, trouvent cette décision « *avisée* », « *très logique* » et « *normale* ».

Ce type de discours apparaît plus chez les filles (36 %) que chez les garçons (16 %). Comme le note Matchinda (2006), ce sont elles qui tiennent davantage « *des attitudes particulièrement positives* » à l'égard des technologies et qui « *se conforment à l'autorité scolaire* ». Il est aussi plus traduit chez les répondants du premier cycle que chez ceux du second. Parmi les premiers, 40 % trouvent qu'interdire le téléphone à l'école est raisonnable. Chez les seconds, seulement 13,33 % partagent cette opinion. Dans un sens, les cycles d'études correspondent en effet au développement de l'autonomie des élèves (Fluckiger, 2007). Pour Pasquier (2005), les élèves du second cycle (lycée) ont une autonomie plus développée que ceux du premier (collège). Or, l'un des signes de cette autonomie affirmée, c'est la possession et l'utilisation accrue d'un téléphone portable (Amri et Vacaflor, 2010). Voilà pourquoi il y a plus de répondants du premier cycle qui approuvent l'interdiction du téléphone à l'école que ceux du second. Cette approbation se trouve aussi exprimée davantage dans les discours de ceux qui ne possèdent pas de téléphone que dans ceux des élèves qui en ont. Plus de 46 % d'entre eux trouvent cette décision « *juste* », ce qui n'est pas le cas pour ceux qui y sont contre.

Pour ceux-ci, l'interdiction du téléphone à l'école est une décision « *anormale* », « *mal fondée* », « *irréfléchie* » et « *ne tient pas compte des réalités et des besoins des élèves* ». C'est pour cela que selon eux, « *tous ne veillent pas à ça* » et que « *le respect de cette mesure paraît impossible* ». Ils avancent quatre raisons

pour expliquer leur position. La première est que le téléphone permet de faire face aux situations difficiles et imprévisibles susceptibles d'arriver à l'élève. La seconde est liée au fait que pour eux, cet outil satisfait le besoin de communication et du lien social. En troisième lieu, ils trouvent la décision ministérielle « *inadaptée* » du fait que le téléphone portable est un outil qui inscrit dans la modernité. Enfin, la quatrième raison est que le téléphone devrait plutôt servir d'« *outil d'éducation* ». Globalement, près de 58 % de répondants désapprouvent la décision qui leur interdit le téléphone à l'école. Et tous ceux qui possèdent un téléphone affirment l'utiliser à l'école. D'ailleurs, tous les enquêtés témoignent que « *malgré cette interdiction, les élèves arrivent toujours avec leur téléphone en classe* ». Cela veut dire qu'en dépit du fait qu'il y a chez certains répondants des opinions favorables à la mesure ministérielle, tous déclarent cependant que les élèves arrivent à la contourner ou la détourner.

Le détournement de l'interdiction du téléphone portable à l'école

En dépit des contraintes qui accompagnent la décision d'interdiction du téléphone aux élèves à l'école, ceux-ci parviennent à l'y utiliser. Tous les répondants affirment en effet qu'aucun ne respecte cette mesure. Au contraire, ils conçoivent des stratégies, c'est-à-dire « cet "art de faire" qui "joue" sur les failles du système et qui [...] s'y invente des marges de manœuvre » (De Certeau, 1980).

Une diversité de stratégies pour détourner l'interdiction du téléphone à l'école

Parmi les stratégies mises en œuvre pour contourner la décision d'interdiction du téléphone portable à l'école, il y a la mise de l'outil sous silencieux, l'utilisation des douches et toilettes comme « *cabines téléphoniques* », la corruption et la « *surveillance des surveillants* », la dissimulation du téléphone dans le sac, les attroupements, etc.

La stratégie la plus utilisée est la mise du téléphone sous le mode vibreur ou silencieux. Elle se trouve exprimée par tous les répondants dans des énoncés de type : « *d'autres mettent leur appareil sur vibreur ou sous silencieux. S'ils constatent qu'ils ont un appel, ils demandent la permission de sortir, et c'est là qu'ils décrochent l'appel* ». L'utilisation des douches, toilettes, salles vides et couloirs comme lieux d'usage du téléphone est aussi une stratégie dominante. Traduite dans 95 % d'entrevues réalisées, cette tactique est formalisée dans des propos comme : « *pour ne pas être surpris, on cherche des endroits isolés, comme les douches, les toilettes, les cantines ou les salles abandonnées, où les surveillants ne peuvent pas accéder* ». D'autres manières de faire comme former des attroupements ou se cacher sous les tables-bancs en classe ou derrière les bâtiments sont aussi régulièrement imaginées. La première qui revient dans 66 % d'entretiens se traduit de cette façon : « *ils s'attroupent et créent des embouteillages. Pendant que les uns utilisent leur phone, d'autres servent de bouclier ou de sentinelle* ». En ce qui concerne la seconde, plus de 73 % de discours de genre : « *les élèves se cachent sous les tables-bancs pour appeler, et comme l'effectif des élèves est pléthorique, ce n'est pas facile de les surprendre* », la mettent en évidence. En outre, les répondants affirment aussi qu'ils dissimulent leur téléphone dans leur sac ou leur tenue de sport, afin de ne pas s'en séparer.

Ils déclarent également qu'ils peuvent s'éloigner du campus scolaire pour pouvoir « *appeler sans être attrapés* ». Ces formes de résistance au pouvoir scolaire apparaissent respectivement dans 62 % et 56 % d'énoncés produits. Outre ces stratégies qui dominent dans les discours des répondants, ceux-ci recourent aussi à d'autres manières de faire quand les situations vécues sont plus contraignantes. Ainsi,

ils « *négoçient* » avec les surveillants de secteur ou les « *corrompent* » quand ils sont « *surpris avec l'outil interdit* ». Ils les « *surveillent* » ou éteignent leur téléphone lorsque le contrôle devient plus serré. Ils utilisent les écouteurs ou carrément leur téléphone quand il s'agit de provoquer le système dominant. Mais comme ils le disent, cette dernière stratégie est l'œuvre des apprenants « *qui ont des "godasses"* », autrement dit des parents influents. Dans l'ensemble, ces dernières pratiques sont des formes de résistance les moins mises en œuvre. Elles sont traduites chacune en particulier dans 46 %, 40 %, 37 % et 30 % d'entretiens réalisés.

Des stratégies qui épousent les formes de leurs contextes et réforment l'espace scolaire

De manière générale, les façons dont les élèves réinventent leurs liens avec le téléphone à l'école dépendent étroitement des possibilités que le système technologique et scolaire leur offre. « *Agir en cachette* », « *ne pas être aperçus* », « *fuir les regards des surveillants* » sont les principes qui guident leurs rapports à la fois avec le téléphone à l'école et l'interdiction dont il fait l'objet.

Les stratégies qui consistent à éteindre ou à dissimuler le téléphone ou à le mettre sous le mode vibreur ou silencieux, sont imaginées en exploitant l'offre technologique. C'est justement parce que le téléphone portable permet de l'éteindre, le dissimuler ou le mettre sur vibreur que les élèves construisent des manières de faire correspondantes, ce qui favorise des gestes d'appropriation qui s'étendent au-delà des prescriptions scolaires. En fonction des situations, les apprenants exploitent aussi les offres et les failles de l'école pour inventer des tactiques qui leur permettent de se dérober aux regards des surveillants. Ils exploitent ainsi l'existence des toilettes, des douches, des couloirs, des salles vides ou abandonnées, des pauses, des possibilités de sortir de la salle et l'effectif pléthorique des élèves, pour trouver des façons de réinventer leurs rapports avec le téléphone et le système scolaire dans ce contexte contraignant. On a ainsi des stratégies « *classiques* », voire banales, qui dépendent des capacités d'imagination et d'action des élèves, sont utilisées en ce qui concerne une nouvelle technologie.

Au-delà de ces manières, il y a aussi une reconfiguration symbolique de l'espace scolaire qui se dessine. Les douches, les toilettes, les salles vides et les couloirs sont ainsi dénommés « *isoloirs* », « *cabines téléphoniques* » ou « *call box* ». Les surveillants de secteur sont appelés « *policiers* ». Le téléphone portable est défini comme « *outil interdit* » et « *fruit défendu* ». Et les élèves qui « *surveillent les surveillants* » sont nommés « *vigiles* » ou « *sentinelles* ». Les apprenants jouent ainsi sur plusieurs plans qui leur permettent d'être insaisissables et d'inventer en tenant compte de la logique hiérarchique, une logique subjective de résistance (De Certeau, 1980). Les stratégies utilisées se construisent dans des espaces et avec des moyens qui ne retiennent pas l'attention des décideurs scolaires, tant elles semblent banales et ordinaires. Il est par exemple moins objectif d'imaginer ce que les élèves font dans les douches et toilettes, quand ils sont attroupés ou lorsqu'ils s'éloignent de l'école. Cela montre que la gouvernance scolaire comporte une part d'action des apprenants, d'où l'intérêt de penser ces derniers en tant qu'acteurs et d'envisager cette gouvernance dans une approche globale et participative (Béché, 2010).

Conclusion

Dans ce travail, nous avons porté un regard sur les façons dont les élèves s'approprient une mesure de gouvernance scolaire. Il s'agit de l'interdiction du téléphone mobile aux élèves à l'école au Cameroun. Nous nous sommes alors intéressés à leurs opinions sur ce sujet ainsi qu'aux stratégies qu'ils développent pour la détourner. Nous avons vu qu'à ce propos, ils partagent des opinions diverses et partagées, dépendant relativement de leur genre, de leur cycle d'études qui va avec le niveau de leur autonomie et de la possession ou non du téléphone mobile. Mais ils soutiennent cependant que l'interdiction du téléphone portable à l'école n'est pas toujours respectée. Ils développent à cet effet des stratégies et pratiques qui leur permettent de restructurer l'espace éducatif, mais aussi leurs rapports avec le téléphone mobile à l'école et l'autorité scolaire. Cela montre les limites du modèle technocratique de la gouvernance scolaire. Cela invite surtout à remettre en question la place des élèves dans cette gouvernance, notamment celle qui implique les nouvelles technologies autour desquelles d'ailleurs ils construisent leurs identités et sociabilités (Amri et Vacaflor, 2010; Béché, 2014; Fluckiger, 2007).

Car en dépit du rôle central et actif qu'on leur reconnaît dans leur formation (Perrenoud, 1996), en matière de gouvernance scolaire, les élèves sont très souvent vus moins comme acteurs et participants que comme des hommes de troupe, disciplinés, prêts, bon gré mal gré à respecter les directives du pouvoir scolaire (Béché, 2010; Lojacono, 2009). Or, les pédagogies actuelles insistent sur l'activité et la participation des élèves dans leurs apprentissages (Alet, 2013; Perrenoud, 1996). Dans quelles mesures peut-on alors autant envisager, comme dans l'approche de l'appropriation (Cottier et Choquet, 2005; Millerand, 1999; Proulx, 2010), ces acteurs scolaires comme des contributeurs à la gestion des actions technoéducatives? Aussi, comme nous l'avons vu, les élèves construisent leurs pratiques et stratégies en tenant compte du dispositif de l'autorité scolaire. En termes d'approche de la gouvernance technoscolaire, ce fait invite à interroger l'intérêt de penser le téléphone mobile à l'école dans la perspective de la sociologie de la traduction (Akrich, 1998; Latzko-Toth, 2001; Mallet, 2009). Plus globalement, comment tirer profit des acquis de la sociologie des usages (Chambat, 1994) pour l'analyse des faits scolaires intégrant les nouvelles technologies?

Références

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Éducation permanente*, (134), 79-90. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00082051>
- Alet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Amri, M. et Vacaflor, N. N. (2010). Téléphone mobile et expression identitaire : Réflexions sur l'exposition technologique de soi parmi les jeunes. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 1/2010, 1-17. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-1-page-1.htm>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Béché, E. (2010). Le détournement d'une innovation par les apprenants camerounais. Pour une approche globale et participative de l'intégration scolaire des TIC. *Essachess. Innovation et communication dans le contexte de la mondialisation*, 3(5), 139-150. Repéré à <http://www.essachess.com/index.php/jcs/article/viewFile/90/63>

- Béché, E. (2014). Discours des apprenants de Yaoundé (Cameroun) autour de l'ordinateur : Aspects partagés et formation d'une identité numérique collective. *Signes, Discours et Sociétés, Sens et identités en construction : Dynamiques des représentations*, (13). Repéré à <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3504>. ISSN 1308-8378
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chambat, P. (1994). Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : Évolution des problématiques. *Technologies de l'Information et Société*, 6(3), 249-270.
- Cottier, P. et Choquet, C. (2005). De l'usager construit à l'usager participant. Dans P. Tchounikine, M. Joab, L. Trouche (dir.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (p. 449-454).
- Couturier, Y. (2011, mars). *Matériaux pour une théorie de l'intervention*. Communication présentée à la Journée d'étude du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), Sherbrooke, QC. Repéré à http://www.criese.ca/Communications/Documents_disponibles/Intervention.pdf
- Dang, B. L. (2009). L'élève peut-il se servir du téléphone portable à l'école? *L'effort camerounais*. Repéré à <http://www.leffortcamerounais.info/2009/04/1%C3%A9l%C3%A8ve-peut-il-se-servir-du-t%C3%A9l%C3%A9phone-portable-%C3%A0-l%C3%A9cole-.html>
- De Certeau, M. (1980). *L'invention au quotidien*. Paris : SGE.
- Deschamps, L. (2011). LiPhone en milieu scolaire : l'expérience suisse. Repéré à <http://www.souris-grise.fr/iphone-a-l-ecole/>
- Dibakana, J.-A. (2010). NTIC et dynamiques sociales en Afrique : L'exemple du téléphone portable au Congo-Brazzaville. Dans A. Kiyindou (dir.), *Cultures, technologies et mondialisation* (p. 25-36). Paris : L'Harmattan.
- Ekambi, A. (2011). Polémique autour de l'utilisation du téléphone portable. *Mboa/Cop's*. Repéré à <http://cops.mboa.info/etudes-1/fr/life/actualite/900.polemique-autour-de-lutilisation-du-telephone-portable.html>
- Fize, M. (1997). Les adolescents et l'usage du téléphone. *Réseaux*, (82-83), 219-230.
- Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. (Thèse de doctorat, ENS de Cahan). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00422204>
- Fonkoua, P. (2006). Approche conceptuelle de la « Ticologie » ou science d'intégration des TIC dans la formation des formateurs. Dans P. Fonkoua (dir.), *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun* (p. 223-234). Yaoundé : Terroirs.
- Kiyindou, A. et Bautista, R. A. (2011). *Nouveaux espaces de partage des savoirs. Dynamiques des réseaux et politiques publics*. Paris : L'Harmattan.
- Lacourse, F. et Maubant, P. (2009). L'intervention éducative : Un cadre conceptuel pour une lecture compréhensive de la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 3-8. <http://dx.doi.org/10.7202/1017485ar>
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80.
- Latzko-Toth, G. (2001, juin). *Un dispositif construit par ses utilisateurs? Le rôle structurant des pratiques de communication dans l'évolution technique de l'Internet Relay Chat*. Communication présentée au III^e Colloque international sur les usages et les services des télécommunications, Paris, France. Repéré à http://www.researchgate.net/publication/228645033_Un_dispositif_construit_par_ses_utilisateurs_Le_rle_structurant_des_pratiques_de_communication_dans_l%27volution_techique_de_l%27Internet_Relay_Chat
- Laulan, A.-M. (1985). *La résistance aux systèmes d'information*. Paris : Retz.
- Lojacono, F. (2009). Le rôle de l'enseignant : Enfin du nouveau? *Cuadernos de Lingüística*, 2(2), 33-39. Repéré à <http://linguistica.uprrp.edu/Articulos%20diciembre%202009/Lojacono-2009-ColloqueFLE.pdf>
- Mallein, P. et Toussaint, Y. (1994). L'intégration sociale des TIC : Une sociologie des usages. *Technologies de l'Information et Société*, 6(4), 315-335.

- Mallet, C. (2009). *Entre traduction et négociation : Comment se construit le sens des groupwares en contexte organisationnel?* (Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine-Metz). Repéré à <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/UPV-M/Theses/2009/Mallet.Christelle.LMZ0918.pdf>
- Matchinda, B. (2006). TIC et performances scolaires : Une analyse comparative des données du ROCARE. Dans P. Fonkoua (dir.), *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun* (p. 211-221). Yaoundé : Terroirs.
- Messin, A. (2005). *De l'usage d'Internet à la « culture de l'écran »*. Communication présentée aux Journées doctorales GDR TIC & Société, Université Paris II (Panthéon-Assas).
- Mian Bi Séhi, A. (2012). L'apprentissage mobile en formation initiale des enseignants à l'ENS d'Abidjan. *Frantice.net, TICE et qualité en éducation*, (5), 63-72. Repéré à <http://www.frantice.net/docannexe.php?id=618>
- Millerand, F. (1999). Usages des NTIC : Les approches de l'innovation, de la diffusion et de l'appropriation (2^e partie). *COMMposite*, 99(1). Repéré à <http://www.er.uqam.ca/nobel/r26641/uploads/images/Millerand%2099%20Usages%20.pdf>
- Millerand, F. (2003). *L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les enseignants chercheurs universitaires. Vers l'émergence d'une culture numérique?* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6727/these.pdf?sequence=1>
- Ministère des Postes et Télécommunications / Institut national de la statistique (MINPOSTEL/INS). (2007). *Atelier sur la mesure de la société de l'information en Afrique : Cas du Cameroun*. Communication présentée à l'Atelier régional conjoint CEA-UIT-CNUCED sur la mesure de la société en Afrique (Addis Abeba). Repéré à https://www.itu.int/ITU-D/ict/events/ethiopia07/material/15_La%20Mesure%20de%20la%20Societe%20de%20l%20Information%20en%20Afrique%20-%20Cas%20du%20Cameroun%20-%20FR.pdf
- Misse, M. (2004). « Net optimistes » et « Net pessimistes » au Cameroun ou les internautes face aux pouvoirs. *NETSUDS*, (n° 2), 123-130. Repéré à <http://revues.mshparisnord.org/netsuds/index.php?id=426>
- Nélisse, C. et Zùniga, R. (1997). Intervention : Les savoirs en action. Dans C. Nélisse et R. Zùniga (dir.), *L'intervention : Les savoirs en question* (p. 5-15). Sherbrooke : Éditions GGC.
- Pagal, E. (2013). Des téléphones à l'école : où est passée l'interdiction du Ministre?. *CIN – Cameroon-info.net*. Repéré à http://www.cameroon-info.net/stories/0,42232,@_des-telephones-a-l-ecole-ou-est-passee-l-interdiction-du-ministre.html
- Paillé, P. (2006). Qui suis-je pour interpréter? Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 99-123). Paris : Armand Colin.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques : Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Pasquier, D. (2005). *Culture lycéenne. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- Perrenoud, P. (1996). Rendre l'élève actif... c'est vite dit!. *Migrants-Formation*, (104), 161-181.
- Petry, H. (2011). Sociabilité numérique et mobilité des adolescents : Des favelas de Rio aux banlieues parisiennes. *Carnets de géographes*, (3). Repéré à http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/Rech_03_05_Petry.pdf
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Proulx, S. (2001, janvier). *Usage des technologies d'information et de communication : Reconsidérer le champ d'étude?* Communication présentée au XII^e Congrès national des sciences de l'information et de la communication de l'UNESCO, Paris. Repéré à http://www.er.uqam.ca/nobel/grmnob/drupal5.1/static/textes/proulx_SFSIC2001.pdf
- Proulx, S. (2006). Pour comprendre l'usage des objets communicationnels, (re)penser le constructivisme. *Degrés, Signe, culture et lien social à l'ère des réseaux*, (126-127), B1-B18.
- Proulx, S. (2010, janvier). *La figure du contributeur : La création de valeur dans le contexte du capitalisme informationnel*. Communication présentée au colloque international du CIRST, « Figures de l'usager en contexte d'innovation », Montréal, QC.

- Tchombé, M.-T. (2006). Integration of ICTs in education in Cameroon. Dans P. Fonkoua (dir.), *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun* (p. 11-53). Yaoundé : Terroirs.
- Tete, K. (2012). *Gouvernance scolaire au Togo. Intelligibilité des pratiques des acteurs et nouveaux paradigmes d'intervention* (Thèse de doctorat, Université de Lleida). Repéré à <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/63287/Tkt1de1.pdf;jsessionid=2B53AA6DE87E311E435B803561F18E72.tdx1?sequence=1>
- Thouakeu, E. B. (2009). Éducation : l'interdiction du téléphone portable à l'école divise les élèves. *Cameroun-Actu*. Repéré à <http://www.camerounactu.net/fr/societe/education/175-education-linterdiction-du-telephone-portable-a-lecole-divise-les-eleves>
- Tokpodounsi, R. K. (2011). Utilisation du téléphone portable à l'école : les élèves résistent à l'interdiction. *Béninsite*. Repéré à <http://www.beninsite.net/spip.php?article1927>
- Vanssay, S. (2011). Téléphone mobile et école : Irréconciliables? Dans *Adjectif*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article91>

Notes

1 Lettre circulaire n° 34/09/LC/MINESEC/IGS du 12 octobre 2009.

Pour citer cet article

Béché, E. (2014). Opinions et stratégies de détournement des élèves camerounais relatives à l'interdiction du téléphone portable à l'école. *Formation et profession*, 23(1), 24-35. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.38>

Quel impact de la pédagogie par projet sur la motivation des étudiants?

Cas des étudiants de 2^e année de licence en informatique à l'Université de Béchar (Algérie)

Mammar **Belagra**
Université de Béchar (Algérie)

Chellali **Benachaïba**
Université de Béchar (Algérie)

Belkacem **Draoui**
Université de Béchar (Algérie)

What is the impact of project-based teaching
on student motivation?

The case of second-year students in a computer science
program at the Université de Béchar, Algeria

doi:10.18162/fp.2015.85

Résumé

Cette recherche vise à connaître l'impact de la pédagogie par projet sur la motivation et l'apprentissage des étudiants. L'expérimentation a été menée auprès des étudiants de 2^e année de licence en informatique à l'Université de Béchar (Algérie). Nous avons choisi le module système d'information (SI), car les contenus du module dispersés parmi une kyrielle d'objectifs ministériels liés à un enseignement magistral centré sur le contenu et très cloisonné peuvent paraître souvent peu signifiants pour l'apprenant. Les différentes connaissances fortement représentées en SI en font des contenus difficiles à apprendre. Deux questionnaires sur la valeur et l'engagement ont servi à recueillir les données à l'intérieur d'un plan de recherche expérimental. Nous avons remarqué que le projet a motivé les étudiants à mieux maîtriser le module de système d'information.

Mots-clés

pédagogie par projet, apprentissage, motivation

Introduction

L'approche par projet fait partie des derniers-nés de ce que d'aucuns appellent la pédagogie différenciée. En réaction à la façon traditionnelle d'enseigner où le maître expose son savoir à des élèves à l'écoute, les tenants d'une pédagogie différenciée adhèrent aux principes du socioconstructivisme en éducation selon lesquels l'apprenant doit être un agent de sa formation et, pour cela être en action dans ses apprentissages (Proulx, 2004). Dans l'approche par projet, c'est au fil des activités qui contribuent à la réalisation d'un « projet » effectué en collaboration que les personnes en cause acquièrent des connaissances, maîtrisent des habiletés et développent des attitudes qui accroissent leur savoir (Francoeur-Bellavance, 1995). C'est aussi à travers le déroulement même de cette démarche que les participants font appel aux ressources de leur mémoire, étudient avec rigueur des événements ou des phénomènes et tirent parti des expériences de leur vie dans le sens évoqué ci-dessus.

Problématique de recherche

Contexte situationnel du problème

La réforme

L'Algérie connaît une période de rapide transformation politique, économique et sociale. Dans ce contexte de transformation rapide, le système éducatif dans son ensemble est appelé à s'adapter. En juillet 2002, l'Assemblée populaire nationale a voté la réforme du système éducatif visant une mutation qualitative de son système d'enseignement afin de mieux répondre aux nécessités de la participation civique, sociale et économique.

Le Programme d'appui à la réforme du système éducatif (PARE) préconise des situations d'apprentissage motivantes, significatives, complexes et contextualisées grâce à des domaines généraux de formation ou domaines d'expérience de vie. Les pratiques pédagogiques valorisées sont centrées sur l'apprenant et souvent transdisciplinaires.

L'évaluation des apprentissages est critériée et mesure la progression de l'élève dans le cycle. Elle favorise également un rehaussement du niveau culturel et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

La transformation des processus d'enseignement et d'apprentissage représente la dimension essentielle de cette réforme visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages. Cette transformation de la pédagogie représente une nouvelle vision de l'éducation, une vision qui se définit par une approche par les compétences de base et qui place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage (Tawil, 2006).

C'est aussi dans cette perspective que s'inscrit la nouvelle réforme des enseignements supérieurs, dite « réforme LMD » (licence, master, doctorat). Celle-ci a été initiée et mise en œuvre depuis l'année scolaire 2003-2004. Elle vise à harmoniser le système de formation supérieure avec le reste du monde, à lui assurer la possibilité de jouer son rôle de levier du développement social et économique basé sur la recherche et l'innovation, et à le rendre capable de contribuer à relever les défis de la société du savoir.

L'enseignement des systèmes d'information

Le choix des systèmes d'information (SI) comme module associé à la présente recherche repose sur plusieurs constatations. D'abord, les différentes connaissances fortement représentées en SI en font des contenus difficiles à apprendre. En effet, étant donné que l'utilisation de ce genre de connaissances ne sert pas à agir directement sur le monde extérieur, celles-ci peuvent paraître souvent comme des savoirs théoriques et abstraits inutiles pour l'apprenant. Cette recherche s'intéresse à la motivation des apprenants selon les approches pédagogiques prônées.

Approches pédagogiques dans le système éducatif algérien

En Algérie, depuis quelques années, certaines approches pédagogiques comme la gestion de classe par ateliers, l'apprentissage coopératif et la pédagogie par projet sont de plus en plus populaires dans la profession enseignante et grandement valorisés dans les nouvelles réformes scolaire et universitaire. En effet, ces approches pédagogiques sont vues comme des moyens socioconstructivistes visant à mieux agir sur diverses problématiques de l'apprentissage telles que celle de la motivation. Elles sont souvent transdisciplinaires, axées sur la relation d'apprentissage et proposent une démarche inductive ou de la découverte avec ses pairs; ici, l'enseignant devient davantage un guide qu'un maître absolu. Ainsi, plusieurs auteurs constatent qu'un fonctionnement centré sur l'enseignant et son contenu et qui n'encourage pas la participation des apprenants à leurs processus d'apprentissage a été davantage présent dans les classes qu'un fonctionnement constructiviste (Crandall, Dale, Rhodes et Spanos, 1990; Goodlad, 1984; Ramirez, 1991, cité dans Kaufman, 1996). En fait, des recherches indiquent que les enseignants trouvent souvent difficile de motiver les élèves à s'engager activement dans leurs processus d'apprentissage (Brophy, 1983; Stake et Easley, 1978, cité dans Meece, Blumenfeld et Hoyle, 1988).

Par leurs nouveaux Programmes de formation, les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur souhaitent favoriser l'utilisation des approches pédagogiques axées sur l'apprenant. Bien que plusieurs composantes de la pédagogie par projet soient depuis longtemps reconnues dans la profession enseignante, la recension des écrits réalisée en Algérie n'a dénombré que peu de recherches empiriques vérifiant l'impact ou l'efficacité de ces modèles sur la motivation et l'apprentissage. Cette recherche s'inscrit donc dans ce besoin de mieux connaître l'impact d'une approche pédagogique par projet sur la motivation et l'apprentissage. La question générale de recherche qui conclut cette problématique se formule ainsi : **Dans un contexte d'enseignement des systèmes d'information, la pédagogie par projet est-elle susceptible de mieux soutenir la motivation à apprendre chez les étudiants?**

Approches pédagogiques et motivation

En classe, bien des composantes peuvent agir sur la motivation et l'apprentissage : le temps, l'espace, le programme d'activités, les règles et procédures, le système de responsabilité, le système de relations, le système d'émulation et de reconnaissance, les ressources humaines et matérielles (Legendre, 1993). La gestion de l'enseignement est, en quelque sorte, le point de convergence de toutes ces composantes (Brunet, 1998). Différents moyens organisés à l'intérieur d'approches pédagogiques peuvent être mis en œuvre pour assurer cette gestion.

Une approche pédagogique est :

une orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités. L'approche globale peut inclure des approches spécifiques relatives à chacune des composantes de la situation pédagogique : à la détermination du Sujet, de l'Objet, et du Milieu – à la relation d'apprentissage (comme l'approche constructiviste), d'enseignement et didactique. (Legendre, 1993)

L'approche pédagogique a effectivement une influence importante sur la motivation des apprenants.

La motivation représente :

l'ensemble des causes (déterminants) internes et externes qui poussent l'individu à choisir, à s'engager et à participer avec énergie dans le processus d'apprentissage suscité par une activité en optant pour des comportements susceptibles de l'amener à réaliser ses objectifs d'apprentissage et à persévérer devant ses difficultés dans des conditions spécifiques et en interaction avec son milieu. (Tardif, 1992; Viau, 1994)

Modèle de l'orientation des apprentissages

Plusieurs chercheurs ont dégagé des modèles cognitifs et sociocognitifs de la motivation. La théorie de contrôle, le principe des attributions causales, le sentiment d'autoefficacité, la théorie des attentes de succès et de la perception de valeur sont différents modèles de la motivation (Bernet, 2002). Dans notre recherche, on s'intéresse au modèle de l'orientation des apprentissages (Goal theories). Ce modèle est apparu dans les années 80. Il est inspiré des travaux d'Atkinson. Il a été élaboré suite à l'intérêt croissant des chercheurs pour les comportements vis-à-vis des buts d'accomplissement (Urdu, 1997).

Plusieurs chercheurs ont donc donné des noms différents aux buts sous-jacents à la motivation dans cette théorie. Ames (1992) les appelle *mastery and performance goals*.

Dans ses travaux, Ames (1992) s'est attardée à examiner le rôle de différentes composantes contextuelles de classe, telles que la manière selon laquelle les élèves et l'enseignant organisent l'environnement d'apprentissage, sur les situations d'accomplissement. Ses recherches ont fait ressortir que l'apprenant travaillant seul, en compétition ou en coopération peut, selon le cas, attribuer différentes intentions ou buts à la tâche. Ces buts vont ensuite influencer la manière dont il interprète et vit le succès et l'échec. Principalement à la lumière des travaux d'Ames, deux types de buts qui peuvent orienter les apprentissages des élèves en classe seront étudiés : les buts de maîtrise et les buts de performance/ évitement.

Modèle de l'intérêt

Depuis le début du 20^e siècle, les chercheurs qui se sont préoccupés de la théorie de l'intérêt sont, entre autres, Dewey, Herbart, Deci et Ryan, Krapp et Schiefele. De son côté, Dewey (1913) a affirmé que l'intérêt et le plaisir sont les forces principales de la motivation. Il a distingué les apprentissages axés vers l'intérêt des apprenants et les apprentissages basés sur la coercition qui néglige l'intérêt des élèves. Par ailleurs, lors de l'époque behavioriste, peu de chercheurs en psychologie et en éducation se sont intéressés à ce concept d'intérêt.

Schiefele (1991) affirme que l'intérêt peut amener l'élève à adopter des buts de maîtrise, qui par la suite, détermineront ensemble le niveau d'engagement, le niveau de compréhension, l'utilisation de stratégies et la qualité de l'expérience émotionnelle.

Pintrich, Marx et Boyle (1993) ont suggéré que l'effet de l'intérêt pourrait être généré par différentes croyances liées à la valeur de l'activité influençant l'apprentissage de l'étudiant et son orientation en classe (Bernet, 2002).

Notre recherche visait à observer les effets de la pédagogie par projet sur les buts de maîtrise, de performance/évitement (modèle de l'orientation des apprentissages) et sur l'intérêt (modèle de l'intérêt) des étudiants pour le module de système d'information.

La pédagogie par projet

Les caractéristiques du projet

Selon Lebrun (2002), le projet

- est initié à partir d'une thématique concrète de la vie (besoin, manque, conflit sociocognitif, souhait d'arriver quelque part, d'aboutir à quelque chose, etc.) soit par le professeur, soit par les étudiants eux-mêmes (individu isolé ou groupe d'individus);
- fait appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création;

- fait l'objet d'une négociation permettant l'explication et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignants et étudiants;
- suscite de l'intérêt et de la motivation, car il articule un but et les moyens pour y arriver;
- aboutit à la production d'un objet au sens large (intellectuel, matériel...);
- permet à l'élève
 - l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage);
 - l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au « problème » contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet;
 - l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner;
- est une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures.

Ces derniers points sont importants dans la pédagogie par projet (PP). L'apprenant accédera à ces stades (savoir-être et savoir-devenir) si la tâche assignée par le professeur inclut une partie réflexive sur la démarche, si cette dernière fait partie intégrante du projet, si elle est aussi évaluée en tant que telle (Lebrun, 2002).

Les objectifs poursuivis dans la pédagogie par projet

Le premier objectif consiste en une fonction « formative » qui permet de donner du sens aux apprentissages, de combattre l'absence de motivation en permettant aux formés de s'engager dans une activité signifiante, leur projet. L'accomplissement de l'œuvre, qui correspond à la fonction économique et de production, doit tenir compte des contraintes économiques, temporelles, matérielles et humaines. Elle amène donc les formés à gérer leur environnement. La recherche de moyens et d'informations pour réaliser le projet, qui joue le rôle de fonction didactique, est indispensable : elle amène les formés à traiter et à organiser des connaissances variées et parfois nouvelles. Le projet peut également remplir une fonction sociale et médiationnelle : si le projet fait appel à des partenaires, la pédagogie du projet amène les formés à s'ouvrir aux autres, à d'autres institutions, à être reconnus par eux; elle amène également le groupe à partager les compétences et à confronter les avis, opinions...

Le dernier objectif consiste en une fonction politique : lorsque la pédagogie du projet devient but d'éducation et non seulement moyen, elle est un terrain privilégié d'exercice de la responsabilité individuelle et collective (Jonnaert, 1993).

Lien possible entre motivation des élèves et pédagogie par projet

Les projets peuvent servir à augmenter la motivation des élèves dans un but d'apprentissage. L'aspect concret des projets est la source première de motivation des élèves, mais il ne suffit certainement pas (Reverdy, 2013).

L'enseignant doit également prendre en compte d'autres facteurs dans la constitution de son projet : bien entendu, l'intérêt que les élèves porteront au projet, puis l'étendue de leurs compétences et de leurs savoirs et enfin le fait qu'ils doivent rester concentrés sur la seule réalisation du projet, et non sur une éventuelle compétition avec les autres élèves, ce qui pourrait les faire dévier de leur objectif premier d'apprentissage (Blumenfeld et al., 1991).

Lors de la réalisation du projet, l'enseignant doit également pouvoir soutenir les élèves dans le développement de leur autonomie.

Les rôles de l'enseignant

Durant le projet, l'enseignant reste bien entendu le spécialiste du contenu du projet.

L'enseignant doit être d'abord **entraîneur** pour exercer son expertise et prendre les grandes décisions qui s'imposent, tout en gérant le risque et l'incertitude dus au projet. Il doit aussi exercer le rôle d'**animateur**, en se montrant attentif aux activités de tous les élèves et en supervisant les activités dans la classe. Il doit aussi jouer un rôle de **motivateur** ensuite, pour soutenir et encourager la motivation des élèves tout au long du projet. Enfin, il exerce un rôle d'**évaluateur**, ce qui comprend également une rétroaction sur l'apprentissage de chaque élève à l'issue du projet (Proulx, 2004).

Les limites de l'apprentissage par projet

Si bon nombre de projets pédagogiques ne sont que des projets d'enseignement, c'est surtout en raison des relations maître-élèves, rigidifiées par un programme à appliquer : en pédagogie comme en architecture, le programme court le risque de tuer le projet. (Boutinet, 2005)

Il existe ainsi souvent des tensions entre l'apprentissage par projet, les programmes officiels et l'évaluation nationale (Krajcik, McNeill et Reiser, 2008). Les savoirs nécessaires pour un projet donné peuvent dépasser les savoirs de chaque discipline concernée et le traitement de ces savoirs ne sera pas fait dans l'ordre prévu. Il faut être sûr que la répartition des contenus sur l'année dans le cadre de l'apprentissage par projet couvre bien le programme officiel.

Proulx (2004) dans son ouvrage « apprentissage par projet » a mentionné certaines limites pouvant nuire à un projet : la confusion dans l'objet d'apprentissage, la limitation par le contexte physique et normatif de l'école, le rapport coût-bénéfice déficitaire et le comportement de fuite en avant de la part de l'étudiante ou de l'étudiant, c'est-à-dire remettre à plus tard le travail à accomplir.

Certaines difficultés ont aussi été identifiées à la suite de la recherche d'Aguirre et al. (2000). Les étudiantes et les étudiants sont devenus plus exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes et face au corps professoral. Le problème le plus ardu s'est présenté comme étant la gestion de l'emploi du temps (entre autres, gérer harmonieusement le travail en groupe et le travail individuel). Pour terminer, les auteurs font état d'une surcharge de travail (temporaire, mais réelle) pour les enseignantes et les enseignants qui participent à un projet.

Finalement, certaines difficultés sont liées au milieu scolaire : la grille horaire et le temps en classe, le décloisonnement, les ratios de groupe élevés, la taille de la salle de classe, l'authenticité de la salle

de classe, les ressources de l'école, l'informatique et les ressources externes (Cantin, Hébert, Lépine et Thomas, 2002).

Méthodologie de recherche

Cette quatrième partie vise principalement à détailler toutes les étapes de la méthodologie de recherche et les conditions expérimentales permettant sa réalisation.

Population choisie

Nous avons choisi comme univers d'enquête la classe de deuxième année de licence en informatique. La classe est composée de 34 étudiants d'une moyenne d'âge de 20 ans, dont 24 filles et 10 garçons. Le module système d'information (SI) est un des plus importants modules étudiés.

Démarche de l'expérimentation

Durant le deuxième semestre (de janvier à avril), nous avons commencé l'expérimentation concernant l'approche par projet. Un questionnaire sur la motivation a été distribué avant et après l'intervention pédagogique.

Dans cette approche, les étudiants devraient recueillir eux-mêmes les informations, les traiter, réaliser un produit final en équipe et le présenter ensuite.

Mesure de l'expérimentation

Le questionnaire sur la motivation (voir annexe) utilisé dans le cadre de cette étude contenait 27 énoncés tirés d'une recherche faite par Emmanuel Bernet (2002), répondant aux besoins de cette thématique.

Les items traitant des buts de maîtrise (items n^{os} 1, 3, 5, 9, 11, 15, 20, 23, 25, 26) mesuraient à quel point le sujet se fixe comme objectif de bien maîtriser le sujet traité : « je trouve important d'améliorer mes connaissances en SI ». Ceux traitant des buts de performance/évitement (items n^{os} 2, 6, 10, 13, 14, 16, 18, 21, 24) mesuraient à quel point le sujet se fixe comme objectif d'être parmi les meilleurs de sa classe et d'obtenir une note élevée; et à quel point le sujet se contente de viser la note de passage et d'en faire le moins possible.

Quant à l'intérêt, les items (n^{os} 4, 7, 8, 12, 17, 22, 27) mesuraient à quel point l'étudiant porte de l'intérêt au sujet traité (Francoeur-Bellavance, 1995). Le questionnaire fut rempli en classe avant la réalisation de l'épreuve sur les connaissances antérieures (pré-test).

Avant la passation des questionnaires, nous avons présenté brièvement aux étudiants de la classe la raison de ce travail, et établi un climat de silence et de confidentialité des réponses.

Après la passation des questionnaires, nous avons lu chaque question à haute voix et expliqué l'échelle de valeurs et laissé le temps à chaque étudiant de répondre.

Enfin, nous avons remercié les étudiants pour leur écoute et leur participation.

Étapes concrètes de l'expérimentation

Le projet passait par quatre temps (global-analytique-synthétique-communication et action). Le tableau suivant décrit les différentes étapes suivies dans chaque temps de l'expérimentation.

- A- Le temps global : c'est la phase d'inventaire et de mise en commun des connaissances, des intérêts et des interrogations. C'est le temps d'émergence de projets.
- B- Le temps analytique : c'est la phase de recherche et de découvertes.
- C- Le temps synthétique : c'est la phase de réorganisation des données retenues et de construction d'un tout cohérent en vue d'une communication des apprentissages intégrés.
- D- Le temps de communication et action : c'est la phase de présentation des résultats, d'échange entre groupes et possibilité d'actions communes dans le milieu.

<p>A – Temps global</p> <p>Phase de libération des connaissances, des intérêts, des interrogations (durée : 3 heures)</p>	<p>B – Temps analytique</p> <p>Phase de recherche et de découvertes (durée : un mois et demi)</p>	<p>C – Temps synthétique</p> <p>Phase de restructuration des données et d'intégration des apprentissages (durée : 15 jours)</p>	<p>D – Communication et action</p> <p>(durée : de 9h à 16h)</p>
<p>1) Vue d'ensemble : - discussion avec les étudiants sur la démarche du projet;</p> <p>2) Remue-méninges : - discussion sur les difficultés rencontrées dans le module;</p> <p>3) Regroupement des idées pour sélectionner les thèmes de projet;</p> <p>4) Aspects obligatoires : - étudiants informés sur les notions qu'ils devront traiter dans leur projet;</p> <p>5) Choix et équipe : - groupes d'étudiants formés; - choix basé sur les relations amicales entre étudiants.</p>	<p>1) Précision du but ou des buts à atteindre;</p> <p>2) Présentation des sources : (livres, mémoires, ressources humaines, sites Internet, CD-ROM, etc.) et distribution des tâches entre les membres du groupe;</p> <p>3) Recherche et collecte des données; - par la consultation, au niveau de l'entreprise, des acteurs principaux;</p> <p>4) Étudiants supervisés par l'enseignant pour atteindre leurs buts selon le temps accordé.</p>	<p>1) Sélection des données : - ne garder que l'essentiel afin d'atteindre le but d'équipe</p> <p>2) Intégration des savoirs : - rapport écrit contenant les étapes suivies et les résultats obtenus;</p> <p>3) Choix et réalisation de l'outil de communication : - PowerPoint : logiciel choisi pour la présentation; - discussion avec les étudiants sur les étapes à suivre dans un exposé oral.</p>	<p>1) Présentation : - présentation des résultats atteints et des stratégies utilisées;</p> <p>2) Évaluation du projet : - chaque temps du cadre méthodologique de la pédagogie par projet pouvait être commenté par l'étudiant à l'aide des différents outils de communication;</p> <p>3) Questionnaire après le projet : - deuxième mesure de la motivation après le projet (post-test).</p>

Résultats et discussion

Dans cette section, nous présentons les résultats trouvés et nous les discutons. Rappelons que notre recherche a pour objectif de connaître l'impact d'une approche par projet sur la motivation des étudiants de 2^e année de licence en informatique.

Les buts de maîtrise

En observant les histogrammes concernant les questions des buts de maîtrise, nous remarquons une nette augmentation entre les deux temps (avant le projet et après le projet).

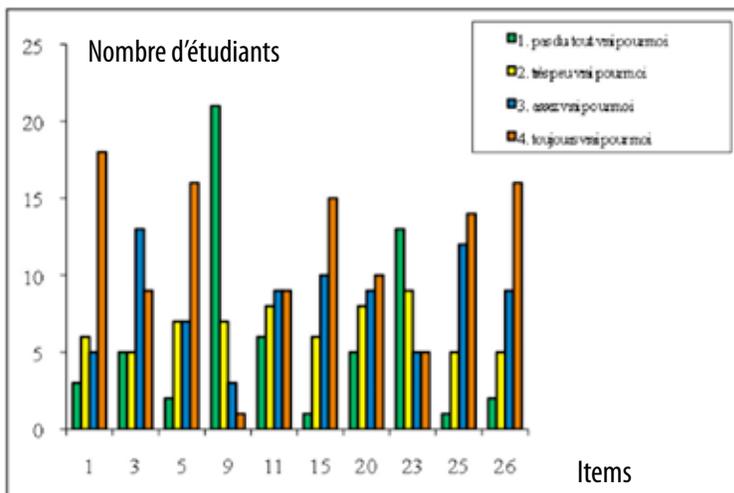


Figure 1

Les buts de maîtrise (avant le projet).

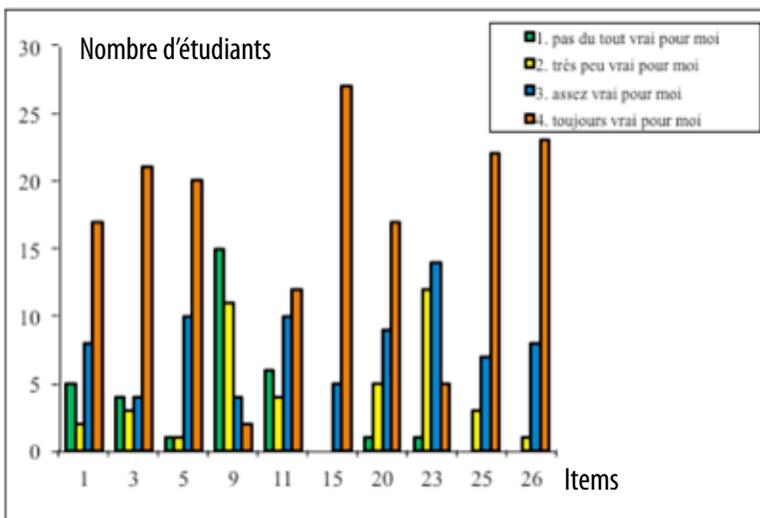


Figure 2

Les buts de maîtrise (après le projet).

Pour la plupart des questions traitant la maîtrise (items n^{os} 1, 3, 5, 9, 11, 15, 20, 23, 25, 26), le projet a amené les étudiants à mieux maîtriser le module de système d'information.

Le nombre d'étudiants ayant indiqué le choix « toujours vrai pour moi » est nettement élevé après la réalisation du projet. Nous trouvons 28 étudiants qui ont répondu « toujours vrai pour moi » à l'item 15 (il est important pour moi de bien maîtriser les connaissances et les habiletés qu'on est supposé apprendre en SI).

Ceci s'explique par le fait que le projet demandait plus de savoir-faire et d'habileté que l'enseignement magistral. En réalisant leurs projets, les étudiants ont probablement rencontré des problèmes plus complexes, qui nécessitaient plus de maîtrise des notions étudiées au cours. La construction du Modèle conceptuel de données (MCD) est une tâche qui demandait la compréhension de l'étape précédente « étude de l'existant ». Les étudiants devaient bien maîtriser leurs informations classées dans le dictionnaire de données pour pouvoir tracer par la suite le MCD. En comparant l'item 9 avec les autres items, nous constatons que le travail facultatif est presque négligeable avant et après le projet. Nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que les étudiants en projet étaient bien occupés par les étapes obligatoires pour pouvoir terminer le travail dans le temps demandé, ce qui n'a pas donné la possibilité de travail facultatif. Aussi, les étudiants ont eu l'habitude de suivre seulement ce qui est donné par l'enseignant en pédagogie magistrale : support de cours et fiche TD, ce qui s'est répercuté sur l'approche par projet.

Les buts d'intérêt

D'après les résultats trouvés, nous remarquons que l'intérêt pour le travail demandé a augmenté chez les étudiants de 2^e année.

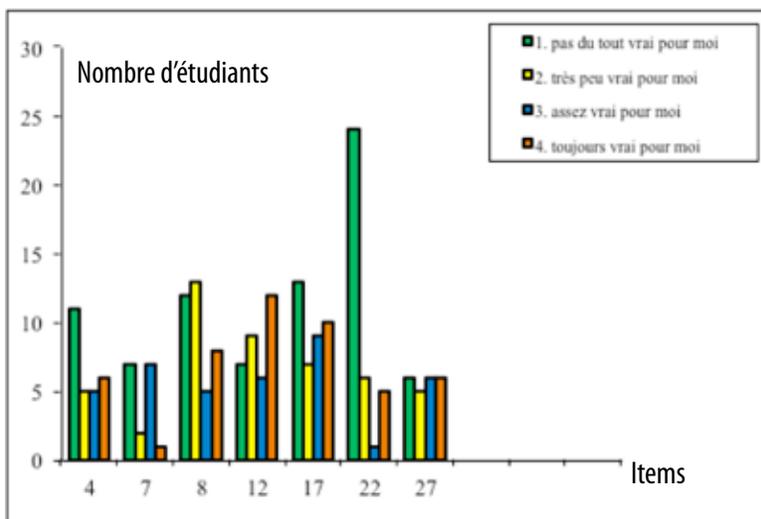


Figure 3

Les buts d'intérêt (avant le projet).

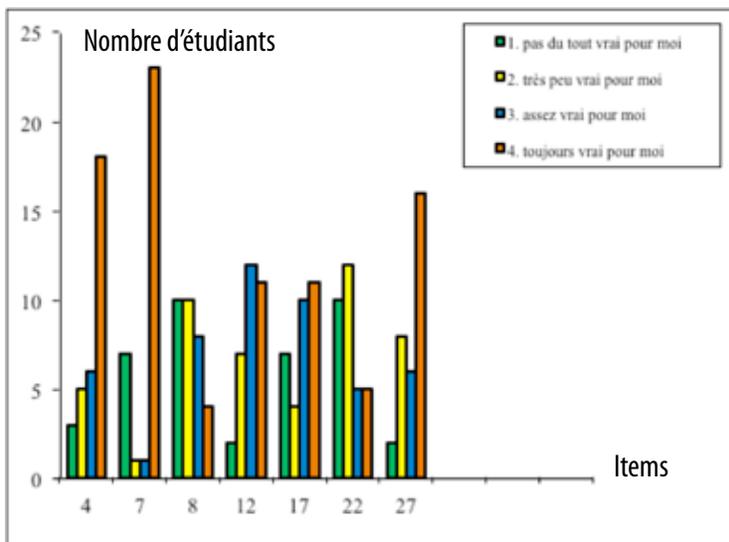


Figure 4

Les buts d'intérêt (après le projet).

Ces résultats viennent appuyer la théorie. Les étudiants ont éprouvé plus d'intérêt envers le module parce qu'ils ont fait des liens entre ce qui a été étudié, le travail en entreprise et le monde extérieur. Leurs projets leur ont permis de donner plus de valeur au module SI. Le résultat n'était pas le même pour l'item 22 (Dans mes temps libres, je consulte Internet pour en apprendre plus sur les SI). Cette faible augmentation venait s'ajouter à ce qui a été dit concernant les buts de maîtrise. Les étudiants, même s'ils ont éprouvé plus d'intérêt pour le projet, ont tout de même négligé comme toujours le travail supplémentaire qui est lié à la lecture et la recherche sur Internet. Ceci peut s'expliquer par le fait que les étudiants n'ont pas été formés aux méthodes de recherche sur Internet et ne savent pas comment ils peuvent mesurer la pertinence d'un site. Le manque de temps et la non-disponibilité d'Internet peuvent aussi être des explications à ce problème.

Les buts de performance/évitement

Les résultats trouvés présentent une diminution des buts de performance/évitement grâce au projet pour la plupart des items.

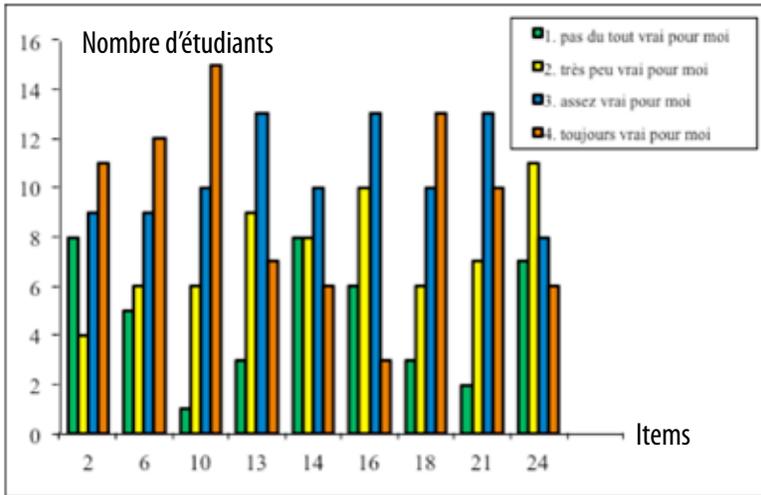


Figure 5

Les buts de performance/évitement (avant le projet).

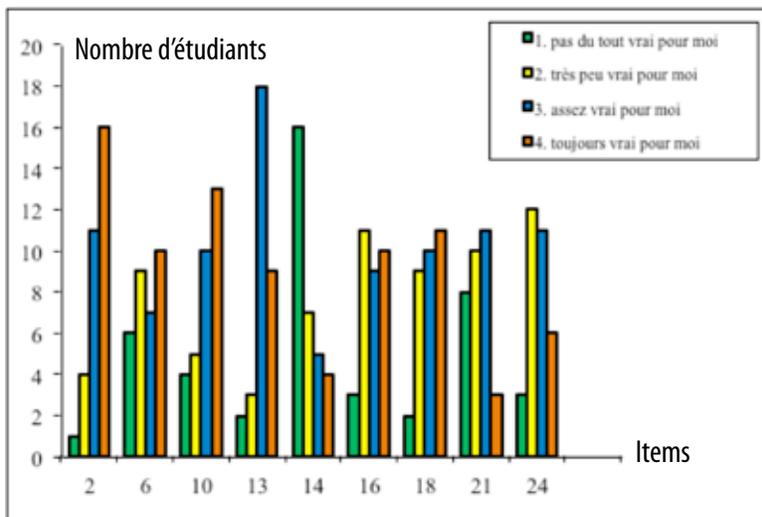


Figure 6

Les buts de performance/évitement (après le projet).

Dans quelques items, nous remarquons qu'il n'y a pas de différence entre les deux temps (avant et après). Ces résultats expliquent bien ce qui a été trouvé concernant les buts de maîtrise et d'intérêt. L'étudiant en projet avait comme objectif de bien maîtriser le contenu de leur cours et par la suite accordait plus d'intérêt au travail demandé, ce qui a diminué en lui les buts de performance/évitement.

Résultats associés au sexe

D'après les résultats trouvés ci-dessus (buts de maîtrise, d'intérêt et de performance/évitement) avant et après le projet, on a remarqué qu'il y a une différence entre les garçons et les filles concernant leurs relations aux projets. La majorité des garçons semblait moins intéressée que les filles. Même si au départ les garçons témoignaient d'un certain intérêt spontané pour un thème d'activité, cet intérêt a diminué au cours de l'activité coopérative. Ils essayaient parfois de solliciter par la négociation la simplification de la tâche, de faire un minimum d'effort ou d'éviter complètement la tâche. Plusieurs d'entre eux exprimaient un découragement au lieu de redoubler l'énergie en utilisant des stratégies efficaces pour arriver au succès.

Par contre, la majorité des filles étaient plus intéressées et plus actives dans ce genre de pédagogie, elles retiraient de l'apprentissage par projet un plus grand plaisir à travailler efficacement avec leurs pairs.

Ce résultat est étonnant et semble être en contradiction avec la littérature. Bien que la pédagogie du projet favorise la recherche d'information ainsi que l'investissement de temps et d'efforts, les garçons ne paraissent pas avoir réagi positivement à ce genre de pédagogie. Pour la plupart, ces garçons sont des étudiants en difficultés de comportement et ont une faible perception de leurs compétences même avec l'enseignement direct (magistral). En général, les étudiants ayant une orientation motivationnelle extrinsèque paraissent mieux réagir à des stratégies pédagogiques plus directives.

Pour les enseignants qui désirent utiliser la pédagogie par projet, il est impératif pour eux de soutenir leurs étudiants moins autonomes tout au long du projet.

Acquisition et conservation des connaissances

Est-ce que le fait d'avoir cherché soi-même ses informations pour atteindre son but de projet, d'avoir communiqué ses découvertes et d'avoir écouté celles des autres étudiants assurera à la pédagogie par projet une meilleure efficacité dans l'acquisition et la conservation des connaissances?

La pédagogie par projet est avant tout prônée pour favoriser l'acquisition de compétences transversales d'ordre méthodologique, personnel et social; de plus, elle favorise l'intégration de différents contenus et compétences disciplinaires.

Les étudiants se sont ouverts sur plusieurs domaines en choisissant des thèmes de recherche très diversifiés et dans des champs d'études variés (Sonelgaz, Algérie Télécom, Université, etc.), ce qui leur a permis d'apprendre comment extraire l'information, l'analyser et la relier avec ce qui a été expliqué au cours. D'un autre côté, le projet a pris les étudiants dans des situations de problèmes où ils devraient utiliser leurs propres compétences en résolution de problème.

Vu que la pédagogie par projet a une démarche d'apprentissage bien précise et séquentielle, les efforts de quelques étudiants qui expérimentaient pour la première fois cette approche se sont concentrés davantage sur le respect des exigences du projet plus que sur le contenu à apprendre. Une autre expérimentation de la pédagogie par projet avec des étudiants qui ont vécu plusieurs projets aurait probablement donné des résultats supérieurs en ce qui a trait aux rendements.

La recherche d'information

Les projets étaient diversifiés et dans des domaines d'études nouveaux pour les étudiants, ces derniers étaient obligés de faire une recherche bibliographique, de consulter les mémoires déjà faits sur le même domaine d'études, de consulter des sites sur Internet, de lire des livres, etc., ce qui était difficile pour les étudiants qui n'ont pas l'habitude de faire des recherches scientifiques. Ces derniers trouvaient plus facile de lire le cours et la fiche TD (enseignement magistral) que d'aller chercher l'information sur Internet. Cet outil, important de ce genre de pédagogie, était lourd pour ceux qui ont des difficultés à évaluer la pertinence d'un site, ce qui les a amenés à se contenter des mémoires d'études et à éviter Internet. Pour mieux gérer le projet, il est indispensable d'apprendre aux étudiants comment faire une recherche et comment utiliser Internet.

Conclusion

Notre question de recherche était : « Dans un contexte d'enseignement des systèmes d'information, la pédagogie par projet est-elle susceptible de mieux soutenir la motivation à apprendre chez les étudiants? ». La réponse est donc oui. Le projet est une méthode d'enseignement motivante qui contribue efficacement à l'apprentissage sur les plans individuel et collectif. Le fait que l'étudiant ait participé dans les processus d'enseignement du début jusqu'à la fin (du choix des projets à la communication orale) le rend acteur principal de ses apprentissages. Le projet suscite son intérêt et l'amène à maîtriser la matière.

Il est intéressant de souligner qu'en informatique, et spécialement en module des systèmes d'information, les projets permettent l'application et l'intégration des connaissances et des habiletés. En travaillant dans des champs d'études différents, les étudiants ont eu la possibilité d'acquérir d'autres connaissances qui sont plus proches de la vie professionnelle.

L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) dans notre modèle pédagogique pourrait être un autre moyen de motivation.

On pourrait tenter d'observer l'impact de cet outil sur la capacité de l'apprenant à sélectionner des informations pertinentes et à le faire progresser vers son but de projet.

Par ailleurs, il serait bénéfique de promouvoir les TIC en renforçant l'université algérienne par des outils technologiques adéquats tels qu'un haut débit sur Internet, du matériel et de l'équipement informatique, des salles adéquates, etc.

Pour conclure, nous pouvons citer quelques limites de la pédagogie par le projet que nous avons observé durant notre expérimentation :

- Le travail en groupe peut entraîner des inconvénients. Le groupe peut se rallier à un leader, mais aussi à la personne la moins motivée (Blanchet et Trognon, 1994). Il était difficile pour nous de changer les membres d'un groupe à mi-chemin des projets.
- Il est difficile de trouver la place de la pédagogie par projet dans le dispositif actuel d'enseignement supérieur algérien. La réforme LMD, bien qu'elle se base sur la pédagogie active et l'usage des TIC, n'est pas encore bien appliquée et reste basée sur les cours magistraux.

- Durant notre expérimentation, nous avons eu des difficultés à finir le programme ministériel. Les projets ont pris un temps considérable.
- Notre institution nous a obligés à faire un examen écrit pour le module SI. Les notes des projets étaient prises comme des notes de travaux dirigés.

Pour finir, il serait intéressant, comme perspective, de faire des recherches sur les méthodes d'évaluation de chaque étape dans la pédagogie par projet.

Références

- Aguirre, E., Jacqmot, C., Milgrom, E., Raucent, B., Soucisse, A., Trullemans, C. et Vander Borgh, C. (2000). *Devenir ingénieur par apprentissage actif*. Université catholique de Louvain : Faculté des sciences appliquées.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the motivational climate. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (p. 327-348). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bernet, E. (2002). *Effets comparés d'une approche pédagogique du projet sur la valeur accordée à l'apprentissage et sur le rendement en géographie auprès des élèves de la fin du primaire* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <http://www2.csdm.qc.ca/SaintEmile/bernet/bernet2002.pdf>
- Blanchet, A. et Trognon, A. (1994). *La psychologie des groupes*. Nathan Université.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. et Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3 et 4), 369-398. Repéré à <http://mathforum.org/wikis/uploads/Blumenfeld.motivating.project.based.pdf>
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215. <http://dx.doi.org/10.1080/00461528309529274>
- Brunet, J. P. (1998). *Organisation et gestion de la classe*. Repéré à http://www.adaptationscolaire.net/themes/gemo/documents/textes_gemo_brunet.pdf
- Cantin, D., Hébert, N., Lépine, M. et Thomas, P. (2002). Les difficultés rencontrées en pédagogie par projet. *Québec Français*, (126), 72-75.
- Crandall, J., Dale, T. C., Rhodes, N. C. et Spanos, G. A. (1990). The language of mathematics: The English barrier. Dans A. Labarca et L. Bailey (dir.), *Issues in L2: Theory as practice/practice as theory*. Proceedings of the 7th Delaware Symposium, 1985 (p. 129-150). Norwood, NJ: Ablex.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston : Riverside Press.
- Duchesne, E. (2005). *La pédagogie du projet : une parabole pour les mathématiques*. CAPA-SH.
- Francoeur-Bellavance, S. (1995). *Le travail en projet. Une stratégie pédagogique transdisciplinaire*. Longueuil : Intégra.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York : McGraw Hill.
- Jonnaert, P. (1993). *De l'intention au projet*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kaufman, D. (1996). Constructivist-based experimental learning in teacher education. *Action in teacher education*, 18(4), 40-50. <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.1996.10462832>
- Krajcik, J., McNeill, K. L. et Reiser, B. J. (2008). Learning-goals-driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project-based pedagogy. *Science Education*, 92(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.1002/sc.20240>

- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. B. et Hoyle, R. H. (1988). Student's goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. et Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543063002167>
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Railsback, J. (2002). *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Portland, Oregon : Northwest Regional Educational Laboratory.
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (82, février), 1-22.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 et 4), 299-323.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Tawil, S. (2006). *Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie*. ONP.
- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory. Past results, future directions. Dans M. L. Maehr et P. R. Pintrich (dir.), *Advances in Motivation and Achievement* (vol. 10, p. 99-141). Greenwich, CT : JAI Press.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : ERPI.

Pour citer cet article

- Belagra, M., Benachaïba, C. et Draoui, B. (2014). Quel impact de la pédagogie par projet sur la motivation des étudiants? Cas des étudiants de 2^eme année licence en informatique à l'Université de Béchar (Algérie). *Formation et profession*, 23(1), 36-51. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.85>

ANNEXE : Questionnaire sur la motivation (Bernet, 2002)

Université de Béchar

Département des sciences et technologie

Promotion : 2^e année de licence en informatique

Module : Système d'information (SI)

Questionnaire sur la motivation

Renseignements personnels

Réponds à ces questions en encerclant le numéro qui correspond à ta situation selon l'échelle d'appréciation ci-dessous.

Pas du tout vrai pour moi	Très peu vrai pour moi	Assez vrai pour moi	Toujours vrai pour moi
1	2	3	4

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1- Ce qui est d'abord important pour moi dans ce module, c'est d'apprendre des choses nouvelles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2- C'est important pour moi de faire mieux que les autres en SI. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3- Je veux terminer le cours de système d'information en ayant le sentiment d'avoir appris de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4- J'aime lire de nouvelles choses en SI. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5- Dans ce module (SI), je suis prêt à travailler très fort pour apprendre de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6- En SI, je suis d'abord préoccupé par les notes que j'aurai. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7- J'assiste au cours de SI beaucoup plus par goût que par obligation. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8- Quand mon enseignant nous parle d'un thème lié au module, il m'arrive de lire un livre ou de consulter Internet pour en savoir plus. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9- En SI, il m'arrive de faire du travail facultatif. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10- En SI, je suis prêt à travailler fort seulement quand je suis sûr d'avoir des notes élevées. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11- Dans ce module, je fais de mon mieux même lorsque le travail demandé n'est pas noté. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12- En SI, je lis pour apprendre du nouveau sur les thèmes qui m'intéressent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13- Ce qui est d'abord important pour moi dans ce module, c'est d'avoir des notes élevées. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14- En SI, je fais seulement ce qui est nécessaire pour éviter l'échec. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15- Il est important pour moi de bien maîtriser les connaissances et les habiletés qu'on est supposé apprendre en SI. | 1 | 2 | 3 | 4 |

16- Dans le module (SI), je suis en compétition avec les autres élèves pour obtenir des notes élevées.	1	2	3	4
17- Il m'arrive de perdre la notion du temps quand je fais une recherche d'information dans un livre ou sur Internet.	1	2	3	4
18- En SI, je consacre le moins de temps possible aux activités qui ne comptent pas dans les épreuves d'examen.	1	2	3	4
19- Il est important pour moi de bien maîtriser les connaissances et les habiletés qu'on est supposé apprendre en SI.	1	2	3	4
20- En SI, j'aime les tâches difficiles si elles me permettent d'acquérir de nouvelles connaissances.	1	2	3	4
21- En SI, je fais seulement ce qui est vraiment obligatoire.	1	2	3	4
22- Dans mes temps libres, je consulte Internet pour en apprendre plus sur les SI.	1	2	3	4
23- Il m'arrive de faire du travail supplémentaire afin de mieux comprendre mon cours de SI.	1	2	3	4
24- En SI, je vise simplement à obtenir la note de passage.	1	2	3	4
25- En SI, je veux apprendre le plus de choses possible.	1	2	3	4
26- Je trouve important d'améliorer mes habiletés en SI.	1	2	3	4
27- Je prendrais un cours de SI même si ce n'était pas obligatoire.	1	2	3	4

Buts de maîtrise : 1-3-5-9-11-15-19-20-23-25-26

Buts de performance/évitement : 2-6-10-13-14-16-18-21-24

Buts d'intérêt : 4-7-8-12-17-22-27

Marie-Martine **Dimitri**
Bureau de la planification institutionnelle

Pierre **Potvin**
UQTR

Michel **Rousseau**
UQTR

École et Stratégies : une démarche de révision des pratiques afin de favoriser la réussite des élèves

Schools and Strategies: A practice review approach aimed to fostering student achievement

doi:10.18162/fp.2015.230

Résumé

Cet article présente École et Stratégies, une démarche de révision des pratiques en milieu scolaire et un modèle d'accompagnement qui favorisent la mobilisation de l'équipe-école et le transfert de connaissances dans le but d'améliorer la réussite des élèves. Cette démarche s'appuie sur les recherches qui portent sur les écoles et les pratiques efficaces de même que sur celles qui s'intéressent aux déterminants de la réussite. Elle se fonde aussi sur les travaux ayant pour cible les deux concepts fondamentaux du modèle, soit la mobilisation d'un milieu et le transfert de connaissances. À partir du processus d'évaluation de la mise en œuvre et des effets sur le personnel et les élèves, quelques résultats d'une expérimentation dans deux écoles secondaires sont présentés et ciblent la mobilisation et l'appropriation de la démarche par l'équipe-école, ainsi que les déterminants de la réussite éducative que sont : la lecture, l'assiduité et les comportements. École et Stratégies est un outil du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Mots-clés

accompagnement, réussite éducative, mobilisation, transfert de connaissances

Introduction

D'une façon générale, le système d'éducation québécois favorise la réussite scolaire des élèves. En effet, c'est le constat que l'on peut faire en observant les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Les résultats du Québec et du Canada aux examens du PISA révèlent que la province se situe dans le peloton de tête. Selon les examens de ce programme (2009), elle se place parmi les 10 meilleurs en lecture, les six meilleurs en mathématiques et les 14 meilleurs en sciences (OCDE, 2011). Il est cependant important de nuancer ces résultats, car certaines critiques rappellent que le système québécois est performant quand il s'agit de la clientèle « régulière », mais qu'il l'est moins quand il est question des jeunes présentant des difficultés ou des retards scolaires et particulièrement quand il est question des clientèles des milieux socioéconomiquement défavorisés. De plus, on constate que notre système d'éducation peut certainement être amélioré quand on observe le taux annuel de sorties sans diplôme (décrochage), à savoir 17,4 % en 2009-2010, soit 21,4 % chez les garçons et 13,6 % chez les filles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011a).

Considérant les conséquences importantes au niveau psychosocial et économique de la non-diplomation et du décrochage, il est important de se préoccuper de l'amélioration de notre système éducatif. À ce sujet, de nombreuses recherches nous indiquent que les décrocheurs sont plus susceptibles de vivre des problèmes de santé physique et psychologique, de même que des difficultés d'adaptation sociale, comme des problèmes de comportement ou la participation à des activités délinquantes (Potvin, Fortin et Lessard, 2006).

Comme le souligne Rousseau (2012), le Québec vit une période de mobilisation pour la lutte au décrochage scolaire et la valorisation de la réussite éducative de tous. Cependant, force est de constater que, pour relever ce défi, l'école québécoise a besoin d'améliorer ses pratiques, tant organisationnelles, pédagogiques que professionnelles. Durant les six dernières années, les deux premiers auteurs du présent article ont consacré une bonne partie de leur engagement professionnel et de leurs recherches à l'accompagnement de milieux scolaires dans un processus d'amélioration de leurs pratiques. Cette expérience les a amenés à constater, comme bien d'autres, que la bonne volonté des milieux ne suffisait pas et que la réussite du changement devait passer par une alliance entre la recherche et la pratique dans un processus d'accompagnement effectué par des personnes compétentes en la matière.

Le présent article présente *École et Stratégies*, qui est une démarche de révision des pratiques et un modèle d'accompagnement des écoles afin de favoriser la réussite des élèves. Sont également donnés à titre d'exemple quelques résultats faisant suite à la mise en œuvre dans des écoles secondaires de cette démarche et de son modèle d'accompagnement.

Plusieurs études ont montré que la réussite des élèves dépend grandement de la qualité de l'enseignement (Hattie, 2009; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma et Geijssels, 2011). Bien entendu, ce facteur n'est pas le seul impliqué dans la réussite scolaire des élèves, mais selon les méta-analyses de Hattie (2009) et de Wang, Haertel et Walberg (1990), ce facteur est parmi les plus importants. Le perfectionnement des pratiques éducatives des enseignants constitue l'un des moyens dont dispose le système éducatif pour permettre l'amélioration de la réussite éducative. Cependant, le changement de pratique chez le personnel scolaire constitue un défi de taille (Bélanger et Turcotte, 2010; Rousseau, 2012). Le transfert de connaissances issues de la recherche représente un moyen pour améliorer les pratiques et avoir un impact sur l'apprentissage des élèves. En effet, une revue systématique effectuée pour le MELS rapporte que le transfert de connaissances semble influencer l'efficacité des établissements scolaires, en apportant des changements tels que le développement et l'amélioration des programmes d'études ainsi que la qualité des services éducatifs offerts (Landry et al., 2008). Cependant, bien que souhaitable, l'utilisation des connaissances provenant de la recherche semble faible dans les écoles (Dagenais, Janosz, Abrami et Bernard, 2007; Grima-Farrell, Bain et McDonagh, 2011).

Qu'est-ce qu'École et Stratégies?

École et Stratégies est une démarche de révision des pratiques du milieu et un modèle d'accompagnement qui favorisent la mobilisation de l'équipe-école et le transfert de connaissances.

École et Stratégies s'appuie sur les recherches qui portent sur les écoles et les pratiques efficaces de même que sur celles qui s'intéressent aux déterminants de la réussite (Archambault, Ouellet et Harnois, 2006; Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard, 2005; Hattie, 2009; Henchey et al., 2001; Janosz et LeBlanc, 1996; Ouellet, 2009; Potvin, 2012). École et Stratégies se fonde aussi sur les travaux ayant pour cible les deux concepts fondamentaux du modèle, soit la mobilisation d'un milieu (Bryk, Camburn et Louis, 1999; Thoonen et al., 2011; Tremblay et Simard, 2005) et le transfert de connaissances (Graham et al., 2006; Landry et al., 2008). Enfin, École et Stratégies se base sur six années de coconstruction et d'expérimentation en milieu scolaire dans des écoles des commissions scolaires de Montréal, de la Capitale, des Bois-Francs, du Chemin-du-Roy, des Chênes, de la Riveraine et de l'Énergie.

École et Stratégies offre :

- Une démarche de révision des pratiques composée :
 - d'un référentiel de stratégies efficaces à mettre en œuvre et visant la réussite des élèves;
 - d'une méthode de travail;
- Un modèle d'accompagnement qui définit :
 - l'approche;
 - les rôles et les moyens de l'accompagnateur;
- Deux versions du guide d'accompagnement de chacune des étapes de la démarche de révision des pratiques :
 - Une version pour l'accompagnateur des milieux de pratique;
 - Un complément pour les formateurs des accompagnateurs des milieux de pratique;
 - Du matériel divers pour l'accompagnement durant les étapes de la démarche;
 - Un cadre et des outils d'évaluation de l'implantation de la démarche et de ses effets sur le personnel.

La coconstruction de la démarche et de son modèle d'accompagnement et leur expérimentation dans les milieux partenaires ont permis de faire d'École et Stratégies une démarche opérationnelle suffisamment détaillée pour répondre aux besoins de soutien des milieux.

Les fondements théoriques

École et Stratégies s'inscrit dans une perspective de révision constante des pratiques et, par conséquent, dans une perspective de changement qui soulève deux enjeux majeurs :

- L'engagement individuel et la mobilisation collective des personnes touchées par ces changements;
- Le transfert de connaissances, plus précisément l'utilisation des connaissances issues de la recherche ou des pratiques exemplaires.

La mobilisation

Le concept de mobilisation est central dans le modèle d'École et Stratégies, puisque la mobilisation des acteurs est considérée comme un préalable au changement (Bélanger et Turcotte, 2010; Tremblay et Wils, 2005). Ainsi, comme le mentionnent Bélanger et Turcotte (2010), la mise en œuvre des changements en milieu scolaire ne peut plus vraiment être envisagée sans penser à la mobilisation des enseignants en vue d'un travail collectif. Malgré l'intérêt du milieu de la recherche pour la mobilisation et une meilleure connaissance des conséquences positives que celle-ci peut entraîner, force est de constater que cette notion n'a été que peu conceptualisée. Nous devons donc nous référer au domaine de la gestion des entreprises pour trouver une définition opérationnelle de ce concept. En nous inspirant de ces auteurs, nous définissons la mobilisation de l'équipe-école comme « une masse critique de membres du personnel, qui, au sein d'une même école, développent un sentiment collectif de responsabilité visant l'amélioration de leur établissement et acceptent de remettre en question et de réviser ensemble leurs pratiques en vue d'augmenter le taux de réussite des élèves » (Tremblay et Wils, 2005, p. 38).

École et Stratégies fonde son opérationnalisation de la mobilisation sur plusieurs modèles théoriques, dont un modèle de mobilisation appliqué au sein des entreprises (Tremblay et Simard, 2005) et deux modèles axés sur les communautés de pratique ou les groupes de développement professionnel en milieu scolaire (Bryk et al., 1999; Thoonen et al., 2011). Ces modèles permettent de définir les déterminants de la mobilisation ainsi que de les classer en grandes catégories. Ces déterminants ont orienté le choix des moyens à mettre en œuvre pour les influencer. Ces moyens se trouvent tant dans l'organisation du travail proposée par École et Stratégies que dans ceux qu'utilise l'accompagnateur pour animer le travail.

Le transfert de connaissances

Comme les pratiques sont constamment revues à la lumière des nouvelles connaissances et des nouveaux contextes, le deuxième concept fondamental retenu est celui du transfert de connaissances. Ce concept est un sujet d'actualité. Ses définitions sont variées et le vocabulaire employé pour le décrire l'est également. Quant à nous, nous utilisons l'expression « transfert de connaissances » et retenons la définition suivante : « [...] processus qui englobe toutes les étapes entre le repérage des connaissances et leur utilisation et généralisation par les milieux de pratique pour des résultats avantageux qui répondent à des besoins du milieu et plus spécifiquement des élèves ». Deux modèles du transfert de connaissances nous ont particulièrement inspirés pour en définir les étapes, soit ceux de Graham et al. (2006) et de Landry et al. (2008). La figure 1 présente le modèle de transfert de connaissance conçu pour École et Stratégies.



LES ÉTAPES DU TRANSFERT DE CONNAISSANCES

Inspiré de Landry et al. (2007) et de Graham, Ien et al. (2006)



© CTREQ 2012. Tous droits réservés.
Auteurs: Marie-Martine Dineen et Pierre Poirier

Figure 1

Les étapes du transfert de connaissances.

Comme pour la mobilisation, la connaissance des déterminants favorisant le transfert de connaissances a permis la mise en œuvre de moyens efficaces pour les influencer.

Les liens interactifs entre la mobilisation et le transfert de connaissances

Notre modèle théorique conçoit l'existence d'un lien dynamique interactif entre le concept de mobilisation et celui de transfert de connaissances. En effet, par définition, la mobilisation a un objet : on se mobilise pour atteindre quelque chose. Dans le cas qui nous occupe, l'objectif est une révision des pratiques à la lumière de connaissances scientifiques. L'effort nécessaire au transfert de connaissances est soutenu par la mobilisation et, réciproquement, un transfert de connaissances réussi qui engendre une pratique plus efficace, fait vivre au milieu une expérience de succès, un sentiment d'efficacité et de pouvoir d'agir, qui favorisent la mobilisation. École et Stratégies réunit donc d'emblée ces deux concepts et vise, par ses caractéristiques, à influencer leurs déterminants et créer un effet de synergie entre eux.

Nous avons retenu l'essentiel des déterminants de la mobilisation liés au contexte organisationnel, au climat de travail et aux individus tels que mentionnés par les auteurs de référence (Bryk et al., 1999; Thoonen et al., 2011; Tremblay et Simard, 2005). Il en est de même pour ce qui concerne les déterminants du transfert de connaissances liés au contexte organisationnel, aux connaissances et aux individus (Graham et al., 2006; Landry et al., 2008). La figure 2 présente le modèle théorique.

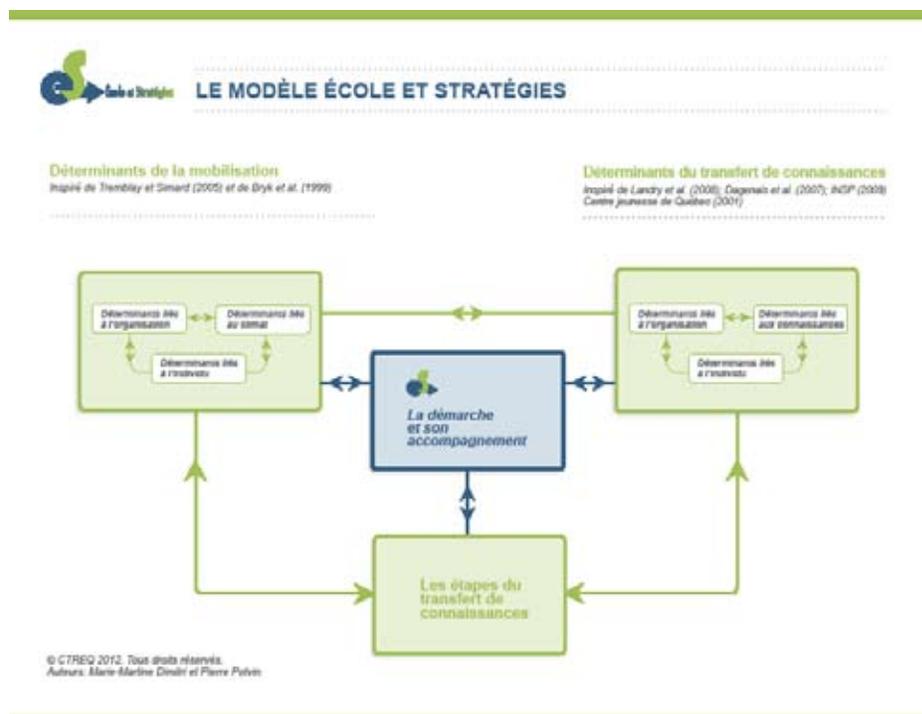


Figure 2
 Le modèle École et Stratégies.

Les composantes d'École et Stratégies

Une démarche de révision des pratiques en étapes

Le référentiel de stratégies efficaces. École et Stratégies vise la mise en œuvre de différentes stratégies communes aux écoles efficaces. Ces stratégies sont réunies dans un référentiel qui joue le rôle de grille d'analyse des pratiques en place. Il s'inspire des recherches en sciences de l'éducation, notamment celles qui portent sur les écoles efficaces (Archambault et al., 2006; Gauthier et al., 2005) en psychologie, en psychoéducation (Gendreau, Métayer et Lebon, 1990; Renou, 2005) ainsi que sur les travaux de recherche qui s'intéressent au décrochage scolaire (Lessard, Potvin et Fortin, 2013; Potvin, 2012).

Ce référentiel concentre l'énergie et les efforts de l'école sur quelques déterminants de la réussite de l'élève liés à la mission de l'école et reconnus dans la littérature comme étant prioritaires parmi l'ensemble des déterminants de la réussite des élèves. Les compétences en français (lecture et écriture), le développement de la socialisation et l'augmentation de l'assiduité constituent les trois déterminants essentiels sur lesquels peut porter, dans un premier temps, l'analyse de situation.

Pour chacune de ces cibles que constitue l'amélioration des déterminants prioritaires, ce référentiel propose la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies : utiliser des pratiques efficaces et reconnues en fonction des clientèles ciblées; effectuer des interventions ciblées auprès des élèves à risque et mettre en œuvre dans la classe et dans l'école des actions universelles; recourir à des pratiques aux finalités variées (préventives, éducatives et curatives); employer des méthodes pédagogiques variées (enseignement explicite, coopératif, etc.); associer aux interventions de l'école des actions auprès des parents et de la communauté ou avec ceux-ci; assurer la mise en œuvre cohérente, intensive, systématique et durable des pratiques.

Une méthode de travail : une organisation en groupe de travail. École et Stratégies propose une structure de travail en groupe, ces derniers entretenant des liens précis entre eux de même qu'avec l'équipe-école, le Conseil d'établissement (CE) et le Comité de participation des enseignantes et des enseignants (CPEE). Le choix des membres se fait généralement sur une base volontaire, en tenant compte de l'expertise, de la représentativité et de la valeur stratégique des personnes au sein de l'équipe-école.

Trois types de groupes sont mis progressivement en place à partir des comités déjà en place : le comité de pilotage, les chantiers et les groupes d'expérimentation. Le *comité de pilotage* veille à la cohérence et à la coordination des travaux des divers chantiers, à la mise en place des conditions d'efficacité des pratiques ainsi qu'à la mobilisation des différentes instances et du personnel scolaire; les *chantiers* sont des groupes de travail qui se penchent sur les moyens d'améliorer un déterminant de la réussite en ayant le mandat d'analyser les causes des difficultés éprouvées par les élèves, la mise en œuvre et l'efficacité des pratiques en place et de proposer des pratiques ou des améliorations conformes au référentiel de stratégies; les *groupes d'expérimentation* testent la mise en œuvre des nouvelles pratiques ou des améliorations et participent au suivi ainsi qu'à l'évaluation de leur implantation.

Les groupes de travail mettent en place un fonctionnement structuré comprenant des ordres du jour, des comptes rendus et un code d'éthique. Les différents comités (pilotage et chantiers) et l'équipe-école entretiennent des liens précis qui déterminent l'ordre des rencontres et exigent, de ce fait, une

planification annuelle adéquate. Le rythme de travail des comités (pilotage, chantiers et équipe-école) est régulier et soutenu afin d'assurer la constance de la mobilisation. Il faut prévoir une dizaine de rencontres annuelles pour chacun des groupes ainsi qu'un minimum de cinq retours en équipe-école. C'est entre autres par l'entremise de l'implication dans les groupes de travail que se développe graduellement la mobilisation. Ces groupes de travail comprennent à eux seuls environ le tiers d'une équipe-école d'une centaine de personnes.

Une démarche de révision des pratiques en étapes. Les étapes de la démarche de révision des pratiques sont conformes à celles d'une démarche de résolution de problème (analyse de situation ou de problème, choix des objectifs et des moyens et évaluation de la mise en œuvre des moyens ainsi que de leurs effets).

Les principales caractéristiques de cette démarche sont :

- une analyse de situation à quatre niveaux qui s'effectue à divers moments;
- une analyse des pratiques en place préalable à l'introduction des changements;
- de petites expérimentations, dont la mise en œuvre et les effets sont évalués.

L'ensemble de cette démarche est assez souple pour être amorcée à différentes étapes selon les besoins et les priorités des milieux. La figure 3 présente les étapes de la démarche.



Figure 3

Les étapes de la démarche.

Un ensemble de pratiques à réviser. Les travaux de recherche portant sur l'efficacité des écoles ont bien montré que celles-ci peuvent influencer les résultats des élèves (Crahay, 2000; Gauthier et al., 2005; Ouellet, 2009). La révision des pratiques vise donc à rendre plus efficace le milieu accompagné dans ses interventions éducatives.

Les pratiques révisées sont celles qui ont le plus d'influence sur les apprentissages des élèves. Il s'agit essentiellement :

- des situations d'apprentissage et les situations d'évaluation, de la relation maître-élève ou professionnel-élève, des pratiques de gestion de classe et des pratiques de socialisation et d'encadrement des élèves;
- des pratiques administratives et des pratiques de gestion;
- des collaborations internes et externes.

L'ensemble de cette démarche cherche à assurer la cohérence, l'intensité et la durée de l'intervention ainsi que la synergie d'abord entre les actions au sein de l'école puis entre les actions de l'école, des parents et de la communauté. Le processus de réflexion emprunte une forme de spirale qui se centre initialement sur quelques déterminants prioritaires de la réussite puis s'étend progressivement à d'autres déterminants tout en englobant les acteurs extérieurs à l'école.

Un modèle d'accompagnement

Plusieurs auteurs (Lafortune, 2008; Rousseau, 2012) ont montré l'importance du soutien et de l'accompagnement dans le processus de changement des pratiques en éducation. Notre modèle d'accompagnement s'inspire des travaux de : Baudoin et Friedrich (2001); Huberman (2002); Lafortune (2008) et Savoie-Zajc (2010). Il se fonde sur l'importance de créer un lien efficace entre les praticiens et les nouvelles connaissances. Dans cette dynamique, le rôle de l'accompagnateur devient un facteur clé du changement des milieux tout en favorisant l'émergence du besoin de nouvelles connaissances, leur réception, leur adoption et leur mise en œuvre.

Notre visée d'autonomie des milieux dans la reproduction du processus de révision des pratiques, notre perception de la personne accompagnée comme étant un être actif et créatif à la poursuite d'une intention ainsi que notre reconnaissance de l'expertise des milieux et des individus ont situé l'approche d'accompagnement du côté socioconstructiviste.

L'approche d'accompagnement retenue est donc celle d'une relation de soutien, de partage, de comobilisation et de coconstruction. L'accompagnateur et l'accompagné partagent certaines connaissances et ont des expertises assez similaires pour avoir un langage commun, mais suffisamment différentes pour pouvoir garantir le cheminement de l'accompagné. Cette position a orienté la définition des rôles et des moyens de l'accompagnateur.

Les rôles et les moyens de l'accompagnateur. École et Stratégies définit quatre rôles à l'accompagnateur ainsi que les moyens dont celui-ci dispose pour les remplir. Ces rôles se jouent souvent en parallèle, se soutenant et se renforçant mutuellement et ciblent différents déterminants de la mobilisation et du transfert de connaissances. Pour pouvoir remplir adéquatement l'ensemble de ses rôles, l'accompagnateur favorise avant tout un climat de confiance et de reconnaissance. Il établit des règles propices aux échanges harmonieux en faisant adopter entre autres un code d'éthique.

Le rôle de soutien. L'accompagnateur adopte des attitudes stimulantes et encourageantes, offre des rétroactions positives et constructives et fait adopter un code d'éthique qui régit les échanges. *Le rôle de facilitateur.* Par ce rôle, il aide les milieux à s'organiser, à se structurer et à avoir accès à des connaissances et à du matériel pertinents au moment opportun. *Le rôle de catalyseur.* L'accompagnateur écoute les milieux, leur fait préciser leurs façons de faire; il interroge leurs savoirs et savoir-faire, provoque des réactions, fait apparaître les divergences, interpelle le milieu quant à ses choix et à leurs applications; il joue ce rôle en utilisant une approche réflexive fondée sur le questionnement (Lafortune, 2008). *Le rôle d'agent de transfert de connaissances* consiste à assurer le bon déroulement de toutes les étapes du transfert et l'implication du personnel à chacune d'elles. Ce rôle vise ainsi deux objectifs :

- assurer le transfert de nouvelles connaissances;
- développer des attitudes d'ouverture du personnel scolaire envers le transfert de connaissances ainsi que les compétences pour en appliquer les étapes.

Le degré d'implication du personnel scolaire sera cependant variable d'une étape à l'autre selon les circonstances et la nature des connaissances faisant l'objet du transfert. Ceci est particulièrement vrai pour les étapes de repérage et de sélection des connaissances, et pour l'étape de leur adaptation.

Dans le but de rendre les milieux autonomes, l'accompagnateur modélise sa façon de faire et met les membres des groupes de travail dans des situations où ils doivent reproduire, de façon guidée puis autonome, les étapes du processus de transfert de connaissances. De plus, il valorise et soutient le développement d'une culture de collaboration. La figure 4 présente les rôles de l'accompagnateur et les moyens qu'il met en œuvre.

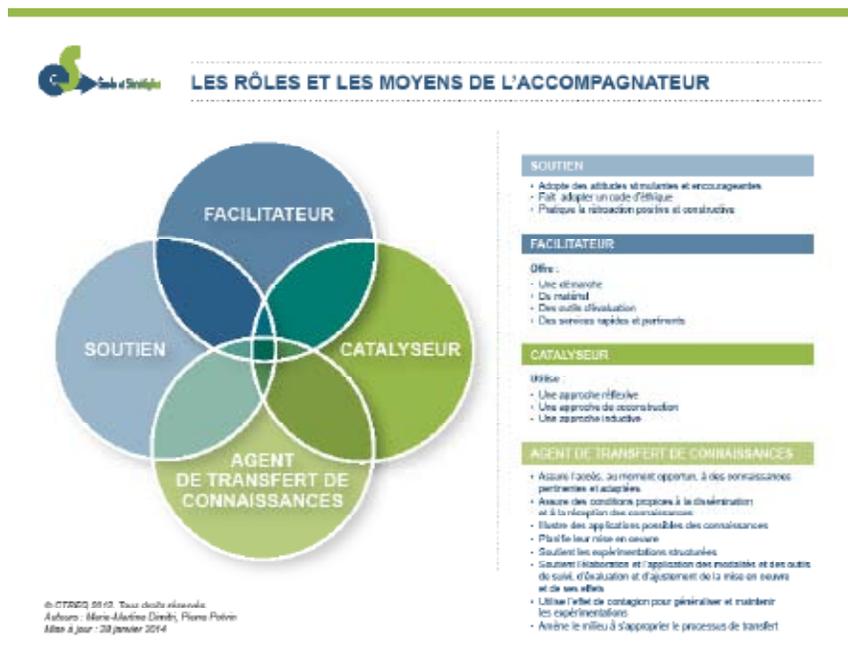


Figure 4

Les rôles et les moyens de l'accompagnateur.

Le cadre d'évaluation

L'évaluation d'École et Stratégies s'inscrit dans le cadre d'une évaluation de programme qui consiste essentiellement en la collecte systématique d'information dans le but de porter un jugement sur sa mise en place et sa valeur (Patton, 2002). Elle vise donc d'abord à renseigner les principaux acteurs sur le respect des éléments du programme mis en place, puis sur son efficacité (Hurteau et Houle, 2005).

L'évaluation constitue un élément essentiel de la démarche d'École et Stratégies et vise à vérifier : le degré de la mise en œuvre de la démarche dans les milieux ainsi que ses effets sur : a) le personnel scolaire (amélioration de la mobilisation; amélioration des attitudes et des comportements liés au transfert de connaissances), b) les élèves (amélioration des déterminants ciblés; amélioration de la réussite éducative).

La figure 5 illustre la séquence des effets d'École et Stratégies à la suite de sa mise en œuvre, ici représentée par la mise en place de trois chantiers distincts travaillant sur trois déterminants de la réussite des élèves (la lecture, les mathématiques et l'engagement scolaire). Les effets immédiats sur le personnel scolaire sont le développement de comportements de mobilisation et le développement d'attitudes et de comportements liés au transfert de connaissances; les effets intermédiaires sur les élèves se situent au niveau de l'amélioration des déterminants ciblés et, enfin, les effets ultimes sont au niveau de la réussite éducative.

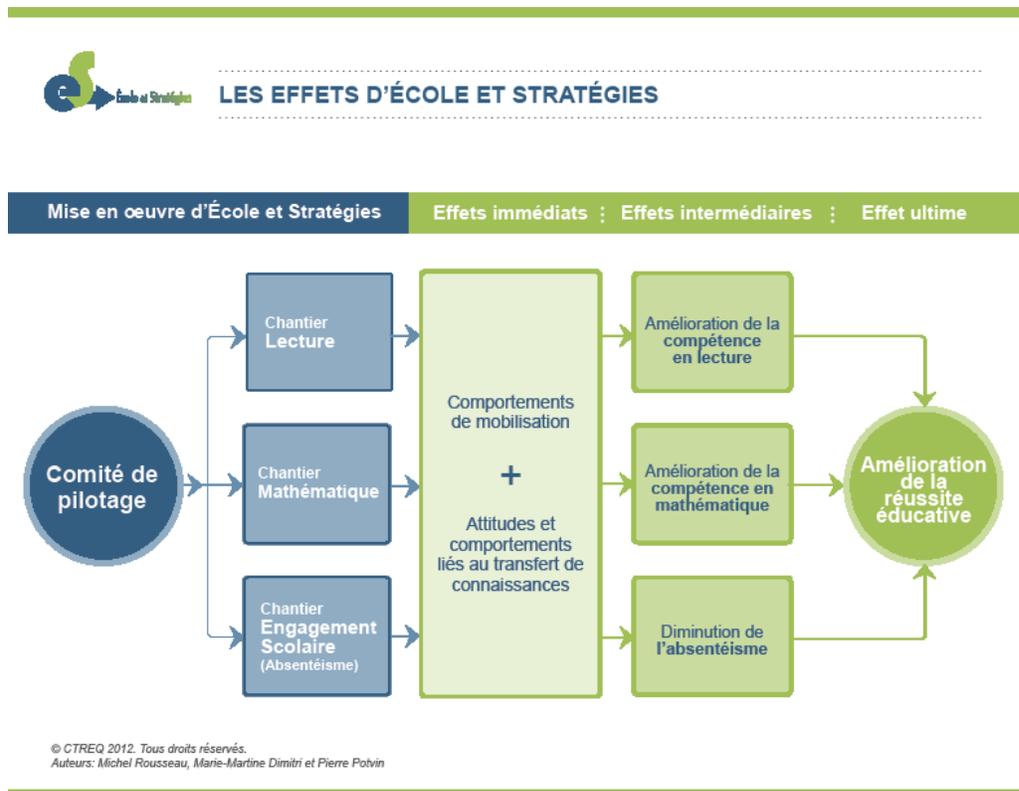


Figure 5

Les effets d'École et Stratégies.

Le déroulement de l'expérimentation du projet

École et Stratégies s'est développé en deux grandes phases de trois années chacune. La première, en partenariat avec la Commission scolaire de Montréal et la Commission scolaire de la Capitale, a permis la coconstruction et l'expérimentation de la démarche et de son accompagnement et de vérifier divers effets possibles tant sur le personnel que sur les élèves. La deuxième phase du projet a été réalisée en partenariat avec la Direction régionale du MELS de la Mauricie et du Centre-du-Québec et de ses cinq commissions scolaires (de l'Énergie, du Chemin-du-Roy, des Bois-Francs, de la Rivéraine et des Chênes). Elle a permis d'expérimenter le transfert de la démarche par l'accompagnement d'agents multiplicateurs (ressources des commissions scolaires et de la Direction régionale qui ont notamment pour mandat l'accompagnement des milieux). Les résultats présentés dans cet article se limitent à ceux de la première phase et donc tirés des expérimentations dans deux écoles secondaires.

À partir de l'analyse des résultats scolaires et des comportements de leurs élèves (habiletés sociales, assiduité, engagement scolaire), chaque école a établi les principales cibles des actions à mettre en œuvre.

Exemples d'actions mises en œuvre par les chantiers des écoles

Lecture : mise en commun de l'expertise professionnelle; formation à une démarche stratégique d'enseignement de la littérature au secondaire et au collégial et expérimentation; formation à l'enseignement explicite des stratégies de lecture (*Reading Apprenticeship*) et expérimentation; formation à l'enseignement explicite des stratégies de lecture (*Lire pour apprendre*) et expérimentation; mise en œuvre de stratégies visant à développer le goût et l'habitude de la lecture; quinze minutes de lecture quotidienne pour les élèves avec animations proposées par les professeurs, etc.

Assiduité/motivation : analyse et révision du système de gestion des retards et des absences; sondage auprès des élèves sur la fréquence et les motifs de leurs absences; composition du chantier de travail incluant un représentant d'un organisme communautaire; développement d'une base de données sur l'absentéisme et analyses statistiques; suivi individualisé par l'organisme communautaire des jeunes absentéistes et aide aux parents, etc.

Les outils de collecte de données

Afin d'évaluer la mise en œuvre du programme ainsi que ses effets sur le personnel scolaire, des questionnaires ont été élaborés, théoriquement validés et testés et ajustés au cours des six années d'expérimentation. Ils évaluent la mise en œuvre de la démarche, la mobilisation du personnel impliqué et le développement d'attitudes et de comportements liés au transfert de connaissances. Ils sont de type Likert et le nombre d'échelons de réponses en désaccord et en accord a varié durant leur développement, passant de 10 échelons à quatre à la fin de leur développement. Voici quelques exemples d'items pour chaque questionnaire.

Questionnaire d'évaluation de la mise en œuvre de la démarche : « Le comité de pilotage a clairement défini, compris et respecté son mandat »; « Le comité de pilotage a fait un suivi rigoureux des actions convenues lors de ses rencontres ».

Questionnaire d'évaluation de la mobilisation : « Dans l'ensemble, j'ai contribué avec enthousiasme aux travaux du comité de pilotage »; « Le comité de pilotage a établi et maintenu la communication avec les membres de l'équipe-école »; « Le comité de pilotage a vécu des activités lui permettant de se sensibiliser à l'importance du suivi et de l'évaluation de la mise en œuvre d'une pratique ».

Questionnaire d'évaluation des attitudes et des comportements liés au transfert de connaissances : « J'ai effectué les lectures demandées en lien avec de nouvelles connaissances ou des nouvelles pratiques »; « J'ai suggéré des adaptations à la nouvelle connaissance ou nouvelle pratique ».

Chaque questionnaire est complété par des questions ouvertes, par exemple sur l'appréciation de la démarche : « Qu'est-ce qui, selon vous, a été le plus pertinent dans le travail réalisé au comité de pilotage cette année? »; « Indiquez les apprentissages réalisés, les prises de conscience effectuées ou les compétences développées par votre participation aux travaux du comité de pilotage ».

L'ensemble des questionnaires dans leur version finale a été soumis à une validation théorique pour assurer la qualité de l'information recueillie. Des groupes de quatre à huit personnes ont jugé de la qualité de chacune des questions. Il s'agissait de directions d'école, d'enseignants, d'orthopédagogues, de psychologues scolaires et d'accompagnateurs ayant expérimenté École et Stratégies. La qualité des questions a été définie en fonction de la clarté du libellé, la facilité de réponse et la pertinence.

Une vingtaine de membres du personnel impliqués dans chacune des deux écoles secondaires (comité de pilotage et chantiers) qui ont expérimenté le modèle ont complété deux à trois fois au cours des expérimentations les différents questionnaires.

Quelques résultats issus de la première phase de l'expérimentation

Les données des questionnaires ont été traitées en regroupant les différents échelons de réponse en deux seules catégories : en désaccord ou en accord. Les résultats présentés correspondent à la moyenne des pourcentages des répondants pour la catégorie « en accord ». Ces résultats sont tirés des questionnaires administrés aux membres des comités de pilotage et des chantiers des écoles A et B pour les années 2008-2009 et 2009-2010. Ce sont les mêmes questionnaires pour les écoles A et B, cependant, certaines modifications et améliorations ont été apportées à la version des questionnaires de l'année 2009-2010. Nous devons donc être prudents dans la comparaison des résultats d'une année à l'autre.

Retenons aussi que ce sont les perceptions des répondants. Les résultats comprennent également des exemples de réponses aux questions ouvertes ainsi que des témoignages ou des rétroactions des participants lors d'évaluations en cours d'expérimentation.

Pour ce qui est de l'évaluation des effets sur la réussite éducative des élèves, elle s'établit en référence aux résultats (progrès) des élèves au niveau de chaque déterminant ciblé.

Les effets sur le personnel scolaire : mobilisation et transfert de connaissances

La mobilisation (École A). Les résultats au comité de pilotage sont intéressants et progressent d'une année à l'autre soit de 81 % à 90 %. Pour les chantiers, la perception de la mobilisation est un peu plus faible et relativement stable d'une année à l'autre, soit autour de 80 % pour les chantiers en lecture et en comportement et autour de 70 % pour le chantier en absentéisme. On note donc une certaine lenteur à mobiliser et à impliquer l'ensemble de l'équipe.

La mobilisation (École B). L'évaluation de la mobilisation a démontré des taux très élevés, et ce, tant au niveau du comité de pilotage que des chantiers. Ces taux se situent en moyenne autour de 85 % pour les deux années.

Voici quelques commentaires recueillis lors des évaluations : « La mobilisation des enseignants s'est grandement améliorée au cours des années tant dans les classes régulières qu'en adaptation scolaire » ; « Le fait de travailler sur le plan de réussite et d'élaborer les moyens à mettre en place a permis une meilleure mobilisation de l'équipe-école ».

L'appropriation de la démarche (École A). Les résultats au comité de pilotage ont fait un progrès énorme passant de 72 % à 91 %. Cependant, comme c'était le cas pour la mobilisation, les chantiers révèlent une perception plus faible de l'appropriation : 63 % et 69 % pour les deux chantiers de la 1^{re} année et la 2^e année pour les trois chantiers, soit 55 %, 62 % et 75 %. On observe donc une certaine lenteur à s'approprier la démarche pour les chantiers.

L'appropriation de la démarche (École B). Comme c'était le cas pour la mobilisation, l'école B démontre une appropriation très élevée de la démarche. Au comité de pilotage, les résultats sont de 88 % et 96 % alors que pour les chantiers, ils sont un peu plus faibles soit la 1^{re} année, soit 76 % et 88 % et, pour la 2^e année, 69 %, 74 % et 79 %.

Selon les commentaires recueillis lors des évaluations, les constats suivants ont été mentionnés : « Meilleure appropriation du plan de réussite par l'ensemble de l'école » ; « Utilisation du plan de réussite comme outil de travail » ; « Souci d'effectuer une évaluation au fur et à mesure » ; « Les membres se sont approprié le travail réalisé en chantier depuis les trois dernières années ».

De plus, on observe différents effets, tels : l'émergence d'une cohérence dans les actions (on sait où on va); la sensation d'un meilleur contrôle de la tâche; l'appropriation du plan de lutte au décrochage par un plus grand nombre de personnes; le souci de se référer aux données validées.

Résultats sur les élèves : effets sur certains déterminants de la réussite éducative

Le lien de causalité entre les résultats des élèves et l'intervention déployée dans les milieux est toujours une tâche très difficile à établir étant donné les multiples facteurs qui influencent chaque déterminant. De plus, les données utilisées en ce qui concerne le rendement scolaire (rendement en lecture) sont tirées des bulletins scolaires de chaque école. Ce type de données est souvent critiqué par les chercheurs en éducation. On doit donc interpréter ces résultats avec prudence.

Parmi les déterminants retenus par les deux écoles quelques résultats représentatifs sont présentés. Ils concernent : la compétence en lecture (motivation et utilisation des stratégies de lecture); les

comportements à l'école (violence verbale et impolitesse); l'absentéisme scolaire (assiduité et motivation scolaire).

Effets en lecture. La lecture est un déterminant retenu par les deux écoles. Les résultats proviennent des bulletins sur une période de cinq années scolaires (2006-2007 à 2010-2011).

École A. Les résultats en lecture (taux de réussite) tous secteurs confondus (fin de la 2^e secondaire) augmentent de façon constante et de plus de 16 % de 2006-2007 à 2009-2010, et ce, tant sur le plan de l'ensemble des élèves (tous secteurs confondus) que chez les garçons.

Effets sur les comportements (école B). Sorties de classe pour comportements inadéquats et expulsions. Entre 2009-2010 et 2010-2011, les statistiques relatives aux sorties de classe dues aux impolitesses démontrent une légère baisse, passant de 4,2 % en 2009-2010 à 3,56 % en 2010-2011. Quant aux expulsions, elles ont baissé de plus de la moitié, soit de 10 pour 383 élèves à 5 pour 402 élèves.

Concernant le soutien aux élèves en difficulté de comportement, on observe une augmentation du nombre de suivis d'élèves et une diminution du nombre d'expulsions. L'un des indicateurs du comportement des élèves en classe était la perception du temps consacré à l'enseignement tel que mesuré par le Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES). On a relevé une diminution quant à la perception de la perte de temps consacré à l'enseignement par le personnel, de 77 % à 60 %.

Effet sur l'absentéisme et assiduité (école A). Sur cinq ans, de 2006-2007 à 2010-2011, on note une nette diminution du taux d'absentéisme. Il est passé de 20,8 % en moyenne par élève en 2006-2007 à 14,31 % en 2010-2011.

Conclusion

Grâce à une approche de coconstruction et d'expérimentation dans les milieux, élaborée en s'appuyant sur les travaux de recherche et en alliant chercheurs et praticiens, École et Stratégies a instauré une démarche permettant la mise en œuvre et l'évaluation des effets d'un ensemble de stratégies. À la suite du processus continu d'évaluation de la mise en œuvre des pratiques et des effets sur le personnel et les élèves, cette démarche et cet accompagnement ont montré certains effets positifs sur la mobilisation du personnel scolaire et sur le transfert de connaissances issues de la recherche. Ses effets sur l'amélioration des déterminants de la réussite ciblés sont également encourageants.

Il est important de préciser quelques limites à ces résultats. L'évaluation des effets sur le personnel scolaire (mobilisation, développement d'attitudes et de comportements liés au transfert [appropriation]) malgré les résultats positifs dans l'ensemble, sont issus que de deux écoles. Ces effets sont aussi de l'ordre des perceptions des participants. Quant aux effets sur les déterminants de la réussite scolaire des élèves, en lecture, ils sont basés sur les résultats des bulletins scolaires, ce qui représente des données fragiles. Le processus de validation d'École et Stratégies devrait comporter une troisième phase afin de poursuivre l'évaluation des effets sur le personnel et les élèves et ainsi bonifier cette démarche et son modèle d'accompagnement.

Mentionnons finalement qu'École et Stratégies a donné naissance à de nombreux outils de soutien à l'intervention ainsi qu'à une documentation scientifique et professionnelle permettant d'offrir aux milieux scolaires, sous la forme d'un site Internet (www.ecolestrategies.ca), une démarche d'accompagnement en regard de l'amélioration des pratiques éducatives en milieu scolaire.

Références

- Archambault, J., Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé : ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels. Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Baudoin, J.-M. et Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. De Boeck Supérieur.
- Beaudoin, S. et Laquerre, C. (2011). *Guide pratique pour structurer le transfert des connaissances*. Beauport : Centre jeunesse de Québec, Institut universitaire, Direction du développement de la pratique professionnelle.
- Bélanger, J. et Turcotte, L. (2010). *La mobilisation enseignante et pratiques collaboratives en milieu scolaire : connaissances tirées de l'évaluation d'Agir autrement*. Communication présentée au 35^e congrès de l'AQETA, Montréal, QC. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/fiche/?id=2155>
- Bryk, A., Camburn, E. et Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools : Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X99355004>
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_40.pdf
- Garand, M. (1998). Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire. Dans A.-M. Beriot et J.-M. Blanchard, *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative* (p. 209-122). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ClermontGauthier_0305%281%29.pdf
- Gendreau, G., Métayer, D. et Lebon, A. (1990). *L'action psychoéducative : pour qui? pour quoi?*. Paris : Éditions Fleurus.
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tretoe, J., Caswell, W. et Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation : time for a map?. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26, 13-24. Repéré à http://pram.mcgill.ca/seminars/i/Graham_2006_Lost_in_Knowledge_Translation.pdf
- Grima-Farrell, C. R., Bain, A. et McDonagh, S. H. (2011). Bridging the research-to-practice gap : a review of the literature focusing on inclusive education. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 117-136. <http://dx.doi.org/10.1375/ajse.35.2.117>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Henchey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N., Raham, H. et Violato, C. (2001). *Schools That Make a Difference : Final Report. Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467058.pdf>
- Huberman, M. (2002). Moving towards the inevitable : the sharing of research in education. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 8(3), 257-268. <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000404>
- Hurteau, M. et Houle, S. (2005). Évaluation de programme et recherche évaluative : Similitudes et différences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 83-95.

- Janosz, M. et LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25(1), 61-88.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Lessard, A., Potvin, P. et Fortin, L. (2013). La prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage), selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2009-2010 (données officielles)*. Système Charlemagne, novembre 2011.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA). Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/agiraument/index.htm>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2011). *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (vol. I). OECD Publishing.
- Ouellet, G. (2009). *Démarche de prévention du décrochage scolaire et augmentation de la réussite éducative dans les écoles secondaires du Québec*. Recension des écrits sur les écoles efficaces. Document élaboré à la demande du CTREQ.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil : Béliveau éditeur.
- Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal : Éditions Sciences et Culture.
- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation*, (293), 9-20.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. et Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices : The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Tremblay, M. et Simard, G. (2005). La mobilisation du personnel : l'art d'établir un climat d'échange favorable basé sur la réciprocité. *Gestion*, 30(2), 60-68. Repéré à http://www.santeestrie.qc.ca/documents/TremblaySimardE2005_000.pdf
- Tremblay, M. et Wils, T. (2005). La mobilisation des ressources humaines : une stratégie de rassemblement des énergies de chacun pour le bien de tous. *Gestion*, 30(2), 37-49. Repéré à http://www.santeestrie.qc.ca/documents/TremblayWilsE2005_000.pdf
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40539680>

Notes

Tous nos remerciements à nos partenaires financiers :

- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
- Secrétariat à la jeunesse
- Direction régionale du MELS de la Mauricie et du Centre-du-Québec
- Commission scolaire de Montréal (CSDM)
- École Chomedey-de-Maisonneuve (CSDM)
- Commission scolaire de la Capitale, Fonds de recherche et de développement
- École de la Cité, Commission scolaire de la Capitale
- Commission scolaire de l'Énergie
- Commission scolaire de la Riveraine
- Commission scolaire du Chemin-du-Roy
- Commission scolaire des Bois-Francis
- Commission scolaire des Chênes

Pour de plus amples informations sur *École et Stratégies*, la description du modèle d'accompagnement, l'évaluation (les outils de collecte de données et le bilan des résultats), le lecteur peut consulter : www.ecolestrategies.ca

Pour citer cet article

Dimitri, M.-M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2014). École et Stratégies : une démarche de révision des pratiques afin de favoriser la réussite des élèves. *Formation et profession*, 23(1), 54 -70. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.230>

Une plateforme Web pour soutenir la réécriture collaborative : EtherPad

Première partie

Jessica **Giannetti**
Université Laval

Marie-Andrée **Lord**
Université Laval



doi:10.18162/fp.2015.a51

CHRONIQUE • Intervention éducative

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont de plus en plus prégnantes en éducation. Leur intégration à l'école primaire et secondaire relève de toutes les disciplines : il s'agit en effet de l'une des douze compétences professionnelles attendues des enseignants. Pourtant, des études montrent que les enseignants utilisent peu les TIC « pour des raisons personnelles ou pour des problèmes d'infrastructures ou de formation » (Villeneuve, Karsenti, Raby et Meunier, 2012, p. 78). Bien que la technologie ne puisse se substituer à l'enseignant, son utilisation pourrait contribuer à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de certains contenus, dont le processus d'écriture; c'est, du moins, ce que montrent de récentes recherches dans le domaine (Grégoire et Karsenti, 2013; National Commission on Writing, 2003 et National Writing Project et Nagin, 2006, cité dans Peterson-Karlan, 2011). Dans cette contribution, nous présentons la plateforme d'écriture collaborative EtherPad (EPad) qui soutient l'enseignement d'une composante encore trop peu travaillée du processus d'écriture : la réécriture.

Réécrire ou réviser?

Avant même de présenter EPad, quelques précisions s'imposent en ce qui concerne la réécriture. En 1980, Hayes et Flower ont mis en évidence les particularités du processus d'écriture, dont l'importance de la situation de communication (thème abordé, destinataire, visées discursives, tâche d'écriture, consigne, etc.), les sous-processus d'écriture que sont la planification, la mise en texte et la révision, ainsi que le caractère itératif de ce processus. Depuis une quinzaine d'années, des spécialistes de l'écriture se sont intéressés à l'importance

de la réécriture dans ce processus, qui consiste à « revenir sur un texte déjà écrit », pour le reprendre, le retravailler (Grésillon, cité dans Boré et Doquet-Lacoste, 2004, p. 9). Elle se distingue de la révision-corrrection qui cible davantage la microstructure du texte (l'orthographe, par exemple) puisqu'elle vise pour sa part la macrostructure du texte (ajouter un exemple pour clarifier un passage du texte, vérifier la pertinence du plan, déplacer ou supprimer un paragraphe, revoir la pertinence du titre). Pour faciliter le travail de réécriture, il est essentiel de se distancier du texte écrit. Plusieurs didacticiens proposent un travail en collaboration avec les autres élèves (Blain et Lafontaine, 2010; Simard, 1995) pour assurer une distanciation par les pairs, laquelle permet une rétroaction par des destinataires réels et rend plus tangible la situation de communication dans laquelle s'inscrivent les élèves.

Epad : un outil technologique pour soutenir la réécriture

La plateforme Web EPad (epad.recit.org) permet à seize utilisateurs de se connecter et de collaborer à la rédaction d'une page Web appelée « note ». Elle associe une couleur de travail à chaque utilisateur et est dotée d'un historique dynamique¹ qui peut aider les élèves à comprendre que la construction d'un texte demande plusieurs modifications (ex. : suppression, ajout, remplacement). Cet outil ne requiert pas la création d'un compte²; les élèves accèdent à une note grâce à une adresse Web. Une fenêtre de clavardage permet d'échanger sur le texte. Il n'est toutefois pas possible de commenter un segment bien précis du texte : les commentaires se retrouvent tous dans la fenêtre de clavardage, ce qui peut créer de la confusion si plusieurs problèmes sont soulevés. Les fonctionnalités d'Epad sont aussi limitées : vérificateur orthographique inexistant, impossibilité d'insérer des images et peu de possibilités de mise en page (une seule police et une seule taille de la police disponibles). Il faut également savoir qu'Epad rend les notes publiques et que le site ne garantit pas la conservation éternelle des notes, aussi est-il suggéré d'en faire des copies locales.

Principes didactiques pour maximiser l'utilisation de EPad

Les élèves ont parfois du mal à voir la pertinence de réécrire un texte. Ils peuvent penser que la réécriture est réservée aux scripteurs novices – qu'elle représente donc une forme de faiblesse – ce qui peut les décourager à entreprendre le travail demandé. Il est donc essentiel de faire évoluer les représentations des élèves à ce propos pour influencer leurs pratiques de scripteurs. Mais comment? Pourquoi ne pas se prêter au jeu et montrer la progression d'un texte écrit par un enseignant (ou un autre scripteur expert) en utilisant l'animation d'Epad? Les élèves constateront que le texte a évolué, qu'il n'a pas été écrit en un seul jet, autrement dit que les scripteurs experts réécrivent eux aussi. Par ailleurs, pour réécrire un texte, il faut être en mesure d'évaluer le texte à l'aune des consignes et des critères demandés. Il faut donc apprendre aux élèves à développer des compétences en lecture évaluative, ce qui nécessite du modelage. Ainsi, d'autres enseignants pourraient également intervenir dans la fenêtre de clavardage et dans le texte lui-même pour collaborer à la réécriture du texte écrit par l'enseignant de français. De cette manière, les élèves pourront s'inspirer de ces commentaires et apprendre à rédiger les leurs par la suite.

Conclusion

Les plateformes d'écriture collaborative ne remplacent pas l'enseignant, qui doit guider ses élèves en leur proposant des activités pertinentes et des stratégies d'écriture efficaces, mais elles constituent des outils bien intéressants pour soutenir et pour faciliter le travail de réécriture. Dans notre prochain article, nous présenterons une autre plateforme d'écriture collaborative – Google Documents – ayant d'autres caractéristiques et, en conséquence, d'autres potentialités pédagogiques.

Références

- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.
- Boré, C. et Doquet-Lacoste, C. (2004). La réécriture questions théoriques : Interview croisée de Jacqueline Authier-Revuz et Almuth Grésillon. *Le français aujourd'hui*, 144, 9-17.
- Grégoire, P. et Karsenti, T. (2013). Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire? *Éducation et francophonie*, 41(1), 123-146.
- Peterson-Karlan, G. R. (2011). Technology to Support Writing by Students with Learning and Academic Disabilities: Recent Research Trends and Findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 7(1), 39-62.
- Simard, C. (1995). Aspects normatifs de l'écriture : grammaire, orthographe et ponctuation. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne et É. Royer (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Villeneuve, S., Karsenti, T., Raby, C. et Meunier, H. (2012). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 78-99.

Notes

- 1 L'historique dynamique consiste en l'animation de la construction du texte en accéléré. Les élèves peuvent ainsi voir sous forme de petit film la progression de leur texte du début jusqu'à la fin.
- 2 Nous présenterons dans un prochain article la plateforme d'écriture collaborative Google Documents qui nécessite l'ouverture d'un compte Gmail.

Pour citer cet article

Giannetti, J. et Lord, M.-A. (2015). Une plateforme Web pour soutenir la réécriture collaborative : EtherPad, Première partie. *Formation et profession*, 23(1), 71-73. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a51>

Transfert et contre-transfert dans la relation pédagogique

doi:10.18162/fp.2015.a52

CHRONIQUE • Éthique en éducation

Le développement du transfert amène des réactions excessives, l'apparition de sujets « tabous » dans la relation, des comportements répétitifs menant généralement à une impasse répétitive, des réactions émotionnelles intenses sur un sujet donné (souvent le même). Il est important que tous ces « excès » prennent un sens pour l'interlocuteur. C'est pourquoi le protagoniste se rend un important service en s'expliquant sur ce point.

Michelle Larivey

Freud a été le premier à mettre au jour les mécanismes de transfert et de contre-transfert dans les relations entre deux personnes dont l'une est en position d'autorité. La connaissance de ce mécanisme permet de comprendre pourquoi un enseignant doit refuser les jeux de séduction, de confrontation ou de provocation avec un élève. Ils pourraient dériver, en fait, dans des situations où ni l'un ni l'autre ne sortirait gagnant.

Le transfert dans la relation pédagogique est la projection sur l'enseignant des représentations inconscientes et parfois idéales d'un élève. Ce dernier peut transférer sur son enseignant son mépris, son admiration, son affection ou son animosité. Il peut essayer de le déstabiliser, de l'embobiner ou de se jouer de lui. Il peut porter sa vengeance sur un enseignant qui est pourtant pour rien dans la situation que vit l'élève.

Mireille Larivey (2004) a raison de souligner que le transfert induit des réactions émotionnelles intenses. Un élève peut répandre sur son enseignant sa détresse comme son ivresse, son amour comme sa haine, sa mauvaise humeur comme sa bonne humeur. Mais lorsqu'il porte son dévolu sur un enseignant, c'est rarement parce qu'il lui veut du bien. En fait, l'élève est en train de revivre avec son enseignant une situation de tension psychique déjà vécue avec un parent. Il rejoue la situation parce qu'il n'est pas parvenu à la résoudre. Quelque chose lui échappait. Sa nouvelle tentative de la résoudre est vaine, et ne pourra aboutir qu'à un échec, puisqu'il n'a pas la capacité psychique de la surmonter. En fait, comme Œdipe, il réalise son destin alors qu'il tente de le fuir.

Il peut voir dans son enseignant un sauveur, une mère irréprochable, un père Fouettard ou un raté. Enfin, il le voit à travers son rapport conflictuel avec un parent. Pourquoi un enseignant plutôt qu'un autre? Le choix tient principalement à la position d'autorité, mais aussi au lien amoureux. En somme, l'élève s'intéresse à l'enseignant qui l'autorise à l'aimer ou à le détester, c'est-à-dire à un enseignant qui joue dans ses émotions. Ce n'est pas un processus conscient pour l'élève, mais un enseignant avisé est capable de voir ce qui se passe. Il comprend qu'un élève qui le chahute sans raison ne s'intéresse pas vraiment à lui. Il est devenu la figure sur laquelle l'élève transfère des contenus de son inconscient.

Le contre-transfert est la réponse de l'enseignant à cette projection. Il est souhaitable que cette réponse soit toujours consciente, c'est-à-dire que l'enseignant reconnaisse ce type de relation de transfert afin de ne pas l'attiser ni y succomber.

Je ne suis pas ton père

Il est facile de reconnaître la gratuité des provocations d'un élève, mais les flatteries ne laissent aucun enseignant de marbre. Pourtant, autant les provocations que les flatteries sont des situations de transfert. Les flatteries ne sont pas plus acceptables ni moins dommageables si l'enseignant tombe dans le piège amoureux. Sa sympathie et son affection pour un élève renforcent son narcissisme. Cet élève peut alors se sentir plus fort, plus suffisant, plus provocateur. Mais ces sentiments sont passagers. Les grands narcissiques sont aussi de grands dépressifs. Ils veulent tout et se sentent abattus pour un rien. En fait, l'élève qui investit ses énergies narcissiques sur un enseignant en fait alors une personne toute-puissante. Mais il va malheureusement se sentir misérable devant autant de puissance. Il ne voit pas qu'il produit l'effet et la cause de sa paradoxale misère.

Puisqu'il assume une position d'autorité, de confiance et de responsabilité sur les élèves, un enseignant doit s'interdire toute relation amoureuse, dans le sens Roméo et Juliette du terme. Cela ne signifie pas qu'il doit se retenir d'éprouver une professionnelle affection pour l'un ou l'autre. La loi à cet égard ne découpe pas au couteau les sentiments. Mais étant donné que tout un chacun aime aimer, une prudence s'impose. Une prudence, car la lucidité se travaille, pour garder une distance, une bonne et juste distance avec un élève épris de son enseignant. La pire réponse d'un enseignant consiste à jouer le jeu amoureux, à faire croire à l'élève que l'amour est permis. C'est attiser le feu au lieu de chercher à l'éteindre.

Dans les termes d'un transfert positif, un élève dit de son enseignant qu'il est son meilleur, sinon le meilleur de l'école. Il raconte à ses amis qu'il n'a jamais rencontré un enseignant aussi cool, aussi compréhensif; qu'il aimerait que son père ou sa mère soit comme lui. Bien sûr que ça flatte l'égo, que

ça fait du bien, que c'est motivant. Surtout que les témoignages de reconnaissance sont rares dans le monde scolaire. La gratitude ne court pas dans les corridors des polyvalentes québécoises. Il ne faut pas l'attendre non plus des directions scolaires. Une école n'est pas un McDonald's, on ne souligne pas dans l'école l'employé du mois.

Les jeux de transfert et de contre-transfert portent donc une charge de danger. Chaque enseignant devrait être capable de reconnaître ce type de jeu et s'en méfier. Ce type de relation pédagogique est traitable dans la mesure où un enseignant est capable de poser des limites, de dire à un élève que dans certaines zones, son ticket n'est plus valide.

Je ne suis pas ta mère

Dans une relation de transfert, en somme, un élève réactualise, sans même s'en rendre compte, les mêmes sentiments positifs ou négatifs qu'il éprouve pour un parent. Le phénomène est universel et ne devrait pas, en général, être trop dérangeant, sauf lorsqu'un élève insiste, lorsque son enseignant devient sa cible. Le transfert excessif brouille la relation pédagogique et envenime le climat de classe. Même si l'enseignant invite l'élève à faire preuve de retenue, rien n'y fait. Il récidive. Il rejoue aveuglément un conflit psychique indénouable, du moins qui n'a pas été dénoué.

En se gardant de répondre à des demandes amoureuses ou à des marques de provocation, un enseignant montre ainsi une capacité de conserver une juste distance avec ses élèves. Cela l'appelle certes à se demander, lorsque ce type de situation apparaît, ce qu'il peut dire pour recréer une distance entre lui et l'élève. Il doit bien y réfléchir, car il ne peut jamais prendre à la légère les sentiments des élèves. Il pourra, s'il en a le courage, discuter avec un collègue de la situation. Le dialogue favorise la distance avec ses propres sentiments, ses propres représentations d'un élève. De plus, le dialogue favorise la mise au jour des cordes sensibles en train de se nouer. L'enseignant doit s'interroger sur ce qui le séduit chez un élève, et pourquoi un autre le provoque sans cesse.

Si, à chaque début de cours, un enseignant doit remettre à l'ordre le même élève qui immanquablement attend son signal pour aller s'asseoir à sa place, lentement, en le regardant avec des yeux de toréador, c'est qu'il y a transfert. En fait, le transfert apparaît dans des situations anodines comme celle-là. Si elles ne sont pas bien gérées, un enseignant peut entrer dans l'escalade. Un jour qu'il manque d'humeur, qu'il est moins en forme, il apostrophe l'élève qui n'attendait que ce moment pour sévir. La tension monte d'un cran, quand l'enseignant s'emporte, il est vaincu. L'élève a pris le dessus, il a obtenu ce qu'il cherchait : laisser l'enseignant se ruiner lui-même. Un enseignant qui ne se maîtrise plus, c'est un truisme de le dire, perd du même coup le contrôle de sa classe. Du moins, c'est perçu ainsi par les élèves.

Le transfert et le contre-transfert dans la relation pédagogique nous ramènent à la question de la distance professionnelle entre maîtres et élèves. Conserver une juste distance avec les élèves est d'autant plus difficile pour les enseignants qui s'investissent pleinement auprès d'eux. Le travail avec les adolescents engage certes son lot d'émotions. C'est une profession d'interactions humaines, d'actions et de réactions, d'appel à la motivation et à la discipline, de félicitations et de sanctions. L'enseignant, dans sa classe, travaille avec des émotions, il les suscite et les régule, mais toujours dans le but de favoriser l'enseignement et les apprentissages. Quand les émotions servent une autre cause, la cause des égos, alors pointent à l'horizon des problèmes dans la relation pédagogique.

Un élève n'a pas toujours la maturité pour comprendre ce qui le lie à un enseignant. Aussi, on doit reconnaître que certains élèves, atteints de troubles psychiques, excellent dans la manipulation des enseignants. Il y a des jeunes qui vont user les enseignants à la corde. Ils déchargent sur eux leurs impasses, leur fragilité, leur surplus d'énergie, mais surtout leur conflit œdipien. Même s'il en est conscient, un enseignant ne peut résoudre leurs problèmes, leurs souffrances, leurs faiblesses, leurs manques. Il ne possède pas les compétences pour assumer le rôle du psychanalyste. Mais il peut toutefois répondre à un élève qu'il ne désire pas entrer dans son jeu. Il peut lui donner l'heure juste et lui dire que si ça continue, il va demander qu'il soit changé de classe.

Il appartient aux enseignants de faire preuve de vigilance dans ces situations où un élève prend trop de place dans sa vie professionnelle et personnelle. Une prudence éthique commence par l'instauration d'une distance professionnelle avec les élèves : ni trop proche ni trop loin, mais toujours respectueuse.

Références

Freud, S. (1953). *La technique psychanalytique*. Paris : PUF.

Freud, S. (1976). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot.

Lacan, J. (2001). *Le Séminaire, Livre VIII : Le transfert*. Paris : Seuil.

Larivey, M. (2004). Je ne suis pas ton père. *La lettre du psy*, 8(1). Repéré à <http://www.redpsy.com/infopsy/pastonpere.html>

Pour citer cet article

Jeffrey, D. (2015). Transfert et contre-transfert dans la relation pédagogique. *Formation et profession*, 23(1), 74-77.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a52>

Rencontre avec Lizianne Lafontaine Université du Québec en Outaouais

doi:10.18162/fp.2015.a53

Entrevue réalisée par
Mirela **Moldoveanu** 
Professeure, Département d'éducation et
formation spécialisées, UQAM

CHRONIQUE • Rendez-vous avec la recherche

L'enseignement du français, ma passion

Depuis le début de ses études de premier cycle, Lizanne Lafontaine a nourri le rêve de devenir professeure d'université. Après avoir complété son baccalauréat en enseignement du français au secondaire à l'Université du Québec à Montréal, elle a commencé à enseigner et a poursuivi sa formation à la maîtrise et ensuite au doctorat. Elle a obtenu son poste de professeure régulière en didactique du français à l'Université du Québec en Outaouais dès la fin de ses études doctorales, en 2001. À force de dispenser des cours de didactique du français oral au primaire et au secondaire, Lizanne Lafontaine a graduellement élargi son champ d'expertise, initialement concentré sur l'enseignement au secondaire. En même temps, elle a porté son attention sur les pratiques des enseignants qui œuvrent en milieu défavorisé. Sa collaboration avec Sylvie Blain, de l'Université de Moncton, l'a également conduite à s'intéresser à l'enseignement du français en milieu francophone minoritaire. Inclure ses recherches en didactique dans le domaine plus large de la littératie constitua un aboutissement logique de son parcours de chercheuse, qui se concrétisa en 2007, quand elle est devenue membre de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI), dont elle assume la responsabilité depuis 2012.

Le changement des pratiques par la recherche

En s'appuyant constamment sur son expérience d'enseignante de français au secondaire et de chercheuse en didactique du français au préscolaire, au primaire et au secondaire, la

professeure Lafontaine privilégie des problématiques significatives pour les praticiens et des angles d'approches théoriques et méthodologiques qui créent des liens immédiats entre la recherche et la pratique. Ainsi, dès le début de ses travaux de maîtrise, elle a identifié des besoins concrets pour la pratique, auxquels ses recherches subséquentes visent à fournir des solutions réalistes et rigoureusement documentées. À partir d'une analyse détaillée des perceptions que des enseignants du secondaire entretenaient au sujet de la communication orale en français, que la professeure Lafontaine a réalisée dans le cadre de son mémoire de maîtrise, elle a ciblé le manque du matériel didactique pour l'oral comme lacune fondamentale à laquelle la recherche se devait de répondre. Elle s'est par conséquent dédiée à construire un modèle didactique de la production orale au secondaire, proposé dans sa thèse de doctorat, pour ensuite suggérer des pistes d'action pour une intervention éducative plus efficace en didactique de l'oral.

Au cours de sa carrière, la professeure Lafontaine s'est employée à développer du matériel didactique à l'intention des enseignants de français, matériel fondé sur des données probantes issues de la recherche. Les trois livres qu'elle a publiés chez les Éditions Chenelière Éducation constituent des outils très appréciés pour l'enseignement et l'évaluation du français oral, intégré dans toutes les disciplines scolaires. Le volume *Enseigner l'oral au secondaire* (2007) s'appuie sur les principaux résultats de sa thèse de doctorat, bonifiés à la lumière de ses expériences ultérieures comme titulaire de cours universitaires et comme chercheuse. En plus d'offrir une réflexion théorique sur le français oral, le livre propose des activités interdisciplinaires et des outils d'évaluation de l'expression orale en français. En 2011 voit le jour le volume *Activités de production et de compréhension orales*, qui définit quatre genres oraux (l'audioguide, l'entrevue, la chronique et le débat) et propose des projets « clé en main » pour l'enseignement de l'oral. Ce volume est accompagné d'un DVD qui regroupe les documents audio et vidéo exploités dans les projets. En poursuivant sur la même lancée, la professeure Lafontaine s'associe au professeur Christian Dumais (UQTR) pour publier en 2014 le volume *Enseigner l'oral, c'est possible!* Ce livre contient 18 ateliers formatifs, conçus dans la même vision « clé en main » et accompagnés par des documents audio produits par les auteurs, par des fiches de travail et d'évaluation.

En plus de ces trois livres qui sont dès leur parution devenus des outils indispensables pour les enseignants intéressés à mettre en place une démarche d'enseignement du français oral solidement ancrée dans les plus récentes avancées scientifiques dans le domaine, mais aussi parfaitement adaptée aux besoins du terrain, la professeure Lafontaine réserve une place importante aux publications adressées à un public académique. Elle se consacre ainsi à des travaux plus théoriques, visant à définir un cadre théorique de la littératie universitaire (en collaboration avec sa collègue la professeure Judith Émery-Bruneau et sa doctorante Amélie Guay), ou encore à développer les compétences en littératie dans une perspective inclusive (travaux menés au sein d'ÉRLI).

Selon Lizanne Lafontaine, les moyens choisis pour la diffusion des résultats de recherche jouent un rôle essentiel. Les publications scientifiques restent évidemment importantes, mais le chercheur doit mettre en place des stratégies pour que les résultats de ses recherches arrivent dans les milieux et soient compris et mis au profit par ceux-ci. Elle donne l'exemple du *napperon littératie* destiné à des parents ayant des compétences limitées en littératie, développé par ÉRLI, et utilisé actuellement dans plusieurs commissions scolaires et même en Haïti et au Sénégal. Cet outil regroupe des stratégies rédigées en langage simplifié, émergées et documentées par des recherches, afin que les parents travaillent la littératie avec leurs enfants d'âge préscolaire.

L'expertise développée par la professeure Lafontaine et son équipe de recherche est reconnue sur le plan international. Des projets sont en cours de développement avec des partenaires européens pour améliorer la formation continue des enseignants de langues en Europe, mais aussi pour y transférer des pratiques gagnantes québécoises en littératie dans le domaine de la formation initiale des enseignants.

Fidèle à son crédo que la recherche doit contribuer à améliorer les pratiques des enseignants, la professeure Lafontaine privilégie des approches méthodologiques destinées à tisser des liens forts entre la recherche, la pratique et la formation. La recherche-action-formation lui est apparue d'emblée comme une démarche méthodologique porteuse, qui permet d'observer rapidement les impacts et suffisamment flexible pour y apporter des ajustements en cours de route. Présentement, Lizanne Lafontaine pilote en tant que chercheuse principale deux projets d'envergure, financés respectivement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) dans le cadre de son programme du Soutien à la formation continue du personnel scolaire et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Les deux projets sont menés avec des enseignants du primaire et auprès de ceux-ci. Le projet financé par le MÉLS, intitulé *Séminaires de formation continue en littératie et renouvellement des pratiques enseignantes aux 2^e et 3^e cycles du primaire*, se déroule dans sept écoles de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord et consiste dans la création et l'expérimentation par des enseignants de situations d'apprentissage et d'évaluation en français, dans le cadre d'un séminaire de formation en littératie volets lecture, écriture et oral accompagné par l'équipe de recherche. L'idée fondatrice était d'exploiter des documents authentiques de la vie courante, facilement accessibles aux élèves de milieux défavorisés (des journaux, des textes publicitaires, des catalogues...), afin de donner du sens à l'apprentissage du français, en l'investissant d'une utilité immédiate. Les impacts les plus significatifs furent observés sur le plan de la motivation des élèves, ce qui a amené un changement de perception chez les enseignants participants concernant le type de documents à exploiter en classe de français. Le projet financé par le CRSH s'intéresse à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral au 3^e cycle du primaire en milieu défavorisé et propose un protocole de recherche similaire, mais en utilisant des groupes témoins et en y intégrant un aspect quasi expérimental qui comporte des pré-tests et des post-tests, afin de mesurer les impacts de la démarche sur les performances des élèves. Les résultats partiels permettent d'isoler les effets du modèle didactique inculqué par le moyen de séminaires de formation aux enseignants des deux groupes expérimentaux, concrétisé par des résultats significativement plus élevés de leurs élèves au post-test, comparativement aux élèves qui ont bénéficié d'un enseignement non influencé par la formation dispensée par l'équipe de chercheurs.

Pour une culture de la collaboration en recherche-action-formation

La professeure Lafontaine conçoit la collaboration non seulement entre les chercheurs, mais aussi sous la forme d'un véritable partenariat avec les milieux. Pour le chercheur lui-même, l'appartenance à un réseau ou à une équipe s'avère très importante, dans la mesure où cela permet de développer des collaborations, facilite l'accès à des ressources variées, mais aussi la diffusion des travaux de recherche. Dans une autre perspective, les réseaux structurés autour de problématiques spécifiques, tel le CRIFPE, assurent la crédibilité de la recherche en général, tout en favorisant des échanges interdisciplinaires et, au terme, l'émergence de nouveaux créneaux en recherche. Au-delà de l'implication dans des réseaux plus larges, la professeure Lafontaine souligne l'importance de collaborer pour réunir des expertises

complémentaires. À ce titre, elle donne l'exemple de l'équipe qu'elle pilote depuis 2012, ÉRLI (équipe en fonctionnement appuyée par le Fonds de recherche du Québec – société et culture, FRQSC).

La collaboration ne se limite toutefois pas au travail des chercheurs. La professeure Lafontaine croit fermement en la nécessité d'établir de vrais liens de collaboration avec les praticiens. Dès que les chercheurs poursuivent l'objectif d'améliorer la qualité de la formation du personnel enseignant et par conséquent la réussite scolaire des élèves, ils n'ont pas de choix de considérer les besoins des milieux de pratique et d'y répondre de manière compétente et respectueuse. Adopter une perspective de collaboration en recherche signifie dès lors établir des rapports égalitaires avec les praticiens, les impliquer à part entière dans les projets de recherche, instaurer un climat convivial et basé sur la confiance.

En guise de conclusion : comment s'épanouir en tant que chercheur?

Forte de son expérience de professeure-chercheuse et prenant à cœur sa mission de passer le flambeau à la relève, la professeure Lafontaine offre depuis plusieurs années un atelier à l'intention de ses collègues plus jeunes sur le début de carrière en recherche. En plus de stratégies pour bâtir un solide dossier professionnel, Lizanne Lafontaine souligne l'effet bénéfique de l'équilibre dans tous les aspects de sa vie professionnelle et personnelle. Et, au regard de son parcours exemplaire en recherche, nous adhérons à son adage sur l'équilibre porteur de réussites.

Pour citer cet article

Moldoveanu, M. (2015). Rencontre avec Lizianne Lafontaine. *Formation et profession*, 23(1), 78-81.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a53>

HRONIQUE • Formation des maîtres

Au cours des vingt dernières années, nombre de pays africains ont entrepris des réformes de leur système éducatif. Au-delà des changements administratifs, l'approche par compétences a été au cœur de ces changements. À cet égard, le constructivisme et le socioconstructivisme se sont avérés les discours dominants de légitimation des stratégies pédagogiques préconisées. L'objectif de ce texte est de proposer une réflexion sur l'implantation réelle de ces changements dans ces pays¹. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le rapport de Rogiers (2008) publié par l'UNESCO et intitulé *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*.

L'approche par compétences se manifeste d'abord par la transformation des curricula en vigueur, mais elle devrait aussi modifier les approches d'enseignement en classe. À cet égard, bien qu'elle soit devenue le discours éducatif dominant en Afrique, il reste qu'elle donne lieu à de multiples interprétations selon les pays. Rogiers souligne cependant quelques caractéristiques qu'elles ont en commun. D'abord, la vie contemporaine exige l'apprentissage de compétences transversales qui font appel à de multiples ressources et outrepassent les limites plus étroites des savoirs et habiletés définis dans la pédagogie par objectifs (PPO). Ensuite, l'approche par compétences vise à se centrer sur l'activité de l'élève qui doit prendre une part active dans ses apprentissages. Enfin, elle cherche à mettre l'accent sur le savoir agir en contexte d'action réel; autrement dit, l'apprentissage

1 Les propos des auteurs s'appuient sur une trentaine de pays du continent africain, surtout mais non exclusivement francophones.

des élèves doit aborder la complexité. Ces trois idées semblent partagées par l'ensemble des pays qui utilisent l'approche par compétences.

Mais il existe aussi des disparités entre les pays. Les *profils de sortie* du curriculum varient d'un pays à l'autre en fonction des priorités culturelles, sociales et économiques nationales. Les *contenus* font également l'objet d'un découpage différent. Enfin, le *processus d'enseignement-apprentissage* pour assurer le développement des compétences peut diverger.

Plusieurs chercheurs s'entendent pour affirmer que plus une réforme se rapproche de la classe, plus l'impact sur l'élève risque d'être important et, partant, les possibilités d'améliorer les performances globales du système s'en trouvent augmentées. En ce sens, la dimension relative à *l'enseignement-apprentissage* se rapproche le plus de ce qui se passe dans la classe et les *contenus* et les *profils de sortie* sont, d'une certaine manière, un peu plus en périphérie de l'action concrète de l'enseignant avec ses élèves. Les profils de sortie peuvent être définis comme des objets de culture à maîtriser, des standards (connaissances, habiletés, attitudes) à atteindre ou des familles de situations complexes auxquelles les élèves doivent faire face. Quant aux contenus, ils peuvent être de l'ordre des savoirs et savoir-faire, des savoir-être ou « *life skills* » ou encore des compétences transversales qui transcendent les champs disciplinaires.

Les *processus d'enseignement-apprentissage* renvoient aux modalités d'enseignement. Ils sont nombreux et sont l'illustration de divers courants pédagogiques. Sans prétendre à l'exhaustivité, Rogiers en dénombre cinq principaux : les modèles transmissifs, les modèles pédagogiques structurés², la pédagogie par objectifs, la pédagogie du projet, la pédagogie de l'apprentissage. Les trois premiers processus renvoient au paradigme de l'enseignement où le maître joue un rôle très actif dans l'apprentissage des élèves. Ce sont des processus relativement linéaires, construits du simple au complexe, dans lesquels la démarche est minutieusement préparée. Les deux autres processus, la pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage, réfèrent au paradigme de l'apprentissage. Ils relèvent du constructivisme et du socioconstructivisme, ne sont pas linéaires, et partent de l'idée que les connaissances sont construites en situation par les élèves en interaction les uns avec les autres. Rogiers avance même que « par nature, (nous soulignons) elles (ces deux pédagogies) s'inscrivent davantage dans une logique de développement des compétences. » (p. 5). Autrement dit, ces deux approches pédagogiques favoriseraient davantage le développement des compétences que celles relevant du paradigme de l'enseignement.

2 Rogiers mentionne ici spécifiquement la pédagogie explicite et celles appartenant aux approches d'enseignement instructionnistes.

Profil	Processus d'enseignement / apprentissage	Contenus
Profil général	Paradigme de l'enseignement Modèle transmissif Modèles pédagogiques structurés Paradigme de l'apprentissage	Savoirs et savoir-faire
Standards		Savoir-être, life skills
Familles de situations		Compétences transversales

Figure 1

Variations de l'approche par compétences selon les dimensions du profil, du processus d'enseignement-apprentissage et des contenus.

Ces trois entrées peuvent se combiner de multiples façons et donner lieu, mathématiquement du moins, à 45 possibilités. Rogiers mentionne qu'il y aurait des approches plus inclusives ou exclusives selon que l'on inclut ou exclut des dimensions du tableau. C'est le cas, par exemple, de certaines approches socioconstructivistes selon lesquelles « le fait de se situer dans l'approche par compétences nécessite un changement radical de la manière d'envisager les apprentissages : toute connaissance doit être construite par l'élève » (p. 9). Ceci exclurait d'emblée certaines pratiques d'enseignement comme le modèle transmissif ou la PPO. Rogiers mentionne cependant que ces approches exclusives, pour intéressantes et séduisantes qu'elles soient, ont peine à s'incarner de manière durable et féconde dans les systèmes éducatifs, tant ceux du Nord que ceux du Sud (p. 9). Autrement dit, ce qui était considéré comme « naturel » pour développer les compétences est plutôt une utopie qui ne peut se matérialiser dans la réalité!

C'est précisément ici que nous aimerions faire valoir un aspect qui nous semble important en ce qui concerne les processus d'enseignement et apprentissage. En fait, il ne s'agit pas d'exclure *a priori* certaines approches d'enseignement, mais plutôt d'opter pour celles que la recherche en enseignement a permis de valider. À cet égard, les approches instructionnistes ont montré leur efficacité. Plus particulièrement, l'enseignement explicite est considéré comme une approche efficace d'enseignement qui peut s'intégrer très bien dans un curriculum axé sur le développement des compétences (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013). L'erreur est de considérer que le constructivisme et le socioconstructivisme sont « naturellement » les cadres de développement appropriés pour le développement des compétences. Aucune preuve empirique ne corrobore la validité de cette assertion. Il semble plutôt que l'apprentissage soit favorisé par un enseignement structuré à la manière de l'enseignement explicite. En fait, la confusion paraît s'être installée à partir de l'idée que l'enfant construit son savoir. Il s'agit là d'une évidence que personne ne remet en question. Mais la question est ailleurs : comment aider le plus

possible l'enfant à construire son savoir? C'est sur ce point précis que les divergences apparaissent. Les pédagogies centrées sur l'apprentissage s'adressent principalement à un apprenant relativement compétent qui maîtrise les préalables et peut parvenir avec un minimum de guidance à atteindre les objectifs d'apprentissage. Les autres élèves, c'est-à-dire la quasi-totalité de ceux présents dans les classes, ont besoin d'un enseignement plus directif et structuré et qui peut également s'inscrire dans le cadre d'une approche par compétences.

Références

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal, Canada : ERPI.

Rogiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances* (IBE Working Papers on Curriculum Issues no. 7). Genève, Suisse : UNESCO-IBE.

Pour citer cet article

Gauthier, C. et Tagne, G. (2015). L'approche par compétences en Afrique. *Formation et profession*, 23(1), 82-85.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a54>

Quelques remarques au sujet de la fonction sociale des enseignants

doi:10.18162/fp.2015.a55

CHRONIQUE • Profession de l'éducation

Une des questions les plus essentielles, mais en même temps les plus négligées au sein des sciences de l'éducation est celle de la fonction sociale des enseignants. Les sciences de l'éducation sont dominées par des questions relatives à ce que l'on pourrait appeler, à la suite de Jean-François Lyotard, le contrôle exercé sur les contextes, ou, à la suite des représentants de l'École de Francfort, la rationalité instrumentale selon laquelle l'action institutionnelle, la pensée, les idées, l'action en général se justifient par l'efficacité des moyens et non par la justesse des finalités. Autrement dit, et nous revenons ici à Lyotard, le savoir se justifie par sa capacité non plus à dire la vérité des choses, mais à engendrer le profit. Nous serions passés de la question de savoir ce qu'il en est de la vérité d'une chose, à ce que sert une chose, puis, enfin, à celle de savoir si elle est rentable.

Quel rapport établir entre ces propos sur le contrôle des contextes, la rationalité instrumentale et les sciences de l'éducation? Celles-ci, disions-nous, sont dominées par des disciplines et des savoirs permettant d'exercer une action concrète en classe : la didactique, la psychoéducation, une certaine psychopédagogie relative à la gestion de classe et au développement cognitif de l'enfant. Savoirs absolument nécessaires et fondamentaux pour quiconque entend enseigner. J'oserais dire dogmatiquement que cela n'est pas à discuter. L'enseignement se laisse-t-il pour autant réduire à ces savoirs « instrumentaux »? En fait, plusieurs

questions ou objets d'études sont absents des sciences de l'éducation : les finalités éducatives, la valeur de formation des contenus sous la forme de ce que le monde anglo-saxon appelle les « curriculum studies », les rapports extrêmement complexes entre les contextes sociaux et l'enseignement lui-même, ce que la fonction sociale de l'éducation, les conditions d'échec scolaire des garçons de l'école publique, comme nous le rappelle fort à propos Maurice Tardif dans ses travaux les plus récents? Comment, par exemple, expliquer le fait que la quasi-totalité des étudiants des cycles supérieurs en adaptation scolaire méconnaissent Pierre Bourdieu qui a pourtant révélé les mécanismes sociaux de l'échec scolaire et dont le fond de la pensée demeure on ne peut plus d'actualité en 2015?

Ce qui nous amène à poser cette autre question encore plus ignorée que les précédentes, celle de la fonction sociale de l'enseignement, question qui, au cours des 100 dernières années, est à l'origine des travaux les plus éclairants portant sur l'école en tant qu'institution sociale, ceux de Durkheim en passant par Bourdieu, Baudelot et Establet, Althusser et plus récemment, ceux de Charlot, Dubet et Derouet. La réforme de l'éducation des années 1960 était résolument axée sur une transformation du rapport de l'éducation à la société. L'école devait jouer désormais un rôle non seulement de modernisation des cadres sociaux, de rationalisation du monde institutionnel et plus largement de la culture, mais également de démocratisation de l'enseignement. Les enseignants des années fin 1960 et 1970 avaient la conviction de travailler à une transformation des cadres sociaux dans le sens d'une réduction des inégalités devant l'éducation et d'une émancipation face à la tradition, de la culture religieuse et d'un certain népotisme régnant au sein des classes dirigeantes et politiques. La question se pose cependant de savoir aujourd'hui, quelle fonction sociale les enseignants assument. Et surtout, quelle est l'importance de poser une telle question? Quelle en serait la pertinence pour la formation des jeunes étudiants qui travailleront demain dans les écoles du Québec dans les centres urbains et en province?

Quelle est donc la fonction sociale des enseignants? Risquons, faute d'espace, une courte réponse. J'appelle, cette fonction, dans mon enseignement, une fonction socioculturelle. On pourrait effectivement soutenir que la mission fondamentale des enseignants est double : elle touche à l'instruction et à l'éducation au sens large, à la transmission des connaissances (ou au développement des compétences), à la transmission des valeurs fondamentales de la société (nous devons passer les nuances et les restrictions, toujours pour des raisons d'espace restreint), bref, à ce que le MÉQ a appelé fort justement l'instruction et la socialisation. Escamotons la question de l'instruction pour mieux centrer notre attention sur le travail de socialisation des enseignants. En certains milieux, au-delà du fait que ce travail puisse s'avérer tout à fait remarquable, le travail des enseignants consiste moins à amener les élèves à une réelle égalité des chances qu'à l'évitement de l'exclusion sociale. Les enseignants croient-ils encore en cette égalité des chances? Qu'entendent-ils par égalité des chances? Quelle forme celle-ci doit-elle prendre? Il y aurait tout un travail de recherche à mener sur ces questions (sont-elles seulement subventionnables?). Mais chose certaine, l'égalité des chances ne peut consister uniquement en une offre de services scolaires à des élèves. J'entends ici que la prestation de ces services doit incorporer les apprentissages, seule condition de l'obtention d'un diplôme d'études secondaire et d'un éventuel accès à l'enseignement supérieur. L'éducation ne peut se cantonner dans le socioaffectif, l'encadrement des élèves, la socialisation du « sauvageon », la pacification des mœurs, etc. La forme que prend actuellement l'effort de socialisation des élèves est peut-être une forme nouvelle de conservatisme, conservatisme par lequel on se targue de ne pas réduire l'éducation à la seule performance scolaire, à la seule logique des notes, à la seule l'excellence, bref, à une vision instrumentale de l'éducation, ce qui

est fort juste à bien des égards, mais cela peut servir de prétexte à ne pas donner la chance à toute une catégorie d'élèves d'accéder aux savoirs et aux diplômes, par conséquent, à un meilleur positionnement social sous prétexte que l'éducation, ce n'est pas qu'un diplôme!

Deuxième question, en quoi une telle réflexion peut-elle s'avérer « utile » pour les enseignants en formation? En ce qu'elle nous rapproche, nous semble-t-il, des conditions d'exercice réelles de la classe dans certains milieux plus difficiles. L'unanimité avec laquelle les enseignants affirment que la formation reçue aux sciences de l'éducation est trop théorique, abstraite et étrangère à la réalité de l'enseignement, ne peut-elle être interprétée comme une manière de dire qu'elle n'explore pas suffisamment les conditions sociales de l'enseignement? La solution aux problèmes de l'éducation et de l'enseignement consisterait moins en une abolition des sciences de l'éducation qu'en un réaménagement de celles-ci. Une vision moins psychologique de l'éducation, de l'élève et même de la culture ne devrait-elle pas faire un peu de place à une vision plus sociale et culturelle de ces différents éléments?

Pour citer cet article

LeVasseur, L. (2015). Quelques remarques au sujet de la fonction sociale des enseignants. *Formation et profession*, 23(1), 86-88. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a55>

Analyse des réceptions et usages des politiques publiques : vers un modèle systémique de la mise en œuvre de la politique d'Éducation pour tous (EPT) au Sénégal

Michel Samy Diatta 
Université de Montréal

doi:10.18162/fp.2015.a62

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Le processus de mondialisation a conduit à une grande influence des organisations internationales sur les politiques éducatives nationales (Lascoumes et Le Galès, 2012). Bien qu'elle ne soit pas un phénomène nouveau, la mondialisation, de par sa rapidité, sa portée spatiale et sa nature, suscite un intérêt grandissant en analyse des politiques publiques (Simmons, Dobbin et Garrett, 2007), notamment en ce qui a trait au rapport entre le global et le local. Notre propos est alors d'analyser la mise en œuvre (réceptions et usages/appropriations) ou pas de la politique d'Éducation pour tous (EPT), en situant la réflexion à différents niveaux, notamment national, intermédiaire et local.

La mise en œuvre de l'EPT au Sénégal : entre le global et le local

L'analyse des politiques publiques est au centre des préoccupations des acteurs politiques et scientifiques, surtout depuis quelques décennies. Trois facteurs expliquent cet intérêt : leur dynamisme (multiplication des réformes); leur complexité (diversité des acteurs impliqués, des publics visés, des domaines concernés, des niveaux d'analyse, surtout dans un contexte marqué par le double processus de mondialisation/décentralisation), et leurs résultats pour la plupart décevants aussi bien du point de vue qualitatif (faible niveau des acquis scolaires, dynamiques sociales et

scolaires perverses) que quantitatif (faible taux de scolarisation), comme c'est le cas dans le cadre du programme d'EPT, et ce, malgré les investissements humains et matériels déclarés (Altinok, 2005).

En effet, depuis la conférence de Jomtien (1990) et le forum de Dakar (2000), les systèmes éducatifs des pays du Sud ont connu une intervention soutenue des organisations internationales, surtout de la Banque mondiale (Wolhuter, 2007) et une forte implication des acteurs nationaux afin de réaliser la scolarisation universelle de base au plus tard en 2015. Cet engagement repose sur deux postulats majeurs. D'abord, l'éducation est de plus en plus considérée comme un facteur de progrès social et économique sous l'impulsion de la théorie du capital humain, qui a fortement inspiré les économistes de l'éducation (Bianchini, 2004). Ensuite, on estime que les pays du Sud, à eux seuls, ne parviendront pas à atteindre l'objectif d'EPT dans les délais prévus.

Ainsi, de multiples initiatives à visée essentiellement quantitative¹ (nouvelles catégories d'enseignants, d'écoles, réorganisation des classes) ont été prises. Malgré cela, le Sénégal fait partie des nombreux pays qui sont loin d'atteindre l'objectif de la scolarisation primaire universelle. L'examen de divers travaux permet d'identifier trois perspectives qui expliquent ces faibles performances.

Perspectives explicatives de la situation de l'EPT et objet de la recherche

Une première perspective souligne le caractère inadéquat des logiques d'intervention des organisations internationales. Il s'agit des conditionnalités de l'aide et de l'influence discursive *non-lending approach* ou encore *knowledge aid* qui, selon certains, conduisent à une uniformisation des réformes (Lange, 2003; Molla, 2014). Cette perspective se rapproche de la critique post-colonialiste. Toutefois, divers travaux remettent en cause la thèse de l'imposition en soutenant l'idée d'un processus endogène (Daffé, 2005). Une seconde perspective, proche des travaux anthropologiques sur la construction et le fonctionnement de l'État en Afrique (Olivier de Sardan, 2004), remet en cause les mécanismes de décentralisation, de privatisation et de partenariat mobilisés, soulignant les dysfonctionnements aux niveaux politique, organisationnel, socioéconomique, etc. Une troisième explication évoque le caractère inadéquat du modèle scolaire actuel dans les pays du Sud. Cette perspective s'oppose ainsi à la thèse de la culture mondiale soutenue par Meyer, Boli, Thomas et Ramirez (1997).

Malgré l'apport de ces travaux, il importe d'appréhender la situation de l'EPT à travers un modèle systémique qui intègre non seulement ces perspectives, mais aussi le rôle des enseignants dans sa mise en œuvre, un sujet sur lequel on ne dispose que peu ou presque pas de connaissances dans le contexte sénégalais. Un tel modèle permettrait une meilleure compréhension des dynamiques éducatives à l'œuvre. En plus, la centration récente sur la notion de la qualité et la place accordée aux enseignants dans cette politique (UNESCO/BREDA, 2010; World Bank, 2012) vient renforcer la pertinence d'un tel objet de recherche.

Au vu de ce qui précède, la question qui est posée et à laquelle nous tenterons de répondre dans cette recherche est la suivante : quels facteurs déterminent la mise en œuvre ou pas de la politique d'EPT par différents acteurs du système éducatif sénégalais, particulièrement les enseignants du cycle primaire?

Notes

¹ Soulignons que la qualité de l'éducation était aussi l'un des objectifs de la Déclaration sur l'EPT de Jomtien (UNESCO, 1990).

Références

- Altinok, N. (2005). La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. Analyse normative du meilleur système éducatif. *Les cahiers de l'IREDU-CNRS*, 64. Repéré à http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_chercheurs/2005/05011.pdf
- Bianchini, P. (2004). *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*. Paris : Karthala.
- Daffé, G. (2005, janvier). *La recherche économique et la politique éducative au Sénégal : l'expérience du CREA*. Communication présentée à l'atelier de Ouagadougou en éducation.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation : Vers un nouvel ordre scolaire? *Cahiers d'études africaines*, 43(169-170), 143-166. <http://dx.doi.org/10.4000/etudesafriaines.194>
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique : domaines et approches*. Paris : Armand Colin.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M. et Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/10.1086/231174>
- Molla, T. (2014). Knowledge aid as instrument of regulation: World Bank's non-lending higher education support for Ethiopia. *Comparative Education*, 50(2), 229-248. <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2013.807645>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2004). État, bureaucratie et gouvernance en Afrique de l'Ouest francophone. *Politique africaine*, (4), 139-162. <http://dx.doi.org/10.3917/polaf.096.0139>
- Simmons, B. A., Dobbin, F. et Garrett, G. (2007). The global diffusion of public policies: Social construction, coercion, competition, or learning? *Annual Review of Sociology*, 33, 449-472. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.33.090106.142507>
- UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Repéré à http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Conf_mondiale_education_pour_tous_Jo_m_t_i_e_n_Th_a_i_l_a_n_d_e_1990.pdf
- UNESCO/BREDA. (2010). Que savent les enseignants de l'Éducation pour tous au Sénégal? Analyse de la connaissance et de la perception des objectifs de l'EPT par les enseignants du primaire. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216657f.pdf>
- Wolhuter, C. C. (2007). Education for All in Sub-Saharan Africa: prospects and challenges. Dans D. P. Baker et A. W. Wiseman (dir.), *Education for All: Global promises, national challenges. International perspectives on education and society* (p. 337-362). Burlington : Elsevier Science.
- World Bank. (2012). *World Bank Group Education Strategy 2020. Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development*. Repéré à http://mfdps.si/Files/Knjiznica/Education_Strategy_4_12_2011.pdf

Pour citer cet article

Diatta, M. S. (2015). Analyse des réceptions et usages des politiques publiques: vers un modèle systémique de la mise en œuvre de la politique d'Éducation pour tous (EPT) au Sénégal. *Formation et profession*, 23(1), 89-91. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a62>

Les technologies numériques pour l'enseignement : usages, dispositifs et genèses

Sous la direction de
Jean-Baptiste Lagrange

Gloria Pellerin
UQAT 

doi:10.18162/fp.2015.a56

RECENSION

Ce collectif portant sur les technologies numériques pour l'enseignement aborde les questions suivantes : les discours sur les technologies numériques, les effets dans les usages pour les enseignants et les cadres pour analyser ces usages et développements. Il est divisé en trois grandes parties qui permettent de répondre aux dites questions.

Un premier chapitre de *Présentation*, rédigé par le directeur de l'ouvrage, Jean-Baptiste Lagrange, permet d'abord de présenter ce qui est entendu par « technologie numérique » dans un contexte lié à l'enseignement. Il s'affaire par la suite à définir le vocabulaire privilégié. Ce chapitre fait entre autres la distinction entre usage, utilisation et intégration, trois termes souvent confondus et utilisés avec parfois trop peu de discernement dans le domaine des technologies. Par la suite, les buts de l'ouvrage sont présentés de manière à situer le lecteur par rapport à la logique organisationnelle des différentes parties du livre.

La partie I, *Dispositifs et usages*, tient lieu de problématique à la thématique abordée. Le lecteur peut se familiariser avec deux dispositifs institutionnels particuliers qui cherchent à inciter aux usages des TICE. Deux chapitres présentent tour à tour deux cas, soit celui de la France et de la Grande-Bretagne. Dans le chapitre 2, intitulé *Formation, certification et usages en France : le C2i2e*, l'auteur Jean-Baptiste Lagrange analyse et met en lumière le paradoxe entre la formation professionnelle initiale aux TICE et l'utilisation qui en est faite. Il confronte

prescription et utilisation. Dans le chapitre 3, *Les technologies pour l'enseignement en Grande-Bretagne; le développement professionnel des enseignants et le tableau numérique interactif*, David Miller et Derek Glover dressent un portrait de l'intégration des Tableaux Numériques Interactifs (TNI) et des défis liés à la formation menant à une utilisation efficiente de l'outil.

Dans la partie II de l'ouvrage, on propose *Un cadre pour analyser les usages des technologies par les enseignants et leurs genèses*. Les chapitres 4 et 5, écrits respectivement par Maha Abboud-Blanchard, Claire Cazes et Fabrice Vandebrouck, et par Laetitia Bueno-Ravel et Ghislaine Gueudet, présentent les genèses d'usages de base d'exercices en ligne (BEL) en classe de mathématiques. Les auteurs du chapitre 4, *Théorie de l'activité et double approche : genèses d'usage de bases d'exercices en ligne*, présentent les résultats d'une recherche menée auprès d'utilisateurs de ces BEL. Les résultats sont issus d'une part d'un échantillon constitué de 30 enseignants, auprès desquels des observations et des questionnaires ont permis de récolter des données probantes. D'autre part, une étude de cas auprès de deux enseignants a permis de compléter la recherche qui amène un éclairage sur les contraintes externes à l'enseignant qui influencent les usages de BEL. Le chapitre 5, *L'approche instrumentale des genèses d'usage : le cas des bases d'exercices en ligne*, pose quant à lui un regard sur les BEL à travers une approche instrumentale. Les auteurs soulignent entre autres l'importance de s'intéresser particulièrement à l'activité de l'enseignant dans l'analyse de la genèse de la technologie.

Faisant suite aux chapitres précédents, le chapitre 6, *Enseigner avec un tableur : quelles genèses instrumentales* reprend le cadre d'analyse du chapitre 4 et l'approche instrumentale du chapitre 5 pour faire l'analyse de l'usage du tableur, à travers la pratique d'une enseignante de mathématiques. L'auteure, Mariam Haspekian, présente le développement simultané de deux instruments, soit un instrument didactique pour l'enseignant et un instrument du travail mathématique construit pour l'élève. Le chapitre 7 ayant pour titre *Double approche et genèses d'usages : le cas d'enseignants en formation*, rédigé par Maha Abboud-Blanchard, Agnès Lenfant-Corblin et Bernard Parzys, reprend lui aussi des éléments des cadres théoriques abordés précédemment. Les auteurs décrivent une étude privilégiant l'analyse de mémoires professionnels et l'analyse d'entretiens menés auprès de stagiaires et de leur directeur de mémoire. Les écrits retenus sont centrés sur les usages des technologies dans l'enseignement des mathématiques. Le dernier chapitre de cette deuxième partie, *De l'analyse d'usages des TICE à une articulation de cadres théoriques pour l'étude des pratiques enseignantes*, rédigé par Maha Abboud-Blanchard et Fabrice Vandebouck, s'affaire à reprendre les quatre derniers chapitres et à tisser des liens entre chacun d'eux de manière à produire une synthèse articulée. Les auteurs font ressortir certaines généralités issues des études de cas présentées dans l'ouvrage et arrivent à en dégager les apports théoriques et méthodologiques.

Quant à la partie III, *Genèses d'usages et développement professionnel*, elle s'intéresse à de nouvelles modalités d'accompagnement au développement des technologies. Le chapitre 9, *Des technologies aux ressources numériques, genèses d'usages et genèses documentaires*, rédigé par Ghislaine Gueudet, Luc Trouche et Hussein Sabra, étudie le système de ressources qui soutient les usages et le développement de systèmes de ressources numériques en ligne qui promeut davantage la mise en place de communauté de pratique dans une perspective de développement professionnel. Le chapitre 10, *Repenser la formation aux TICE : dialectique entre recherche et formation*, dont les auteurs sont Teresa Assude et Fabien Emprin, problématise le thème de la formation professionnelle par l'établissement d'une relation entre

la recherche et la pratique. Le texte s'intéresse entre autres à l'impact des formations sur les pratiques des enseignants.

Jean-Baptiste Lagrange revient au chapitre 11 pour proposer une habile synthèse générale, *Les usages des TICE : problématique, cadres théoriques et conséquences pour le développement professionnel*. L'auteur met entre autres en évidence les liens qui sont tissés entre les chapitres et les sections de l'ouvrage. Enfin, une postface d'Aline Robert : *Quand la charrue est mise avant les bœufs, quelle peut être la récolte?* soumet au lecteur différentes idées et perspectives inspirées par la lecture du livre.

Bien que chaque chapitre ait été écrit par des auteurs distincts, il est clair qu'un effort d'arrimage des textes de l'ouvrage a été réalisé dans la rédaction finale. Cet exercice réussit à créer une synergie et le lecteur y perçoit rapidement, au cours de sa lecture, un fil conducteur et une cohérence qui lui permettent d'identifier des éléments de réponses aux questions initiales posées.

Pour citer cet article

Pellerin, G. (2015). Lagrange, J.-B. (dir.). (2013). Les technologies numériques pour l'enseignement. Usages, dispositifs et genèses. Toulouse : Octares. *Formation et profession*, 23(1), 92-94. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a56>