

FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

29⁽³⁾

2021

Volume 29 numéro 3



Table des matières

Dossier

Introduction au dossier : La formation et la profession enseignante : perspectives comparatives en Europe, en Amérique et en Afrique

MORALES-PERLAZA, Adriana; BUSER, Melanie; WENTZEL, Bernard

Les conditions favorables à la réussite d'un stage selon les stagiaires en formation au Brésil

LEITE DA SILVA, Alexandre; ALTARUGIO, Maisa Helena

Comparaison de la perception des exigences professionnelles par les futurs enseignants du primaire à la fin des première, deuxième et troisième années de formation à l'enseignement à Zurich (Suisse)

KELLER-SCHNEIDER, Manuela; BUSER, Melanie; MORALES-PERLAZA, Adriana

Traductions de la professionnalisation en formation à l'enseignement : des difficultés de mise en oeuvre aux pistes d'amélioration

MEIA, Jean-Steve; STUMPF, Alexia; GARESSUS, Paul-André

La formation des enseignants au Chili : est-elle une mimésis de la politique (trans)nationale ?

NÚÑEZ-MOSCOSO, Javier

Un programme de formation qui contribue à la formation des enseignants en insertion à Medellín – Colombie

MEJIA ARISTIZABAL, Luz Stella; JIMÉNEZ NARVÁEZ, Maria Mercedes; CIVIDINI, Monica; MORALES-PERLAZA, Adriana

Éléments pour une archéologie des politiques de professionnalisation : Le cas de l'enseignement agricole public en France

MARCEL, Jean-François; FAURE, Laurent; GARDIES, Cécile

Conception et régulation d'une formation de Praticiens-formateurs et Praticiennes-formatrices : des premiers enjeux aux perspectives nouvelles

TRUFFER MOREAU, Isabelle

Hors Dossier

Méthodes d'enseignement en cours magistral : une analyse exploratoire

DUGUET, Amélie; BERTHAUD, Julien

L'article scientifique en sciences de l'éducation : un genre textuel à l'apparence uniforme constitué de sections aux caractéristiques distinctes

BLASER, Christiane; EMERY-BRUNEAU, Judith; LANCTÔT, Stephanie

Chroniques

Numérique en éducation

Pour un regard critique sur le recours au numérique en éducation

MICHELOT, Florent

Intervention éducative

Soutenir les pratiques des enseignantes à l'éducation préscolaire par les approches éducatives intégrées

ST-JEAN, Charline; APRIL, Johanne;
DUPUIS-BROUILLETTE, Marilyn

Milieu scolaire

Quand le cours est fini, la porte demeure ouverte

GIGUÈRE, Marie-Hélène; LEBLANC, Audrey

Intervention éducative

Soutenir les pratiques des enseignantes à l'éducation préscolaire par les approches éducatives intégrées

ST-JEAN, Charline; APRIL, Johanne; DUPUIS-BROUILLETTE, Marilyn

Recherche étudiante

Soutenir le développement de la pensée mathématique des enfants à l'éducation préscolaire : perspectives de recherche

NOLIN, Raymond

La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans et les enfants présentant des besoins considérés particuliers : un besoin de recherches

ROBITAILLE, Camille

Formation des maîtres

Pour favoriser une implantation réussie des programmes fondés sur des données probantes : prendre en compte les éléments clés d'une mise en œuvre de qualité

BISSONNETTE, Steve; BOYER, Christian

Recension

Gauthier, C. et Martineau, S. (2020). Propos d'un pédagogue. Clermont Gauthier s'entretient avec Stéphane Martineau. Presses Universitaires de Laval. [Recension]

BENTEUX, Bénédict



©Auteure. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.744>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Adriana **Morales-Perlaza** 
Université de Montréal (Canada)

Melanie **Buser** 
HEP-BEJUNE & Université de Montréal
(Canada)

Bernard **Wentzel** 
Université Laval (Canada)

Introduction au dossier

La formation et la profession enseignante : perspectives comparatives en Europe, en Amérique et en Afrique

doi: 10.18162/fp.2021.744

Depuis une trentaine d'années, la formation des enseignants vit au rythme des réformes, rénovations ou autres changements dans différents contextes sociaux. Il est devenu courant de considérer que ces changements s'inscrivent dans un mouvement international de professionnalisation des métiers de l'enseignement amorcé depuis bien plus longtemps. Ce mouvement de convergence internationale visait l'évolution des métiers de l'enseignement pour renforcer leur attractivité, développer des structures et des processus de régulation internes aux groupes professionnels et surtout, d'un point de vue politique, pour relever les grands défis de nos systèmes éducatifs contemporains en positionnant les enseignants comme des acteurs clés du changement dans la mise en œuvre de réformes éducatives.

Dans les faits, la création d'ordres professionnels ne semble pas avoir été un phénomène marquant du mouvement international de professionnalisation. Les processus de régulation se sont développés de manière disparate à d'autres niveaux. La recherche scientifique, observant et analysant le mouvement de professionnalisation dans une perspective internationale, a pu mettre en évidence différents leviers de revalorisation de l'image sociale de la profession, de responsabilisation et d'autonomisation du groupe professionnel, ou encore de développement de processus de reddition de comptes. Il est indéniable que la formation des enseignants a constitué un des principaux leviers de la professionnalisation. À ce titre, elle peut être étudiée comme un phénomène de convergence et surtout de comparaison internationale. Elle continue d'ailleurs à faire l'objet d'un grand nombre de publications et communications scientifiques à travers le monde, y compris sous la forme d'analyses ou d'évaluations critiques. Cela ne suffit pas à poser les bases d'une approche comparée, tant les entrées peuvent être diversifiées.

Le phénomène d'internationalisation de la professionnalisation de la formation implique des modèles et des cadres de référence, comme le suggèrent Tardif et Borges (2009) en présentant ce qu'ils nomment «ses dimensions les moins controversées». Parmi ses dimensions figurent notamment l'intégration de la recherche et d'une base de connaissances spécifiques et nécessaires pour définir la profession, la référentialisation des compétences ou encore l'universitarisation des formations. Une approche comparée a pour projet d'aller au-delà de la convergence des réformes pour comprendre le phénomène mondial de la professionnalisation. Ce dernier peut être observé également, entre autres, dans des orientations politiques, des discours et des débats entre différents groupes sociaux concernés, et une rhétorique souvent impulsée dans des espaces et structures supranationaux. Les retraductions de cette rhétorique et même les effets du mouvement international de professionnalisation diffèrent selon les pays, les politiques, les institutions et les structures de formation. Malet (2008) met en évidence cette tension entre des problématiques communes et des tentatives d'ancrage dans des contextes locaux du processus de professionnalisation.

Ainsi, ce numéro thématique a pour but général d'analyser et d'interpréter le mouvement de professionnalisation des métiers de l'enseignement dans une perspective internationale. Afin de coordonner et structurer le regard comparatif, cinq pistes de questionnements ont été formulées aux auteurs pour accompagner leurs réflexions :

- 1) comment les politiques de professionnalisation de la formation à l'enseignement sont-elles retraduites dans des programmes de formation dans différents pays ?
- 2) quels sont les conceptions professionnelles et les savoirs dans la formation à l'enseignement dans ces différents contextes sociaux ?
- 3) quels sont les référentiels de compétences et les plans d'études nationaux encadrant les programmes de formation ?
- 4) quels sont les enjeux qui demeurent problématiques dans la profession enseignante dans ces différents pays ?
- 5) quelles pistes d'amélioration peuvent provenir des différents pays analysés ?

Ce cadrage a permis de composer un numéro thématique répondant à l'objectif d'une approche comparée avec sept contributions. La diversité des contextes étudiés, rarement mis en relation les uns avec les autres à travers un regard comparatif, constitue la première richesse de ce dossier thématique. Plusieurs articles proposent d'aborder en premier lieu la professionnalisation sous l'angle d'intentions puis d'impulsions politiques. S'il est un point commun traversant l'ensemble de ces contributions, il s'agit du constat d'une forme d'étirement dans la durée et peut-être même d'essoufflement du mouvement de professionnalisation malgré le large consensus et l'engouement qu'il a suscité au cours des dernières décennies. Plusieurs explications sont présentées, parmi lesquelles des champs de tension durables que l'action publique n'est pas en mesure de traiter. Comme le rappellent Meia, Stumpf et Garessus pour le cas de la Suisse, le débat perdure entre une universitarisation complète de la formation des enseignants et une tertiarisation dans des hautes écoles à vocation exclusivement professionnalisante. Ce débat est exacerbé périodiquement par des acteurs de la vie politique parce qu'il permet de cristalliser des clivages idéologiques. Plus concrètement, il a aussi des impacts sur l'organisation des formations et même sur la collaboration entre les différents acteurs impliqués. Marcel, Faure et Gardiès nous proposent d'explorer

Introduction au dossier

un autre champ de tension en France entre les promesses d'une rhétorique de professionnalisation bien rodée et la dégradation des conditions de travail des enseignants. En Colombie, comme expliqué par Mejía, Jiménez, Cividini et Morales-Perlaza, cette tension semble également exister entre la formation et la condition enseignante, particulièrement en début de carrière. La rupture avec l'intention politique de professionnalisation est analysée comme un désengagement par rapport à ces problématiques inscrites dans la durée.

Un autre élément commun à plusieurs contributions mérite d'être souligné. Les limites actuelles du mouvement de professionnalisation sont particulièrement identifiables dans les tensions entre les exigences d'une formation de haut niveau et la réalité de la condition enseignante en emploi. D'ailleurs, cela peut aussi être une source de clivage entre les institutions de formation et le terrain scolaire. Néanmoins, les acteurs engagés dans la formation des enseignants ont continué à porter, d'une certaine manière, le mouvement de professionnalisation même s'il a perdu de sa substance en tant que projet politique. L'innovation perdure dans les programmes et dispositifs de formation, dans un premier temps pour assurer la cohérence, la connexion et même la continuité entre les terrains concernés, celui de la formation et celui de l'intervention professionnelle. Cela passe par un travail avec tous les acteurs impliqués comme le montrent parfaitement la contribution d'Isabelle Truffer Moreau et celle d'Alexandre Leite da Silva et Maisa Helena Altarugio. Les acteurs de la formation ont également cherché à répondre localement à certaines problématiques plus ou moins directement liées aux limites du mouvement de professionnalisation. Comme cela est mis en évidence dans plusieurs contributions, l'insertion puis le développement professionnels tout au long de la vie constituent des enjeux majeurs de la professionnalisation des individus en Suisse (Keller-Schneider, Buser et Morales-Perlaza) ou encore en Colombie (Mejía, Jiménez, Cividini et Morales-Perlaza).

Enfin, ce numéro thématique nous donne à voir la nécessaire et légitime posture critique, scientifiquement fondée, par rapport à ce phénomène mondial de professionnalisation. À ce titre, plusieurs contributions, dont celles de Núñez-Moscoso ou de Marcel et Gardiès, entretiennent, de manière pertinente, le débat sur l'action publique en matière de formation des enseignants.

Références

Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Peter Lang

Tardif, M. et Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 109-136). De Boeck.

Pour citer cet article

Morales-Perlaza, A., Buser, M. et Wentzel, B. (2021). Introduction au dossier — La formation et la profession enseignante : perspectives comparatives en Europe, en Amérique et en Afrique. *Formation et profession*, 29(3), 1-3.



Les conditions favorables à la réussite d'un stage selon les stagiaires en formation au Brésil

Alexandre **Leite da Silva**
Universidade Federal do ABC (Brésil)

Maisa Helena **Altarugio**
Universidade Federal do ABC (Brésil)

The favorable conditions for the success of an internship
according to trainees in training in Brazil

doi: 10.18162/fp.2021.606

Résumé

À partir du contexte brésilien des stages supervisés, la présente recherche analyse comment l'école, le superviseur et l'enseignant associé promeuvent des expériences de stage réussies.

Dans cette recherche qualitative, vingt-trois stagiaires d'une université publique ont répondu à un questionnaire concernant leurs expériences de stage. Les résultats montrent que les expériences réussies sont celles où les stagiaires se sentent sûrs, bien accueillis et encouragés, ce qui démontre la nécessité de perfectionner les compétences des agents de formation et de valoriser les conditions déjà existantes. L'articulation entre l'université et l'école est l'un des défis les plus importants dans le domaine des stages.

Mots-clés

Stages supervisés, enseignant associé, superviseur, expériences de stages.

Abstract

In the Brazilian context of supervised internships, the present study investigates how schools and teacher trainers have to provided successful experiences for interns. In this qualitative research, twenty-three interns from Brazilian public university have answered a questionnaire about their internship experiences. The results point out that the successful experiences are those where the interns can feel safe, welcome and encouraged, demonstrating the need to upgrade the skills of training agents and to enhance existing conditions. The articulation between university and school appears to be one of the main challenges of the internships.

Keywords

Supervised internships, teacher trainers, intern experiences.

Introduction

Au Brésil, les stages supervisés sont une activité obligatoire dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire, prévue et soutenue par la Loi de Directives et de Bases de l'Éducation Nationale (LDBEN) dans le cadre du Ministère de l'Éducation (Brésil, 1996) et visent à offrir aux futurs enseignants une connaissance de la situation réelle de travail. Ces stages ont une durée minimale de 400 heures de stage et doivent être réalisés à partir de la mi-parcours du cours de Licence. Conformément à la législation brésilienne, la licence n'est obtenue qu'après la réussite du stage (Brésil, 2001a, 2001b).

Selon des chercheurs du domaine des stages supervisés, des expériences réussies dans ce moment initial de formation doivent assurer aux stagiaires l'occasion d'articuler savoirs théoriques et savoirs pratiques (Pimenta et Lima, 2004; Caron et Portelance, 2017, Portelance et Van Nieuwenhoven, 2010) et aussi constituer et stimuler des moments de réflexion sur la profession d'enseignant (Chaliès et Durand, 2000); rendre possible le développement de compétences professionnelles et de savoir-faire en mobilisant diverses ressources (Gervais, 2005; Le Boterf, 2002; Altet, 2000); être soutenus et supervisés par des enseignants capables et expérimentés (Lamy, 2003); offrir une ambiance accueillante, de sécurité et de confiance aux acteurs impliqués (Correa Molina, 2008; Gervais et Desrosiers, 2005). En outre, l'obtention de résultats positifs aux stages supervisés exigerait un travail bien articulé et intégré entre l'université et l'école (Cyrino et Souza Neto, 2014; Souza Neto, Sarti et Benites, 2016; Gervais, 2013).

Compte tenu des études mentionnées ci-dessus qui discutent les éléments qui peuvent influencer positivement les stages au Brésil, pays où les inégalités et les particularités dans les stages persistent, le présent travail a donc pour but d'analyser, du point de vue des stagiaires, soumis à différents agents de formation, comme l'école, le superviseur et l'enseignant associé, les conditions qui leur permettent d'avoir des expériences satisfaisantes et réussies dans leurs stages. En outre, nous cherchons à dévoiler et à discuter les défis avec lesquels les institutions formatrices d'enseignants des écoles secondaires doivent composer pour améliorer la qualité des stages et la formation des futurs enseignants.

Ensuite, on passera à la problématisation du rôle des professionnels de l'université et de l'école dans la gestion des stages à partir d'un bref panorama national en apportant quelques références francophones pour aider à comprendre le contexte brésilien.

Les professionnels de l'université et de l'école dans la gestion des stages

Pour plusieurs étudiants, le stage joue un rôle décisif dans le choix de la carrière d'enseignant. Ce choix est probablement influencé par le parcours et les expériences personnelles des stagiaires. Les expériences réussies dépendent d'un programme de stage ayant une base théorique-scientifique solide, capable d'offrir au stagiaire l'occasion de développer ses compétences (Pimenta et Lima, 2004; Rodrigues, 2013; Caron et Portelance, 2017); qui encourage l'autonomie (Altarugio et Souza Neto, 2018; Milanese, 2012) et qui soit supervisé par des professionnels engagés et attentifs aux problèmes qui surgissent pendant le stage (Martins, 2009).

Les directives légales pour la formation des enseignants au Brésil font des recommandations concernant les qualifications que doit avoir un professionnel responsable pour la gestion des stages dans les universités et soulignent qu'il faut que ce soit « un professionnel reconnu et expérimenté dans son cadre institutionnel de travail » (Ministério da Educação, 2001b, p.8). D'autre côté, les directives ne formulent pas de recommandations spécifiques quant aux professionnels chargés d'accueillir les stagiaires dans les écoles où se déroulent les stages, ce qui peut nuire à la qualité de la formation des futurs enseignants.

Selon Altarugio et Souza Neto (2018), il est rare que les universités et les écoles qui recevront les stagiaires trouvent des professionnels reconnus et expérimentés dans le domaine des stages. Au Brésil, des enseignants associés et superviseurs débutants ou peu expérimentés finissent souvent par s'occuper de ce travail et construisent leur rôle à partir de leurs savoirs de formation, issus des programmes et des outils dont ils se servent au travail, ou bien encore les savoirs issus de leur expérience professionnelle (Tardif, 2010). En plus de ces savoirs, les études de Rozelle et Wilson (2012) démontrent l'influence des valeurs et des croyances des superviseurs sur les pratiques des stagiaires.

Cependant, les savoirs professionnels ne sont pas suffisants pour qu'un professionnel puisse s'occuper des stages. Selon Altet, Perrenoud et Paquay (2003), on doit tenir compte des spécificités et des différences qu'il y a entre un enseignant et un formateur d'enseignants. Pour Lamy (2003), par exemple, il faut construire un nouveau répertoire de connaissances capable d'offrir des conditions pour gérer cette période du développement professionnel. La recherche de Brau-Antony et Mieusset (2013) ajoute au manque d'une formation spécifique pour les superviseurs le fait que ceux-ci se sentent seuls et abandonnés à leur sort ainsi que dépourvus de moyens pour régler les problèmes auxquels ils doivent faire face.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant associé est aussi important que celui du superviseur. Selon Mazieiro et Carvalho (2012), il est souhaitable que l'enseignant associé ne se limite pas à observer, mais qu'il soit actif *in situ* et participe aux actions des stagiaires sous sa tutelle. Linhares, Irineu, Silva, Figueiredo et Sousa (2014) soulignent l'importance de la participation collaborative des deux au processus d'enseignement et d'apprentissage et également dans leur action dans l'environnement scolaire, avec la possibilité d'intervention dans des situations-problème réelles dans la salle de classe.

Plusieurs études réalisées par des chercheurs du Québec attestent de l'importance des contributions des enseignants associés pour le développement professionnel des stagiaires, surtout en ce qui concerne la formation préalable pour l'exercice de ce travail (Gervais, 2013; Gervais et Lepage, 2000; Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009). Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008), par exemple, proposent une liste des compétences que les enseignants associés devraient perfectionner : encadrer le stagiaire avec professionnalisme (observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée); collaborer avec les différents intervenants; soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire; agir de façon éthique; interagir avec respect et de manière à établir une relation de confiance avec le stagiaire.

Au Brésil, les directives officielles ne prévoient pas la préparation des enseignants associés pour accueillir les stagiaires, mais parfois les universités offrent aux enseignants associés l'occasion de planifier un projet de stage (Ministério da Educação 2001a). Vu la superficialité des textes des directives officielles, en général les universités sont responsables de déterminer les critères de formation et d'évaluation des stagiaires.

Puisque les universités et les superviseurs sont libres de définir leurs programmes de stage, il y a une énorme variété de projets et d'actions dans ce domaine, ce qui cause une grande inégalité dans l'apprentissage des stagiaires et, par conséquent, dans la qualité de la formation des enseignants. Souvent, les superviseurs ne connaissent pas le quotidien des écoles et n'ont pas d'expérience en enseignement scolaire. Selon quelques chercheurs brésiliens (Lüdke, 2009; Martins, 2009; Aroeira, 2015), une collaboration entre l'université et l'école serait souhaitable lors de l'évaluation des stagiaires.

Martins (2009) souligne qu'il est impossible pour les superviseurs de faire l'accompagnement *in situ* des stagiaires quand les universités reçoivent des étudiants de villes voisines. Selon Scalabrin et Molinari (2013), cela se passe, car les stagiaires choisissent les écoles où ils ont fait leurs études primaires et secondaires, parce qu'ils se sentent plus à l'aise dans des ambiances déjà connues, avec lesquelles ils sont déjà familiarisés. Selon Martins (2009), ces écoles ont souvent des conditions matérielles et humaines précaires : mobiliers abîmés, ampoules grillées, absence de laboratoires de science et d'informatique et parfois même de bibliothèques, et un nombre d'enseignants insuffisant dans les écoles pour accompagner les stagiaires. Toutefois, il est parfois possible d'y trouver des enseignants capables d'offrir aux stagiaires des expériences enrichissantes grâce à leur soutien dans les activités et aux bonnes relations qu'ils entretenaient avec les étudiants.

Malheureusement, l'école est encore envisagée par les stagiaires comme un lieu où ils vont appliquer les connaissances acquises à l'université et non pas comme un espace de formation (Behrend, Cousin et Schmidt, 2019). Selon Pimenta et Lima (2004), le stage doit être compris comme un « champ de connaissance » et de production de savoir, un « espace de réflexion sur la construction et le renforcement de l'identité » des enseignants et non pas comme une « activité technique ».

Malgré les difficultés et les défis auxquels doivent faire face les stages au Brésil, serait-il possible d'assurer aux étudiants des expériences réussies dans leurs stages ? Notre but est d'identifier les conditions citées dans les témoignages des stagiaires qui ont rendu possible la réalisation d'expériences satisfaisantes, ayant pour interlocuteurs les principaux acteurs dans leur formation, comme les professeurs, les superviseurs et les écoles où ils ont fait leurs stages. Des expériences jugées partiellement satisfaisantes ou insatisfaisantes ont fourni des indices au sujet des défis qu'il faut envisager dans ce domaine.

Méthodologie

Sur le lieu de la recherche et le profil des sujets

La recherche a été menée dans une université publique de São Paulo, au Brésil, qui offre des programmes de formation d'enseignants en chimie, en physique, en mathématiques, en biologie et en philosophie depuis 2009. Chacun de ces cours possède une durée minimale de 3200 heures, soit 4 ans de formation, y compris les heures de stage, et les étudiants commencent leurs stages supervisés obligatoires à partir de la mi-parcours du programme. Les 400 heures de stage sont divisées en 5 modules de 80 heures destinées à des rendez-vous du professeur superviseur avec son groupe de stagiaires, aux activités dans les écoles, aux études personnelles et à l'élaboration de rapports. Les stages se déroulent en même temps que les autres contenus du cours.

Une particularité des stages de cette université est l'existence de formes spécifiques concernant les projets développés par les stagiaires (méthodologies, stratégies, évaluation, rapports) qui varient selon chaque cours et chaque professeur universitaire chargé de la supervision. Malgré l'existence d'un Règlement Interne et d'un Manuel de Stages Supervisés qui établissent les normes pour les superviseurs et les stagiaires, la liberté pédagogique est assurée aux superviseurs. Il faut dire que, dans cette université, chaque superviseur est chargé d'accompagner des groupes de 2 à 15 stagiaires et doit aussi de s'occuper des tâches administratives et académiques.

Dans cette université, il n'y a aucune sorte d'accord formel entre l'institution formatrice et les écoles qui recevront les étudiants. Malgré la recommandation de l'université suggérant que la majorité des heures de stage soit réalisée dans des écoles publiques, il est possible que les stagiaires décident de faire leurs stages dans une école privée ou bien dans d'autres espaces d'éducation non formelle.

Un questionnaire a été envoyé à un réseau social créé exclusivement pour les stagiaires des cinq programmes de licence de l'université. Seuls ceux qui ont réalisé leurs stages exclusivement dans des écoles publiques de la région où se trouve l'université ont été invités à y participer. Des 43 stagiaires qui ont reçu le questionnaire, il y en avait 38 qui répondaient à cette exigence ; nous avons obtenu 23 réponses. Pour assurer l'anonymat, les sujets sont identifiés par les sigles E1 à E23 aléatoirement.

Des 23 répondants de cette recherche, 11 sont étudiants en chimie, 5 étudiants en mathématiques, 4 étudiants en physique, 2 étudiants en biologie et 1 étudiant en philosophie. Tous ont choisi de réaliser leurs stages exclusivement dans des écoles publiques situées près de l'université.

Sur la nature et les procédures de la recherche

La présente étude est une recherche qualitative, puisque la base de données non métriques et descriptives tient compte du point de vue du répondant, qu'elle valorise son interprétation, sa réalité, son contexte ainsi que sa vision de monde de la manière la plus fidèle possible (Bodgan et Biklen, 1994).

La collecte de données a été réalisée au moyen d'un questionnaire ayant trois questions à choix multiples avec justifications et une question ouverte. Pour les trois premières questions à choix multiples, les stagiaires ont évalué leurs expériences pendant le dernier module de leurs stages, selon une échelle Likert de satisfaction avec trois options de réponse : « satisfait », « partiellement satisfait » et « insatisfait ». Chacune de ces questions a mesuré la satisfaction avec l'école, l'enseignant associé et le superviseur. Les réponses étaient suivies d'une justification.

La quatrième question, ouverte, avait pour but de récolter des témoignages des stagiaires sur leurs perceptions de l'articulation entre l'école, le superviseur et l'enseignant associé pour découvrir si cette articulation avait contribué à des expériences réussies. Les éléments les plus valorisés par les stagiaires dans leurs expériences satisfaisantes nous ont permis de mieux comprendre ce qui, à leur avis, contribue à la réussite de l'expérience et ont fourni des pistes pour améliorer ces expériences. Les questions seront présentées dans la section *Résultats*.

Les questionnaires de satisfaction avec des étudiants de l'enseignement supérieur font référence aux expériences subjectives de l'étudiant pendant son parcours et à leur perception des attentes et besoins satisfaits (Nico, 2000). L'évaluation que l'étudiant fait de ses résultats et de son expérience peut être influencée par l'ambiance institutionnelle (Elliot et Shin, 2010), par la qualité de la formation, par les relations avec les professeurs et les collègues, par sa perception du temps et de l'effort pour accomplir sa formation (Carmo et Polydoro, 2010). Les questionnaires de satisfaction offrent à l'institution l'occasion de connaître ses points forts et de perfectionner les programmes et les services offerts aux étudiants dans le but d'améliorer la satisfaction de l'étudiant (Schleich, Polydoro et Santos, 2006).

Le questionnaire à réponses ouvertes permet au participant de répondre en se servant de ses propres mots et d'émettre ses opinions (Marconi et Lakatos, 1990). Cette technique a pour but de connaître les croyances, les sentiments, les intérêts et les situations vécues par les stagiaires (Gil, 1999). Dans la présente recherche, les questions identiques ont assuré que tous les thèmes soient abordés par les répondants. Selon Malhotra (2006), malgré les avantages des sondages effectués par Internet, le nombre des réponses y est souvent très faible. Cela n'empêcherait pas l'analyse quantitative des données qui, dans notre cas spécifique, s'est limitée à indiquer les fréquences des réponses obtenues.

Les données collectées ont été analysées en vue d'interpréter les réponses données à chacune des questions par l'analyse de contenu (Bardin, 2008). Les réponses ont été regroupées selon les options établies par les instruments de collecte. Au début, l'exploration du matériel par la lecture fluctuante des réponses a rendu possible l'identification des unités d'analyse et, par conséquent, la division en catégories et sous-catégories d'analyse par fréquence des données (répétition de contenus communs à la majorité des répondants) et par pertinence implicite (thème important qui ne se répète pas dans les témoignages de tous les répondants, mais qui s'avère important pour l'étude). Toutes les étapes de l'analyse sont validées par les auteurs et sont basées sur les principaux référentiels théoriques s'inspirant de Le Boterf, Gervais, Correa Molina, Altarugio et Souza Neto.

Résultats

Premièrement, nous analyserons seulement les expériences jugées satisfaisantes par les stagiaires par rapport à l'école, à l'enseignant associé et au superviseur. Deuxièmement, nous nous pencherons sur les défis qu'impliquent les stages supervisés au Brésil à partir des expériences jugées partiellement satisfaisantes ou insatisfaisantes par les étudiants.

L'école

Les 23 stagiaires qui ont participé à la recherche ont répondu à la question : « considérant votre dernière période de stage, attribuez à l'agent *École* le niveau de satisfaction avec les expériences vécues ». De ces 23 stagiaires, 19 répondants se déclarent satisfaits, 3 se disent partiellement satisfaits et 1 stagiaire se dit insatisfait. À partir des justifications des stagiaires, nous pouvons souligner deux aspects de l'école qui favorisent le déroulement du stage : l'accueil au stagiaire et l'occasion de vivre des situations pratiques.

Concernant *l'accueil au stagiaire*, les étudiants ont attribué l'accueil positif surtout aux gestionnaires de l'école (directeurs et coordinateurs). Les témoignages des stagiaires E7 et E9 en sont un exemple : « *L'école nous a très bien reçus, nous a laissés libres d'observer les divers aspects structureaux et comportementaux de l'école* » (E7); « *les gestionnaires de l'école accueillaient toujours très bien les stagiaires et leur permettaient de s'intégrer au quotidien de l'école* » (E9).

L'accueil positif du personnel de l'école est démontré par la liberté et la confiance accordées aux stagiaires et aussi par l'intégration de ces stagiaires au quotidien de l'école : « *Je crois que l'école a été cruciale pour ma satisfaction pendant mon dernier stage, vu que la coordination, les professeurs et les élèves, tous étaient prévenants lors de toutes les activités proposées* » (E22). La possibilité d'établir des liens semble être une des raisons de la réussite de l'expérience : « *J'ai fait mon stage à l'école où j'ai fait mes études, alors je connaissais déjà quelques enseignants, l'enseignant associé et les employés. À mon avis cela a été important pour le déroulement de mon stage* » (E3).

Sur *l'occasion de vivre des situations pratiques* dans l'environnement scolaire, les stagiaires ont souligné l'importance d'être en contact avec la réalité scolaire et d'apprendre à maîtriser les problèmes quotidiens en tant que futurs enseignants :

J'ai accompagné les enseignants qui préparaient des activités pour leurs groupes et qui participaient aux conseils de classe. Pour moi ces expériences ont été très importantes, la première parce que je n'avais aucune idée de comment le faire et la deuxième parce que je me suis mis du côté des enseignants et j'ai pu voir comment ça fonctionne (E19).

L'école peut devenir un environnement très enrichissant pour les stagiaires, pourvu qu'elle donne un accès sans réserve aux problèmes complexes du quotidien de l'école : « *J'ai eu l'occasion d'accompagner un groupe d'élèves dont deux étaient hyperactifs et un autre avait des troubles de comportement. Ça a été très enrichissant de voir comment les enseignants, les autres élèves et l'école maîtrisaient la situation* » (E19). Voici un exemple de la manière dont le contact direct avec l'expérience des stages peut apporter aux stagiaires un apprentissage décisif, capable de les aider à choisir la profession d'enseignant.

Le superviseur

Concernant la contribution du superviseur, les 23 stagiaires qui ont participé à la recherche ont répondu à la question : « considérant votre dernière période de stage, attribuez à l'agent *Superviseur* le niveau de satisfaction avec les expériences vécues ». Vingt stagiaires déclarent avoir eu des expériences satisfaisantes et 3 stagiaires se disent partiellement satisfaits. Quand nous avons analysé les témoignages des stagiaires satisfaits, nous avons pu constater l'importance de ses qualités professionnelles, associées à la compétence du « savoir agir »; nous les avons classées en deux catégories : disponibilité et encouragement à la réflexion.

La disponibilité, selon les stagiaires, se reflète surtout dans les réponses aux doutes et dans l'attention portée aux difficultés des étudiants, comme le démontrent les témoignages retenus : « *Le superviseur a commenté toutes les activités et était toujours disponible pour parler de mes difficultés* » (E3); « *le superviseur m'a accompagné à l'école et a pris des notes sur mon travail, c'était très enrichissant, on ne voit pas ça très souvent* » (E7); « *le superviseur a été prévenant, ouvert aux doutes et aux suggestions* » (E14). *La disponibilité des superviseurs se restreint donc aux rendez-vous hebdomadaires, très prisés par les étudiants : « quand les groupes étaient petits, la professeure nous accompagnait de près »* (E17).

L'encouragement à la réflexion, pour chaque stagiaire, demande un effort du superviseur pour diriger le regard de l'étudiant vers un aspect différent du stage. « *Le superviseur m'a sensibilisé au sérieux et à la responsabilité du stage supervisé* » (E1); « *le superviseur a attiré l'attention des étudiants à des aspects auxquels on ne ferait pas attention seuls* » (E7); « *le superviseur nous encourage toujours et nous incite à la réflexion sur notre rôle de futurs enseignants* » (E9); « *il nous a appris à avoir une vision critique non seulement des pratiques pédagogiques, mais aussi des enjeux scolaires* » (E20).-

Nous constatons que l'objet de la réflexion, selon les étudiants, semble dépasser l'aspect pédagogique. Quelques enseignants associés attirent l'attention des stagiaires sur le rôle professionnel et social de l'enseignant, étant donné qu'il réfléchit aux responsabilités de l'enseignant au-delà de la salle de cours.

L'enseignant associé

Les 23 stagiaires qui ont participé à la recherche ont répondu à la question : « considérant votre dernière période de stage, attribuez à l'agent *Enseignant associé* le niveau de satisfaction avec les expériences vécues ». Quinze d'entre eux sont satisfaits, 5 se déclarent partiellement satisfaits et 3 sont insatisfaits des contributions de cet agent de formation. Il faut tenir compte du fait que l'enseignant associé, si possible, est choisi par le stagiaire selon ses expériences préalables et sa relation avec cet enseignant ou celui qui est disponible à l'école dans les horaires convenables pour le stagiaire. Or, la réussite des expériences avec ces professionnels, selon les stagiaires, dépend plutôt de leur attitude par rapport aux stagiaires, c'est-à-dire : de la *liberté d'action*, de l'*insertion dans le quotidien de l'école* et de l'*échange d'expériences*.

La liberté d'action signifie, pour les stagiaires, la possibilité de choisir, de suggérer des activités et de discuter de leurs doutes sans s'abstenir de l'aide des enseignants associés : « *le plus important dans cette expérience c'est l'enseignant associé qui a discuté avec moi sur les activités et m'a laissé à l'aise* » (E3); « *j'ai eu l'occasion de mettre en marche des activités à l'école avec le soutien de l'enseignante associée* » (E10).

La pratique d'*insérer le stagiaire dans le quotidien de l'école* est vraiment valorisée par les étudiants. Il semble important pour ces stagiaires de se sentir intégrés à l'environnement scolaire, y compris tous les espaces et activités où ils puissent observer le travail de l'enseignant associé : « *l'enseignante a été extrêmement prévenante, elle m'a intégré au quotidien de l'école* » (E8); « *j'ai trouvé très important d'accompagner le quotidien de l'enseignant, il m'a donné plein de conseils, m'a parlé un peu de quelques élèves et de la dynamique de l'école* » (E5).

Les moments d'*échange d'expériences* et de savoirs font partie des attentes des stagiaires et suscitent aussi la réflexion : « *en analysant le comportement de l'enseignant associé, j'ai pu apprendre comment me porter dans certaines situations* » (E1); « *j'ai pu voir différentes interprétations et solutions proposées par élèves pour les exercices et cela m'a fait questionner la nature de l'exercice et son évaluation* » (E20).

Les défis des stages supervisés : des aspects à surmonter

Quand nous analysons les expériences jugées partiellement satisfaisantes et insatisfaisantes par rapport aux contributions des trois agents de formation, nous pouvons mieux comprendre les difficultés envisagées par les stagiaires.

La majorité des témoignages semble être motivée par des situations spécifiques; par conséquent, nous avons éprouvé des difficultés pour établir des catégories. Néanmoins, une question que nous considérons comme problématique et sérieuse, puisqu'elle est présente dans plusieurs témoignages, avec différentes nuances, est associée au (manque de) *préparation préalable de l'école* et surtout des *enseignants associés*. Les témoignages suivants confirment les problèmes signalés dans les recherches mondiales dont nous avons déjà parlé. Toutefois, ces témoignages dévoilent un peu la nature des défauts que les stagiaires ont observés pendant leurs stages : « *j'ai eu l'impression que l'enseignant associé était un peu mal à l'aise avec ma présence en salle de classe* » (E1); « *l'enseignant associé ne savait pas comment m'aider, c'était difficile de négocier les activités* » (E3); « *le directeur de l'école demandait toujours des dossiers de la faculté. Je crois qu'il voulait rendre le processus plus difficile* » (E5); « *les enseignants associés sont fatigués de leur quotidien, ils n'ont pas vraiment fait l'accompagnement des stagiaires* » (E14).

Ces témoignages nous font supposer l'existence d'une certaine incompétence de quelques enseignants associés pour accompagner les stages, causée peut-être par les faiblesses, par le désintérêt et par la méconnaissance du processus et l'importance du stage, voire par des problèmes éthiques. Même s'ils sont rarement mentionnés, les gestionnaires semblent être les agents les moins concernés par les stagiaires.

L'articulation entre l'école, le superviseur et l'enseignant associé, d'après les résultats obtenus à partir de la question « *considérant votre dernière période de stage, vous constatez l'articulation entre l'école, le superviseur et l'enseignant associé* », sera considérée comme une catégorie d'analyse spécifique parmi les défis du stage. Plus de la moitié des stagiaires affirment que cette articulation n'existe pas, ne s'en rendent pas compte ou la croient insuffisante : « *je n'ai vu aucune articulation* » (E6); « *non, il n'y a pas d'interaction entre eux [les agents]* » (E23). D'autres témoignages reconnaissent l'importance de cette articulation : « *c'est évident pour moi que l'école et l'université doivent travailler toujours ensemble* » (E22).

Il y a aussi des témoignages qui suscitent des hypothèses sur les raisons pour lesquelles l'articulation n'a pas eu lieu ou était insuffisante : « *le stagiaire est le seul responsable pour le contact avec l'école et l'enseignant associé. Après être accepté à l'école, je n'ai discuté du stage qu'avec l'enseignant associé, l'école n'intervient pas* » (E3) ; « *le stagiaire est chargé de l'articulation et on dépend énormément du professeur de l'université* » (E12). Rares ont été les témoignages constatant l'existence d'une véritable articulation et qui en ont donné des exemples : « *le superviseur de l'université a contacté l'école, a informé le but du stage, sont venus à tous les rendez-vous, mais cela est une exception* » (E21).

Dans tous ces témoignages, il semble que l'articulation est inhabituelle et qu'elle dépend de l'initiative, de la disponibilité ou des conditions des formateurs et de l'école où a lieu le stage. Il n'est donc jamais sûr que cette articulation se fera toujours.

Discussions

En général, les expériences des stagiaires démontrent l'importance des superviseurs, dont le travail a obtenu les taux de satisfaction les plus élevés : 20 répondants satisfaits, suivi des écoles, avec 19 répondants. Le travail des enseignants associés, en revanche, a obtenu les plus faibles taux de satisfaction : 15 répondants satisfaits. La présente recherche nous a permis de découvrir quelles conditions offertes par ces agents de formation sont perçues par les stagiaires comme décisives pour leurs expériences réussies et aussi quels sont les problèmes auxquels nous devons faire face pour obtenir de meilleurs résultats.

D'après nos interprétations et selon un ensemble d'indicateurs que nous avons présentés sur les conditions nécessaires pour obtenir des expériences réussies, les expériences de stages supervisés réussies sont celles où les stagiaires se sentent sûrs d'eux-mêmes et valorisés, c'est-à-dire, au cours desquelles ils peuvent compter sur le soutien des agents de formation. Autrement dit, ce sont ces sentiments qui permettent aux stagiaires de développer leurs compétences, leurs savoir-faire et leurs ressources personnelles (Le Boterf, 2002, Gervais, 2005; Altet, 2000). Ce sentiment de sécurité et cette valorisation dépendent aussi de l'environnement de l'école et de l'attitude des professionnels impliqués dans leur formation (Correa Molina, 2008). Les stagiaires veulent faire leurs stages dans des écoles qui les reconnaissent comme de futurs enseignants qui pourront bientôt faire partie de leur communauté; ils veulent donc bien connaître ces espaces, y interagir et maîtriser leurs problèmes réels (Linhares et al., 2014).

La recherche de ce sentiment de sécurité est associée à l'établissement de liens, visiblement nécessaires dans ce contexte (Correa Molina, 2008). Les expériences réussissent mieux quand les stagiaires et les enseignants sont plus proches, quand les stagiaires sont accompagnés par les superviseurs dans les écoles et quand il y a une relation de confiance entre l'école et l'université (Gervais et Desrosiers, 2005). Les stagiaires se sentent à l'aise pour exposer leurs idées et opinions quand le formateur possède des qualités personnelles (Le Boterf, 2002) comme *la disponibilité* et *l'encouragement* ou bien quand il a *la souplesse d'esprit* (Correa Molina, 2008), *la sensibilité* et *la capacité d'adaptation* (Altarugio et Souza Neto, 2019) pour comprendre les difficultés et fragilités de l'apprenti.

À partir de l'observation des plaintes des stagiaires sur leurs expériences partiellement satisfaisantes et insatisfaisantes, comme le manque d'intérêt des enseignants associés, par exemple, nous arrivons à la conclusion qu'une meilleure préparation de ces professionnels est fort souhaitable pour faire

face à ce problème. Évidemment, cette préparation, qui présuppose le perfectionnement de quelques compétences spécifiques (Lamy, 2003; Chaliès et Durand, 2000; Altet, 2000), exige un programme de formation continue capable d'aider les agents concernés dans la formation des stagiaires à effectuer ce travail de manière plus professionnelle (Oliveira et Manrique, 2008). Il faut absolument corriger les problèmes montrés dans ce travail concernant la préparation de ces professionnels pour qu'ils comprennent le sens, l'importance et la complexité du processus des stages ainsi que leur rôle dans la formation des stagiaires (Altarugio et Souza Neto, 2019).

Une préparation préalable des formateurs, en plus de rendre possible le développement de compétences pour l'accompagnement des stagiaires (Gervais, 2013; Gervais et Lepage, 2000; Portelance et al., 2008), peut favoriser l'importante articulation entre l'école et l'université. L'échange de savoirs entre les deux institutions réglerait des problèmes comme ceux dont il est question dans le présent travail, concernant l'incompatibilité d'objectifs et d'opinions et l'effort unilatéral, fatigant et inutile.

Au Brésil, l'encouragement à la préparation des enseignants associés et à l'articulation entre l'université et l'école, à peine suggéré dans les directives légales, représente le défi majeur des stages. À présent, ces défis sont envisagés isolément et de manière particularisée, sans aucun règlement formel. Pour composer avec ces défis, il faudrait les considérer dans le contexte d'une politique institutionnalisée (Behrend, Cousin et Schmidt, 2019; Portelance et al., 2008) de formation initiale et continue d'enseignants, si l'on veut que les superviseurs travaillent de manière efficace et collaborative dans le processus du stage.

Même si les stagiaires envisagent la participation au quotidien des écoles, l'échange d'expériences et l'encouragement à la réflexion, ayant lieu d'une manière dialogique dans la relation entre les étudiants et les superviseurs, comme une partie importante de leurs expériences réussies, il est essentiel que ces pratiques soient basées sur des savoirs scientifiques pour que ces futurs enseignants développent les compétences requises pour leur métier. Nous croyons que les savoirs pratiques issus de l'observation de la réalité scolaire et de l'échange d'expériences font partie de la formation professionnelle (Tardif, 2010). Toutefois, l'analyse des situations éducatives et celle de l'agir professionnel faites par les superviseurs et les enseignants associés ne peuvent être ni aléatoires ni superficielles, mais doivent se fonder sur des choix conscients et être basées sur la théorie (Caron et Portelance, 2017); à notre avis une condition indispensable pour la formation de professeurs compétents.

Conclusion

Malgré la petite taille de l'échantillon, le fait que cette recherche soit limitée à un groupe spécifique et que la vision des stagiaires soit la seule considérée, nous croyons que les résultats de cette étude ont fourni des pistes des conditions favorables pour les stages, quelques-unes étant d'ailleurs déjà confirmées par des recherches importantes dans ce domaine. D'un autre côté, des aspects doivent encore être approfondis, surtout au Brésil. Il faut découvrir, par exemple, dans quelle mesure les problèmes dans la formation des superviseurs et le manque de préparation des écoles et de leurs gestionnaires influencent la qualité de la formation des stagiaires.

Les opinions des étudiants sur les stages révèlent que les expériences réussies sont possibles même si les conditions ne sont pas idéales. Dans ce sens, les conditions qui favorisent les bons résultats, comme l'accueil des écoles et les qualités personnelles et professionnelles des formateurs, se sont montrées

importantes pour les stagiaires. Devant ce résultat, une question s'impose : comment se servir de ces éléments dans un programme de formation d'une façon moins aléatoire et moins dépendante des caractéristiques spécifiques des ambiances et des personnes pour assurer des conditions égalitaires à tous les stagiaires ?

En même temps, nous avons repéré les défis les plus importants à surmonter, comme les problèmes d'articulation entre l'université et l'école. Même pour une jeune université comme la nôtre, nous constatons que ce processus est lent, progressif et limité. D'autre côté, nous savons qu'une partie de la solution du problème est l'investissement dans un travail plus collaboratif, intentionnel, systématique et continu, basé sur des savoirs pratiques et théoriques, soutenu par des politiques institutionnalisées pour contrer ce problème. Au Brésil, amplifier la conscience de l'ampleur de ces défis et l'importance d'encourager les recherches dans ce domaine sont des actions essentielles pour faire les changements nécessaires.

Références

- Altarugio, M. H. et Souza Neto, S. (2019). A orientação de estágio supervisionado pelo professor universitário novato: desafios, qualidades e implicações para o processo de formação docente. Dans : S. A.S. Monteiro (dir.), *Formação Docente, Princípios e Fundamentos v.2*, (p.290-300). Ponta Grossa (PR) : Atena Editora. DOI 10.22533/at.ed.69919300524
- Altarugio, M.H. et Souza Neto, S. (2018). O papel do orientador e a formação do professor reflexivo no estágio supervisionado da área de ciências. *Acta Scientiae*, 21(4), 174-191. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v21iss4id4894>
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, 35, 25-34. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>.
- Altet, M., Perrenoud, P. et Paquay, L. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. São Paulo : Artmed Editora.
- Aroeira, K. P. (2015, octobre). *Estágio na licenciatura e possibilidades para o diálogo entre a universidade e escola*. Communication présentée au XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Curitiba, PR. Repéré le 2 mars 2021 à https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19641_8842.pdf
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70.
- Behrend, D. M., Cousin, C. S. et Schmidt, E. B. (2019). A relação interinstitucional entre escola e universidade no contexto dos Estágios Curriculares Supervisionados. *Laplage em Revista*, 5(1), 85-94. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951613>
- Brau-Antony, S., & Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires: une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et Formation*, 72, 27-40. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2022>
- Carmo, M. C. do, et Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 211-220. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200005>
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat em formation initiale des enseignants. *Recherche & Formation*, 35, 145-180. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678>.
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un role formateur. Dans : Correa Molina, E., Gervais, C. et Rittershaussen, S. (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p.205-219). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Communication présentée au atelier Quelle formation d'adultes pour réaliser « l'éducation tout au long de la vie »? 7^a. *Biennale de L'éducation et de la formation*. Repéré le 2 mars 2021 à <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7102.pdf>
- Cyrino, M. et Souza Neto, S. (2014). O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. *Revista Educação em Questão*, 48(34), 86-115. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v48n34ID5731>
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation Et Francophonie*, 37(1), 6. <https://doi.org/10.7202/037650ar>
- Elliott, K. M. et Shin, D. (2010). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24 (2), 197-209. doi: [10.1080/1360080022000013518](https://doi.org/10.1080/1360080022000013518)
- Gervais, C. (2005). Se former en formant les autres. *Vie Pédagogique*, 137, 45-48. Repéré le 2 mars 2021 à <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20902?docref=few9NGWhcPta9edS-YicVQ>
- Gervais, C. (2013). A organização dos estágios e o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos estagiários em Quebec. *Cadernos de Educação*, 46, 23-44. <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i46.4171>
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2008). Pour communiquer son expérience : l'explicitation argumentée de savoirs d'enseignants associés et de stagiaires. Dans : Correa Molina, E., Gervais, C. et Rittershausen, S. (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. (p.191-204). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Lepage, M. (2000). Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation. Dans : Martin, D. et al (dir.), *Recherche et pratiques de formation de maîtres : Vers une pratique réfléchie et argumentée*. (p.113-128). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6^e éd). São Paulo : Atlas.
- Lamy, M. (2003). Dispositivos de formação de formadores de professores: qual profissionalização? Dans : M. Altet, P. Perrenoud, et L. Paquay (dir.), *A profissionalização dos formadores de professores*. (p.41-43). São Paulo : Artmed.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Linhares, P. C. A., Irineu, T. H. S., Silva, J. N., Figueiredo, J. P. et Sousa, T. P. (2014). A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Revista Terceiro Incluído*, 4(2), 115-127. DOI : [10.5216/teri.v4i2.35258](https://doi.org/10.5216/teri.v4i2.35258)
- Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1), 95-108. Repéré le 2 mars 2021 à <https://revformacao docente.com.br/index.php/rbpf/article/view/7>
- Malhotra, N. (2006). *Pesquisa de marketing : uma orientação aplicada* (4^e éd). Porto Alegre : Bookman.
- Marconi, M.A. et Lakatos, E.M. (1990). *Técnicas de pesquisa* (2^e éd) S. Paulo: Atlas.
- Martins, A. F. P. (2009). Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 31(3), 3402.1-3402.7. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172009000300006>
- Mazieiro, A. R. et Carvalho, D. G. (2012). A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. *Acta Scientiae*, 14(1), 63-75. Repéré le 2 mars 2021 à <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/212>
- Milanesi, I. (2012). Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, 46, 209-227 <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400015>
- Ministério da Educação (MEC) - Brazil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (n° 9394). Brasília, DF. Repéré le 20 février 2021 à http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Ministério da Educação (MEC) - Brazil (2001a). *Parecer CNE/CP* (n° 009, de 8 de maio de 2001), Brasília, DF. Repéré le 20 février 2021 à <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

- Ministério da Educação (MEC) - Brazil (2001b). *Parecer CNE/CP* (n° 28, de 2 de outubro de 2001). Brasília, DF. Repéré le 20 février 2021 à <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>
- Nico, J. B. (2000). O conforto acadêmico do(a) caloiro(a). Dans : Soares, A. P. et al. (dir). *Transição para o ensino superior*. (p. 161-166). Braga, Portugal : Reitoria da Universidade do Minho.
- Oliveira, I. M. et Manrique, A. L. (2008, octobre) *Um estudo sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática*. Communication présentée au VIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Curitiba, PR. Repéré le 2 mars 2021 à http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/697_530.pdf
- Pimenta, S. G. et Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo : Cortez.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. et collaborateurs. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Repéré le 2 mars 2021 à https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf
- Portelance, L.; Van Nieuwenhoven, C. (2010). Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance. *Éducation et francophonie*, 38(2), 1-5. <http://dx.doi.org/10.7202/1002159ar>
- Rodrigues, M. A. (2013). Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*, 18(55). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400011>
- Scalabrin, I. C. et Molinari, A. M. C. (2013) A importância da prática de estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, 7(1). Repéré le 20 février 2021 à http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf
- Schleich, A. L. R.; Polydoro, S.A. J. et Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20. Repéré le 20 février 2021 à http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Souza Neto, S., Sarti, F. M. et Benites, L. C. (2016). Entre o ofício de aluno e o habitus de professor : os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento*, Porto Alegre, 22(1), 311-324. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.49700>
- Rozelle, J. J., et Wilson, S. M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1196-1205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.008>
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional* (14^e éd). Petrópolis: Vozes.

Pour citer cet article

Leite da Silva, A. et Altarugio, M.H. (2021), Les conditions favorables à la réussite d'un stage selon les stagiaires en formation au Brésil. *Formation et profession*, 29(3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.606>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.607>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Comparaison de la perception des exigences professionnelles par les futurs enseignants du primaire à la fin des première, deuxième et troisième années de formation à l'enseignement à Zurich (Suisse)

Manuela **Keller-Schneider**
HEP Zurich (Suisse)

Melanie **Buser** 
HEP-BEJUNE & Université de Montréal (Canada)

Adriana **Morales-Perlaza** 
Université de Montréal (Canada)

Comparison of Future Teachers' Perception of Professional Requirements at the End of Year One, Two and Three of Their Primary Teacher Education Program in Zurich (Switzerland)

doi: 10.18162/fp.2021.607

Résumé

Nous présentons les résultats d'une recherche réalisée auprès de futurs enseignants de Zurich (Suisse) et basée sur une approche longitudinale comptant trois sessions de collecte de données. Pour ce faire, 153 étudiants d'une seule cohorte ont répondu à un questionnaire à trois moments de leur formation : en première, deuxième et troisième année. L'outil EABest-K (Keller-Schneider, 2014) comporte 29 questions couvrant sept domaines d'exigences professionnelles évaluées chacune sous trois angles par les étudiants : le degré de sollicitation d'une exigence, le sentiment de compétence vis-à-vis de cette exigence et la perception de sa pertinence. Nous concluons avec des pistes pour une recherche consécutive canado-suisse.

Mots-clés

Enseignants, exigences professionnelles, compétence, évolution de la perception des exigences, professionnalisation.

Abstract

We present the results of a research conducted among future Swiss teachers from Zurich (Switzerland). Based on a longitudinal approach involving three sessions of data collection, 153 students from a single cohort completed a questionnaire at three points during their teacher training: in the first, second and third year. The EABest-K tool (Keller-Schneider, 2014) consists of 29 questions covering seven areas of professional requirements, each evaluated from three angles by the students: the degree to which a requirement is considered as a challenge, the experience of competence with regard to this requirement and the perception of its relevance. We conclude with avenues for a consecutive Canadian-Swiss research project.

Keywords

Teachers, professional requirements, competence, evolution of professional requirements' perception, professionalization.

Introduction

Dès leur formation initiale, les futurs enseignants se trouvent confrontés aux différentes exigences de leur profession. La manière dont ces exigences sont perçues dépend de la pertinence subjective, de la compétence et du degré de sollicitation (intensité du traitement) dont l'étudiant en formation a besoin pour les maîtriser. Dans cet article, nous cherchons à savoir dans quelle mesure les étudiants de la *Haute École pédagogique de Zurich* (Suisse) perçoivent les exigences propres à la profession d'enseignant. Ce texte découle d'un projet de recherche s'inscrivant dans le prolongement des travaux de Keller-Schneider (2010, 2014b, 2020a), basés sur le modèle de professionnalisation dérivé de la théorie du stress et des ressources (figure 1), qui ont identifié et catégorisé ces exigences professionnelles. En utilisant l'outil EABest-K développé par Keller-Schneider, l'objectif de notre article est de cerner, dans une perspective longitudinale, comment les étudiants zurichois perçoivent les exigences professionnelles. Les données sont issues de questionnaires soumis à trois reprises à une cohorte d'étudiants. Leur analyse s'est faite dans une perspective descriptive en cherchant à identifier l'évaluation de la pertinence des exigences par les étudiants, de leur compétence pour satisfaire ces exigences (maîtrise) et du degré de sollicitation (intensité du traitement) des exigences. Par ailleurs, il s'agit de déterminer les développements spécifiques à chaque exigence ainsi que les exigences qui sont perçues comme défis ou bien comme ressources par les étudiants.

Acquisition et maîtrise de compétences professionnelles comme processus de professionnalisation

En Suisse, comme dans d'autres contextes, la combinaison de l'acquisition de connaissances et compétence générale¹ et des expériences pratiques spécifiques réalisées en milieu scolaire joue un rôle majeur dans la formation des futurs enseignants. L'intégration d'une composante pratique dans la formation professionnelle améliorerait la qualité de cette dernière, du moins du point de vue des étudiants (Brouwer et Korthagen, 2005 ; Allen et Wright, 2014 ; Fraefel et Seel, 2017 ; Tardif 2018a, 2018b). Les étudiants se voient confrontés dès le premier semestre aux exigences en milieu scolaire en assumant diverses tâches d'enseignement pour appréhender l'école du point de vue de l'enseignant et pour faire l'expérience de leur rôle professionnel (Perrenoud, 2001 ; Kosinar, Leineweber et Schmid, 2016 ; Keller-Schneider, 2020b). Les stages permettraient ainsi de développer des connaissances et compétences professionnelles et différencier les exigences scolaires (Berliner, 2001 ; Neuweg, 2004), pour acquérir des expériences qui seront mises en regard de la théorie durant la formation universitaire (Altet, 2000 ; Perrenoud, 2001 ; Keller-Schneider, 2018), pour s'essayer en tant qu'enseignant (Kiel, 2013) et pour vérifier l'aptitude professionnelle (Boeger, 2015 ; Hanetseder et Keller-Schneider, 2006). Grâce à une entrée graduelle dans la pratique, les étudiants se découvrent en tant qu'enseignants, ce qui renforce leur volonté d'apprendre (Jerusalem et Hopf, 2002 ; Schwarzer et Jerusalem, 2002).

Devenir enseignant se situe donc à l'intersection entre le contexte institutionnel d'une formation et d'autres possibilités d'apprentissage diverses, ainsi qu'entre les caractéristiques individuelles de chaque étudiant et le processus d'acquisition des compétences professionnelles (Bosse, Dauber, Döring-Seipel et Nolle, 2012), notamment de la confrontation avec les exigences du travail (Keller-Schneider, 2016b, 2020a). Les opportunités d'apprentissage au sein de l'université permettent aux étudiants de développer des connaissances et des compétences de base pour leur profession ; ces opportunités offrent ainsi divers cadres (conceptuels, cognitifs, professionnels) auxquels les étudiants peuvent recourir pour apprendre les bases du métier enseignant. Pour leur part, les occasions d'apprentissage en milieu scolaire permettent aux étudiants de tirer parti d'expériences pratiques pour acquérir et développer des connaissances et compétences supplémentaires acquises par le biais des approches inductives. Le processus de professionnalisation, suivre l'approche biographique professionnelle de la professionnalisation (Keller-Schneider et Hericks, 2014) et basé sur les fondements théoriques représentés dans le modèle du développement de professionnalisme pédagogique (figure 1), exige de traiter de façon intensive les exigences déterminées institutionnellement, en les acceptant individuellement à titre de défi et en les traitant comme telles (Keller-Schneider, 2020a).

Par conséquent, la professionnalisation comme processus de développement de connaissances et compétences professionnelles – qui s'étend de la perception à l'interprétation et enfin à l'action (Blömeke, Gustafsson et Shavelson, 2015 ; Altet, 2000) – est donc instiguée par des exigences institutionnelles et situationnelles sous forme d'opportunités d'apprentissage, perçues par l'individu sur la base de ses propres ressources et interprétées comme des défis à relever au moyen desdites ressources (figure 1 ; Keller-Schneider 2016a, 2020a). Ce processus permet d'acquérir de nouvelles connaissances, celles-ci se répercutant dans les ressources individuelles et transformant ces dernières. La perception des exigences du travail joue ainsi un rôle important dans le développement des compétences. En outre,

la compétence est considérée comme un potentiel (Blömeke et al., 2015) contribuant à répondre aux exigences qui naissent et se modifient selon la situation. Des facteurs cognitifs, émotionnels et sociaux entrent en jeu ; ainsi, la connaissance seule ne suffit pas à constituer une compétence opérationnelle. Selon Weinert (2001), la compétence se comprend comme capacité et aptitude cognitive à résoudre un problème précis. Pour qu'elle puisse être acquise et surtout utilisée, des facteurs *motivacionnels*, *volitionnels* et *sociaux* entrent en ligne de compte. Les compétences opérationnelles apparaissent sous forme d'un profil de compétences particulier dans les différentes situations (Oser et Renold, 2005), c'est-à-dire que des aspects spécifiques de la compétence potentielle se manifestent pour répondre aux différentes exigences propres à une situation. En conséquence, la compétence en tant que potentiel latent (Blömeke et al. 2015 ; Keller-Schneider, 2020a) n'est pas visible et relève surtout de l'auto-évaluation. L'expérience vécue relative à la compétence – selon Ryan et Deci (2017) cette expérience est un besoin fondamental – aide l'individu à faire face aux défis. Il s'agit d'une ressource latente, perçue de manière subjective, pour maîtriser les exigences. Cette approche se distingue donc de la recherche sur les compétences mesurables.

Traiter les exigences concrètes, c'est différencier les connaissances et compétences acquises et les développer en fonction des expériences vécues (Dreyfus et Dreyfus, 1986 ; Berliner, 2001 ; Keller-Schneider, 2010). Ce processus nécessite le recours à des ressources savoir qui sont à leur tour renforcées et transformées par des savoirs fondés sur l'expérience (Gruber, Jansen, Marienhagen et Altenmueller, 2010). La professionnalisation résulte de la confrontation avec les exigences professionnelles, perçues et traitées dans une situation spécifique (Altet, 2000). L'acquisition et la maîtrise de connaissances professionnelles (Shulman, 1986) constituent le fondement permettant d'approfondir la professionnalisation (Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006 ; Lessard, 2017).

La perception des exigences professionnelles

La professionnalisation s'effectue dans la confrontation avec les exigences professionnelles, qui sont perçues, interprétées et traitées sur la base des ressources individuelles. Les ressources individuelles, telles que le savoir et la compétence (Blömeke et al., 2015), les motifs et les croyances, les capacités d'autorégulation, les traits de personnalité stables et les émotions sont importantes. Le processus de la perception et de la sollicitation des exigences, en fonction des ressources individuelles disponibles (Keller-Schneider, 2016a, 2020a), est représenté dans le modèle-cadre ci-après (figure 1).

D'après la théorie transactionnelle du stress et des ressources (Lazarus et Folkman, 1984 ; Keller-Schneider, 2020a), qui sert de base pour le modèle du développement du professionnalisme pédagogique (figure 1), les exigences professionnelles sont perçues par les individus en fonction de leurs ressources individuelles, selon leur importance et la capacité pour les maîtriser. Pour répondre à ces exigences, les ressources disponibles et les ressources à mobiliser sont mises en balance (Lazarus et Folkman, 1984 ; Hobfoll, 1989). Si une exigence est perçue comme importante et maîtrisable, le traitement de l'exigence suit. L'individu acquiert de l'expérience ainsi que des connaissances et poursuit le développement professionnel. Une exigence que l'on évite ou qui est effectuée avec routine n'est pas significative pour le développement professionnel.

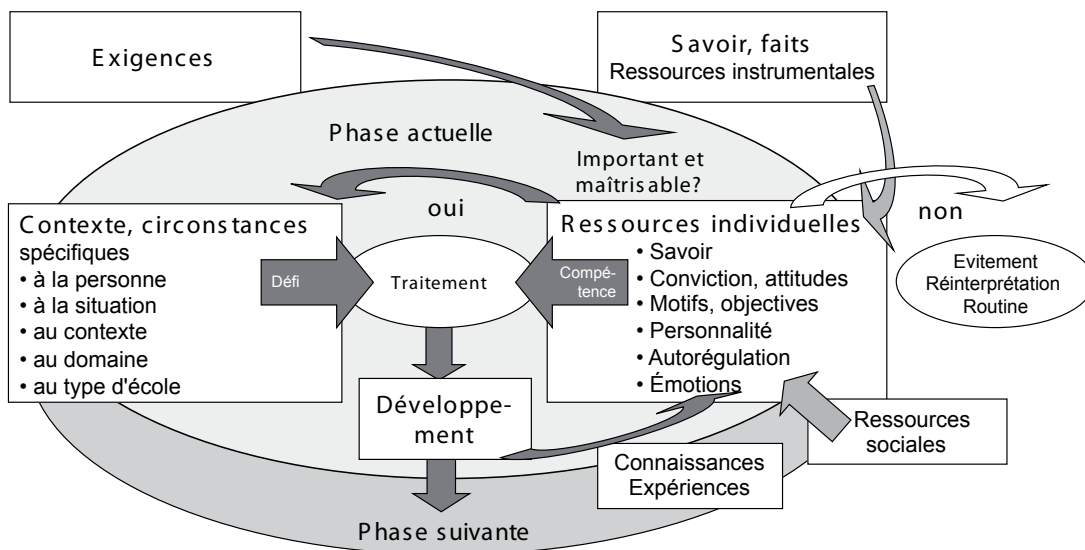


Figure 1
Développement du professionnalisme pédagogique (Keller-Schneider, 2020a)

Comme expliqué précédemment, les caractéristiques individuelles des enseignants, notamment la perception et l'interprétation subjectives des exigences, structurent également les processus de professionnalisation. Selon le modèle de stress transactionnel (Lazarus et Folkman, 1984), ces caractéristiques – en tant que ressources – influencent l'interprétation de l'importance et de la réponse aux exigences (maîtrise).

Le *savoir* est une ressource essentielle pour agir en tant qu'enseignant et pour développer de l'expertise (Blömeke et al., 2015 ; Gruber et al., 2010). Les *convictions et attitudes* agissent comme un filtre sur la perception et l'interprétation des exigences (Cochran-Smith et Zeichner, 2005 ; Keller-Schneider, 2010), elles cadrent et limitent le processus de perception, d'interprétation et de décision pour agir (Blömeke et al., 2008 ; Buehl et Beck, 2015). Les *motifs et objectives* dynamisent le processus (Brunstein, Maier et Dargel, 2007 ; Fives et Buehl, 2016 ; Ryan et Deci, 2017). En ce qui concerne le processus d'*autorégulation*, il s'agit du contrôle de l'orientation et du degré de sollicitation (Zimmerman et Schunk, 2011). Les traits de *personnalité* limitent la variabilité des manières possibles de percevoir, d'interpréter et d'agir (Asendorpf, 2007). Les *émotions* colorent la perception relative à l'affection (Hagenauer et Hascher, 2018) et contribuent à la régulation des ressources (Buchwald et Hobfoll, 2004). La perception des exigences par les étudiants en formation à l'enseignement peut donc varier dans le cadre de la formation, puisque les informations reçues sont intégrées dans le système de convictions existant (Blömeke et al., 2008). Ces ressources contribuent à la perception et interprétation des exigences.

Conformément au modèle de professionnalisation basé sur la perception, le stress et les ressources (Keller-Schneider, 2020a), les exigences sont perçues sur la base des ressources individuelles (comme indiqué précédemment) et évaluées de manière subjective en fonction de leur importance. Les connaissances, les convictions et attitudes, mais aussi les motifs, les objectifs et les capacités d'autorégulation, ainsi que les

traits de personnalité et les émotions agissent comme autant de filtres de perception qui contribuent à déterminer le processus de traitement (degré de sollicitation). Les ressources disponibles et applicables sont pondérées pour évaluer la pertinence et la maîtrise des exigences perçues (Lazarus et Folkman, 1984; Hobfoll, 1989; Hobfoll et Schumm, 2004). Il s'ensuit un traitement plus ou moins intensif des exigences, en fonction du résultat de ce processus.

Si une exigence est considérée comme significative et conforme aux objectifs de l'étudiant, et si les ressources disponibles sont perçues comme étant suffisantes, alors l'exigence en question est considérée comme un *défi* et traitée dans le cadre d'un processus stimulant et de challenge. Par conséquent, le degré de sollicitation des exigences (intensité du traitement) est déterminé par leur *pertinence* et par la *compétence* perçue de manière subjective. Il nécessite l'utilisation de ressources et conduit à des conclusions qui, s'intégrant dans les ressources individuelles, transforment ces dernières. Les exigences suivantes sont perçues sur la base des ressources individuelles modifiées, celles-ci donnant lieu à une compétence modifiée qui contribue à déterminer la perception, l'interprétation et le traitement des exigences (Blömeke et al., 2015 ; Keller-Schneider, 2017, 2020a).

Au cours de ce processus (perception – interprétation – traitement), la *compétence* progresse bien évidemment, mais les points de vue sur la *pertinence* des exigences changent eux aussi, et par conséquent le degré de sollicitation (*intensité* du traitement). Nous pouvons donc nous demander de quelle façon les étudiants perçoivent les exigences, et comment cette perception évolue au fil de la formation. Par conséquent, les questions de recherche suivantes seront examinées :

1. Comment les étudiants évaluent-ils la perception de pertinence des exigences, leur compétence pour satisfaire ces exigences (maîtrise) ainsi que l'intensité du traitement (degré de sollicitation) des exigences professionnelles durant leurs études ?
2. Quels développements spécifiques à chaque exigence peut-on identifier sur une durée de 3 ans ?
3. Quelles exigences sont perçues comme des défis et lesquelles comme des ressources ?

Méthodologie

Design de la recherche, collecte des données et échantillon

Nous avons opté pour une approche longitudinale comptant trois sessions de collecte de données (t1, t2 et t3). Les participants d'une seule cohorte de notre étude étaient amenés à répondre au questionnaire à trois moments de leur formation : en première, en deuxième et en troisième année de formation. Les étudiants de la *Haute École pédagogique de Zurich* ont répondu à un questionnaire récoltant des données sur la perception des exigences professionnelles des futurs enseignants du degré primaire. L'échantillon comporte 153 étudiants (129 femmes, 24 hommes) âgés en moyenne de 22.25 ans (t1), avec un écart type de 2.64 ans.

Le sondage était mené auprès des étudiants durant le premier, troisième et cinquième semestre de leurs études de Bachelor dans le cadre d'un cours. La formation à l'enseignement primaire se compose d'un tiers de sciences de l'éducation, d'un tiers de didactiques et d'un tiers de pratique professionnelle à la *Haute École pédagogique de Zurich*. Les stages ont lieu tout au long de leur formation sous forme

de stages d'un jour par semaine, de stages de plusieurs semaines et d'un stage d'un trimestre. Les exigences deviennent de plus en plus complexes.

Outil

Après avoir identifié les exigences professionnelles du point de vue des enseignants commençant leur activité professionnelle autonome (Keller-Schneider, 2010), une version courte a été développée (EABest-K, Keller-Schneider, 2014). Cet outil est constitué de 29 questions couvrant 7 domaines d'exigences professionnelles évaluées chacune sous trois angles : le degré de sollicitation d'une exigence (intensité de traitement), le sentiment de compétence vis-à-vis de cette exigence et la perception de sa pertinence. Cet outil, élaboré par le biais d'analyses factorielles et de fiabilité, a été développé sur la base de données provenant de futurs enseignants (n=180), de nouveaux enseignants (n=272) et d'enseignants expérimentés (n=266), ces données s'avérant homogènes et fiables pour l'ensemble des groupes (Keller-Schneider, 2016a).

Pour la présente étude, sept échelles sont utilisées pour déterminer les exigences du rôle d'enseignant. Ces échelles comprennent : 1) préparation de l'apprentissage; 2) adaptation de l'enseignement; 3) gestion de classe; 4) contact avec les parents; 5) coopération avec les autres enseignants; 6) régulation d'exigences et ressources; 7) compréhension du rôle (Hericks, Keller-Schneider et Bonnet, 2019; Keller-Schneider, 2020a).

Le tableau 1 montre les échelles utilisées, avec un exemple et la fiabilité des échelles (Cronbach alpha), saisies selon la pertinence des exigences (... est important pour moi), la compétence (... je réussis à maîtriser) et l'intensité du traitement (... m'occupe), c'est-à-dire le degré de sollicitation.

Tableau 1*Outil EABest-K (Keller-Schneider, 2014)*

Échelle (nombre de variables)	Exemple (exigences évaluées de trois points de vue : . . . est important pour moi/ . . . je réussis à maîtriser/ . . . m'occupe)	Fiabilité (Cronbach Alpha) (pe/co/in)
Préparer les cours (4)	Préparer l'enseignement avec sérieux... / Planifier l'enseignement en fonction des objectifs d'apprentissage...	.66/.65/.67
Adapter l'enseignement aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves (5)	Encourager les élèves individuellement... / Adapter la complexité de l'enseignement aux élèves...	.74/.73/.80
Gérer la classe (6)	Percevoir et influencer la dynamique en classe... / Fournir des indications et structures claires aux élèves...	.79/.71/.80
Établir et entretenir le contact avec les parents (3)	Conduire des entretiens avec les parents... / Organiser des soirées des parents...	.82/.87/.88
Coopérer au sein du corps enseignant (4)	Trouver sa place parmi les collègues... / Présenter son point de vue au sein du corps enseignant...	.79/.75/.81
Réguler les exigences et les ressources (3)	Traiter ses propres exigences de qualité de façon réaliste... / Créer des moments de détente...	.74/.69/.82
Développer la compréhension pour le rôle (4)	Susciter, comme enseignant, ce que je veux atteindre... / Pouvoir agir selon ma conception du bon enseignant...	.63/.75/.73

Remarque: pe=pertinence (est important pour moi), co=compétence (je réussis à maîtriser), in=intensité (m'occupe)

Analyse des données

La première étape de l'analyse a servi à vérifier la fiabilité des échelles selon les trois perspectives aux trois moments et à calculer leurs moyennes et leurs écarts types. Dans une deuxième étape, nous avons examiné les développements pour identifier les changements significatifs et importants (analyse de la variance GLM avec répétition des mesures). Les tailles d'effet ont été ensuite vérifiées au moyen d'etas carrés partiels et interprétées en fonction de leur pertinence : $\eta^2 > .01$ faible, $\eta^2 > .06$ moyen, $\eta^2 > .14$ important (Eid, Gollwitzer et Schmitt, 2011).

Résultats

La figure 2 présente graphiquement les moyennes pour les trois enquêtes, dont les valeurs sont énumérées dans le tableau 2, complétées des résultats des tests d'analyse de la variance de leurs changements. La figure 2 montre la mise en relation des caractéristiques de pertinence, de compétence et d'intensité de traitement. Ces caractéristiques sont interprétées en fonction des ressources et des domaines de développement, en se fondant sur la théorie de la conservation des ressources de Hobfoll (1989).

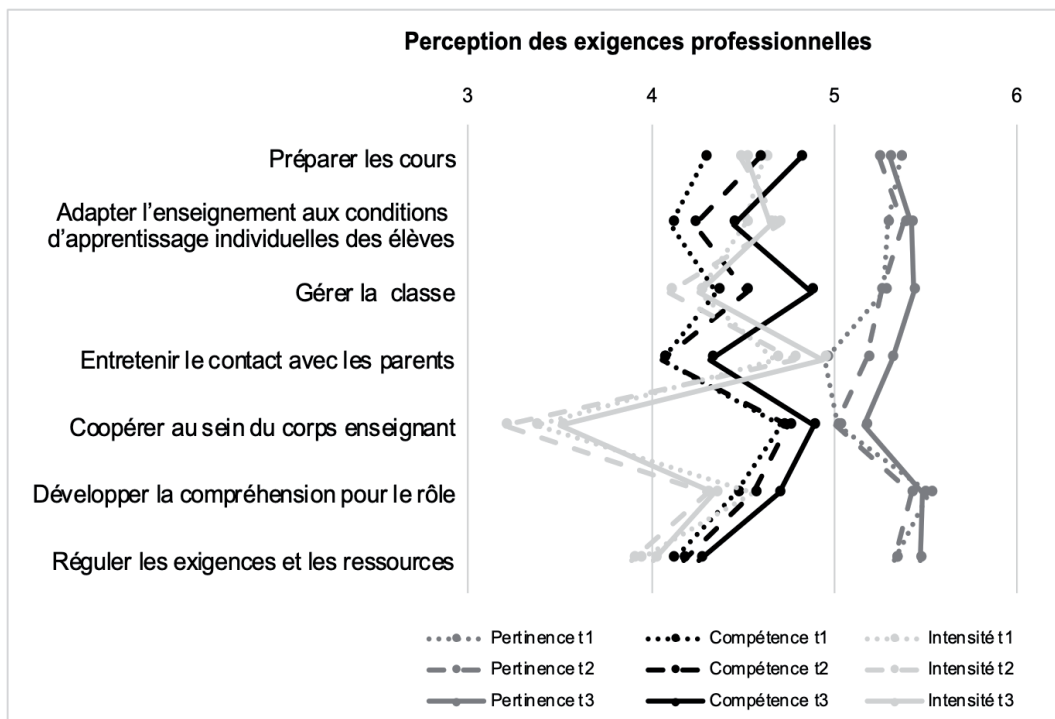


Figure 2

Perception des exigences professionnelles : pertinence, compétence et intensité du traitement au cours des études

Exigences professionnelles perçues et leur développement

Pertinence

Tout au long de leur formation (t1/t2/t3), les étudiants considèrent les exigences professionnelles comme très pertinentes. En attestent les moyennes très élevées présentant un faible écart type. À leurs yeux, l'exigence de clarifier leur rôle est primordiale, suivie des exigences de régulation de ressources, de conduire la classe et d'ajuster l'enseignement en fonction des besoins d'apprentissage des élèves. Les étudiants accordent moins d'importance aux exigences de coopération au sein du corps enseignant et de contact avec les parents.

Développement : la pertinence des exigences en matière de conduite de la classe augmente de manière statistiquement significative au cours de la première année d'études, la pertinence du contact avec les parents et celle de la régulation des exigences et des ressources augmente au cours de la deuxième année. Le contact avec les parents gagne tout particulièrement en importance durant la formation.

Compétence

D'un point de vue subjectif, les étudiants satisfont aux exigences professionnelles. Dès le début de la formation, les moyennes se situent dans la moitié supérieure de l'échelle, à savoir dans la partie positive. Les écarts types montrent des différences entre les étudiants. Bien qu'ils en soient au même point dans leur formation (t1, t2 et t3), les étudiants indiquent des niveaux de compétence divergents.

La satisfaction aux exigences de la coopération au sein du corps enseignant et de la compréhension du rôle d'enseignant reçoit les valeurs les plus élevées, suivie de celles de la conduite de la classe et de la préparation des cours. Les étudiants se considèrent moins compétents en ce qui concerne les exigences d'adapter l'enseignement aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves, celles de leurs propres exigences et ressources ainsi que celles concernant le contact avec les parents.

Développement : la perception de la propre compétence concernant la conduite de la classe et la préparation des cours augmente significativement d'année en année. Ce n'est que durant la seconde moitié de leur formation que les étudiants se montrent significativement plus efficaces pour adapter l'enseignement aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves, établir et entretenir le contact avec les parents et développer une compréhension du rôle. La compétence en matière de coopération au sein du corps enseignant et en matière de régulation des exigences et des ressources ne montre aucun changement statistiquement significatif durant les études.

Intensité du traitement (degré de sollicitation)

Les valeurs de l'intensité du traitement des exigences professionnelles se situent essentiellement dans la moitié supérieure de l'échelle, tout en présentant des modalités variables. Le contact avec les parents et l'adaptation aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves sont les aspects qui préoccupent le plus les étudiants. La coopération au sein du corps enseignant, la gestion des propres exigences et ressources ainsi que la conduite de la classe sont perçues comme moins contraignantes.

Développement : l'intensité du traitement des exigences professionnelles laisse reconnaître un développement qui présente toutefois des schémas différents selon les étudiants. L'intensité du traitement de l'exigence de l'adaptation de l'enseignement aux conditions des élèves augmente sensiblement au cours de la première partie des études et se stabilise durant la seconde, alors que celle de la conduite de la classe diminue de manière significative durant la première moitié des études et augmente à nouveau durant la seconde. Si la clarification du rôle diminue tout d'abord, ce défi reste ensuite stable durant la seconde moitié des études. Le défi de coopérer au sein du corps enseignant n'augmente significativement qu'au cours du second semestre. L'intensité du traitement dénote des développements spécifiques aux exigences.

Tableau 2

Caractéristiques et évolutions (moyennes et écarts types, résultats des analyses de variance GLM avec test post hoc)

Domaine d'exigences et perspective d'évaluation	t1	t2	t3	GLM	Post Hoc
	M/SD	M/SD	M/SD	p / h ² _{part}	
Pertinence (est important pour moi : 1=faible jusqu'à 6=élevé)					
Préparer les cours	5.36/0.54	5.24/0.59	5.30/0.55	n.s./0.036	
Adapter l'enseignement aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves	5.29/0.57	5.38/0.52	5.42/0.62	n.s./0.034	
Conduire la classe	5.26/0.71	5.27/0.46	5.44/0.72	**/.050	t1/t2 <* t3
Entretenir le contact avec les parents	4.95/0.86	5.18/0.75	5.32/0.90	***/.123	t1 <*** t2/t3
Coopérer au sein du corps enseignant	5.17/0.77	5.01/0.78	5.17/0.93	n.s./0.030	
Développer la compréhension pour le rôle	5.52/0.48	5.42/0.54	5.48/0.52	n.s./0.340	
Réguler les exigences et les ressources	5.33/0.62	5.33/0.61	5.47/0.32	*.029	t1/t2 <* t3
Compétence (je réussis à maîtriser : 1=faible jusqu'à 6=élevé)					
Préparer les cours	4.29/0.69	4.59/0.56	4.82/0.61	***/.303	t1 <*** t2 <*** t3
Adapter l'enseignement aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves	4.11/0.78	4.23/0.64	4.45/0.74	***/.142	t1 < t2 <*** t3
Conduire la classe	4.35/0.64	4.52/0.48	4.87/0.86	***/.238	t1 <*** t2 <*** t3
Entretenir le contact avec les parents	4.06/1.06	4.06/0.99	4.32/1.27	*.043	t1/t2 <* t3
Coopérer au sein du corps enseignant	4.71/0.73	4.75/0.67	4.88/0.94	n.s./0.029	
Développer la compréhension pour le rôle	4.46/0.66	4.56/0.61	4.67/0.62	**/.090	t1/t2 <* t3
Réguler les exigences et les ressources	4.11/0.94	4.17/1.02	4.26/1.08	n.s./0.019	
Intensité / Degré de sollicitation (m'occupe : 1 = faible jusqu'à 6 = élevé)					
Préparer les cours	4.62/0.81	4.48/0.87	4.52/0.83	n.s./0.023	
Adapter l'enseignement aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves	4.51/0.87	4.69/0.78	4.65/0.95	*.045	t1 <* t2/t3
Conduire la classe	4.26/0.83	4.10/0.84	4.27/1.14	n.s./0.018	t1 >* t2 <* t3
Entretenir le contact avec les parents	4.65/1.20	4.78/1.08	4.94/1.27	n.s./0.037	
Coopérer au sein du corps enseignant	3.37/1.07	3.19/1.03	3.50/1.33	**/.069	t1/t2 <* t3
Développer la compréhension pour le rôle	4.56/0.94	4.30/0.99	4.34/1.06	*.630	t1 >* t2/t3
Réguler les exigences et les ressources	3.94/1.20	3.89/1.16	4.01/1.20	n.s./0.010	
Niveau de signification de la probabilité d'erreur p * = 5%, ** = 1%, *** = ,01%; h ² _{part} = taille d'effet					

Domaines de développement et défis ainsi que domaines de ressources

Sur la base de la théorie de la conservation des ressources de Hobfoll (Hobfoll, 1989; Hobfoll et Schumm, 2004), les valeurs (figure 2) sont maintenant interprétées par domaines dans lesquels un développement supplémentaire doit intervenir afin d'atteindre un ratio de pertinence, de compétence et d'intensité du traitement des ressources (*domaines de développement*) plus favorable. Ces valeurs sont aussi interprétées en fonction des domaines qui sont perçus comme des ressources en raison de la constellation des perspectives de perception (*domaines de ressources*).

Domaines de développement et défis

Les exigences perçues comme des défis – en fonction du stress et des ressources qu'elles impliquent – sont celles qui sont considérées comme pertinentes et nécessitant un traitement intense avec une relativement faible compétence. Cette constellation laisse apparaître un besoin de développement pour préserver les ressources disponibles (Hobfoll, 1989).

Au début des études, la *préparation des cours* est considérée comme un défi. Alors que l'expérience en matière de compétences augmente – les étudiants gèrent de mieux en mieux la préparation des cours – et que l'intensité du traitement ainsi que la pertinence restent élevées, la confiance en soi se développe. Une constellation renforçant les ressources s'esquisse durant la seconde moitié des études (figure 2).

L'exigence *d'adapter l'enseignement* aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves indique un domaine de développement particulièrement pertinent, accompagné d'une relativement faible compétence et d'un traitement intense. Ce dernier augmente de manière significative dès la première année d'études, alors que la compétence augmente surtout au cours de la deuxième année, la pertinence des exigences étant particulièrement élevée. L'exigence d'adapter l'enseignement aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves reste un défi tout au long des études. Force est de constater que cette exigence représente également un défi durant les phases professionnelles ultérieures, comme le montrent les résultats concernant tant les enseignants en début de carrière que les enseignants expérimentés (Keller-Schneider, 2016a).

L'exigence d'établir et d'entretenir le *contact avec les parents* est aussi considérée comme un défi majeur qu'il s'agit de relever, même si elle est perçue comme moins importante durant les études. Au cours de la formation, la compétence et l'intensité du traitement requis augmentent, tout comme la pertinence de cette exigence.

Domaines de ressources

On associe les domaines de ressources à une compétence solide accompagnée d'une intensité de traitement plutôt faible; si l'exigence est en outre perçue comme importante, l'effet améliorant les ressources agit davantage que si cette exigence est moins importante. En fonction de l'examen des constellations renforçant les ressources, l'expérience de la *conduite de la classe* se révèle être une ressource avec une grande pertinence de compétence – surtout durant la seconde moitié des études – et un traitement de faible intensité. Savoir gérer les exigences de la conduite de la classe procure un premier sentiment de confiance en soi, vécu comme une ressource pour gérer efficacement les futurs défis de la profession.

Un profil équilibré (expérience élevée en matière de compétence avec intensité de traitement plutôt faible) s'observe dans l'exigence de la *coopération au sein du corps enseignant*; la pertinence de cette exigence étant toutefois sensiblement moindre que pour les autres exigences. Durant les trois phases de l'enquête, cette exigence est bien maîtrisée et perçue comme une ressource renforçante.

La *compréhension du rôle d'enseignant* et la *régulation des exigences*, tout en étant importantes, requièrent un traitement moins intense que le vécu des compétences. En leur qualité de domaines de ressources, elles contribuent au renforcement.

Au cours de la formation, la maîtrise de la *préparation des cours* évolue pour passer d'un domaine à développer à une ressource, comme mentionné ci-dessus. Un vécu plus prononcé des compétences s'accompagnant d'une intensité de travail relativement faible révèle une première « stabilité » qui a été développée durant la première année de formation.

Discussion

De manière générale, les résultats montrent que les étudiants en formation pédagogique de la *Haute École pédagogique de Zurich* qui ont participé de cette étude se considèrent compétents pour satisfaire aux exigences professionnelles, comme Schubarth, Speck et Seidel (2011) le constatent, non seulement pour les étudiants en pédagogie en contexte allemand, mais aussi pour les étudiants d'autres disciplines. L'analyse réalisée ici indique, en général, une bonne adéquation des exigences à la perception de soi des étudiants, qui, selon Meyer et Kiel (2013), représente un des objectifs principaux des étudiants durant leurs stages, et soutient leur motivation à continuer à apprendre (Schwarzer et Jerusalem, 2002). La structure de la formation et des stages permet d'adapter les exigences de compétences spécifiques à la phase de formation des futurs enseignants, de sorte que ceux-ci, de leur propre point de vue, sont généralement en mesure de satisfaire aux exigences professionnelles. Nous concluons par ailleurs que durant leur formation, les futurs enseignants considèrent déjà que les exigences professionnelles de leur futur métier sont très pertinentes. Ce constat complète les résultats concernant des enseignants en début de carrière et des enseignants expérimentés, qui soulignent aussi la pertinence des exigences professionnelles (Keller-Schneider, 2016a).

Cela dit, les étudiants n'évaluent pas la pertinence de chaque compétence, leur maîtrise de chacune et le défi que celle-ci représente, de manière linéaire. Par exemple, les étudiants accordent moins d'importance aux aspects qui touchent la coopération avec les autres enseignants. Les étudiants se disent même satisfaits de leur compétence pour coopérer avec les autres enseignants tout au long de leurs études. En effet, la constellation des évaluations au sujet de la coopération au sein du corps enseignant met en évidence un potentiel de ressources qui renforce les étudiants pour répondre aux exigences professionnelles. La faible pertinence montre cependant que, durant la formation, les étudiants considèrent cette exigence comme étant peu importante puisque celle-ci ne contribue pas directement à apprendre le métier. Même si la ressource du soutien social renforce le bien-être des futurs enseignants (Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom et Soini, 2017), la maîtrise des exigences en matière de coopération est considérée comme moins importante. L'importance des relations entre collègues (Struyve, Daly et Vandecandelaere, 2016) et du soutien social (Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans et Vanderlinde, 2019) gagne en importance en début de carrière.

De l'autre côté, pour les étudiants enquêtés, la conduite de la classe est une exigence professionnelle très pertinente et cette perception de la pertinence augmente de manière statistiquement significative au cours de la formation. Ils se sentent par ailleurs assez compétents pour faire face à cette exigence, celle-ci les sollicitant moins dans son traitement (degré de sollicitation). En effet, l'intensité du traitement de cette exigence diminue de manière significative durant la première moitié des études. Cela dit, cette exigence augmente pendant la deuxième moitié des études. Nous nous demandons si cette augmentation de la perception du défi que représente la gestion de classe durant la deuxième année de la formation ne serait pas liée au fait que les étudiants comprennent mieux à ce moment les défis de gestion de classe qui leur attend, notamment car ils connaissent plus les contextes scolaires.

L'adaptation aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves et le contact avec les parents sont les aspects de la tâche qui préoccupent le plus les étudiants. Même si, à partir de la deuxième année de formation, les étudiants considèrent mieux maîtriser ces deux exigences, elles demeurent un défi tout au long des études. Pour ce qui est d'établir et d'entretenir le contact avec les parents, les étudiants commençant la formation ne disposent que d'une faible expérience biographique préalable. Ils ne reconnaissent l'importance de cette exigence que durant leurs études en assumant leur rôle de (futur) enseignant. Si ces deux exigences représentent un défi majeur pour les étudiants, c'est l'adaptation aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves qui est la plus importante pour eux.

Ainsi, l'exigence d'adapter l'enseignement aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves est perçue comme un *défi particulièrement important*, exigeant une progression des étudiants. Cette exigence, qui doit non seulement être accomplie pendant la préparation des cours, constitue une composante dynamique de l'enseignement à équilibrer en toute situation. Composante difficilement prévisible, cette tâche met en évidence l'incertitude liée à l'enseignement et à l'apprentissage. Satisfaire à cette exigence s'avère aussi être un défi majeur tout au long de la carrière (Keller-Schneider, 2016a). Ce défi reflète une incertitude de l'action pédagogique que même l'expérience ne permet pas de diminuer (Paseka, Keller-Schneider et Combe, 2018).

Enfin, un premier sentiment de *sécurité* apparaît dans le cadre de la gestion de la préparation des cours qui se révélait difficile au début des études, puis se muait de plus en plus en ressource au fil de la formation. Il semble que dans ce domaine, les futurs enseignants sont bien préparés pour débiter dans leur métier. Les résultats liés à l'entrée dans la vie professionnelle montrent aussi que dans l'exercice de leur profession, les enseignants ne perçoivent pas ces exigences comme isolées, mais comme étroitement liées à leur compréhension du rôle, à l'enseignement adapté aux élèves et à la conduite de la classe (Keller-Schneider et al., 2017; Keller-Schneider, 2020a).

Les résultats montrent le développement accompli au cours des études, qui diffère en fonction de l'exigence et de la perspective de leur perception. Les valeurs, en dépit de leur écart type parfois important – qui provient des différences entre individus et confirme que les exigences sont perçues de façon individuelle en fonction des ressources individuelles (Cochran-Smith et Zeichner, 2005; Blömeke et al., 2008; Keller-Schneider, 2010) –, laissent apparaître des différences significatives qui vont au-delà de la perception individuelle.

Conclusion

L'objectif de cet article était de présenter les résultats d'une recherche concernant la perception des exigences propres à la profession d'enseignant des étudiants de la *Haute École pédagogique de Zurich*. En général, nous pouvons conclure que les étudiants de la cohorte analysée se sentent compétents pour faire face aux exigences de la profession. Cela dit, il existe des différences spécifiques à chaque compétence, à chaque individu et selon différents moments de la formation. Sans surprise, la gestion de classe et l'adaptation aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves sont les deux composantes que les étudiants jugent comme étant les plus importantes pour l'exercice de leur profession. Ils se sentent mieux compétents dans la première que dans la seconde.

Quant aux limites de cette étude, nos données ont permis de montrer de manière empirique que la compétence ne peut, à elle seule, rendre compte de la maîtrise des exigences professionnelles; la question de savoir dans quelle mesure les constellations jouent le rôle de facteurs prédictifs reste, toutefois, en suspens. Afin de déterminer les défis se présentant à la fin d'une formation initiale et après plusieurs années d'expérience, il est nécessaire de procéder à l'identification des exigences perçues au cours des différentes phases de la carrière. Une enquête menée auprès d'un échantillon de plus grande taille pourrait alors fournir des données qui peuvent être analysées en faisant interagir plusieurs aspects de la compétence.

Dans une visée de continuité de notre recherche, nous voulons poursuivre un projet de recherche qui aura lieu dans divers contextes sociaux et linguistiques, soit en Suisse francophone et germanophone, et au Québec francophone et anglophone. Nous explorerons comment les étudiants des écoles pédagogiques et des facultés d'éducation, intégrant des stages pratiques, perçoivent les exigences professionnelles dans ces contextes sociopolitiques divers, comment cette perception évolue en cours d'études et quelle importance revêtent les caractéristiques individuelles. Étant donné que la question de l'adaptation aux conditions d'apprentissage individuelles des élèves s'avère d'une importance primordiale, nous ajouterons à la recherche un volet qualitatif qui se centrera davantage sur cette question.

En raison des facteurs contextuels différents (pays, langue, structure et contenu de la formation), nous pouvons supposer que les perceptions des exigences professionnelles seront également différentes. Une comparaison des contextes de formation et de leur importance pour les éventuelles différences de perception des exigences professionnelles devrait permettre de déterminer dans quelle mesure les contextes de formation (Wentzel, 2014; Morales-Perlaza, 2016; Morales-Perlaza, Tardif, Buser et Wentzel, 2020) contribuent à déterminer ces perceptions et à définir l'importance des facteurs personnels (Keller-Schneider, 2020a).

Note

¹ Dans la recherche en éducation, la **compétence** est considérée comme un potentiel (Blömeke, Gustafsson et Shavelson, 2015) contribuant à répondre aux exigences qui naissent et se modifient selon la situation. Dans ce cadre, des facteurs cognitifs, émotionnels et sociaux entrent en ligne de compte. Ainsi, la connaissance seule ne suffit pas à acquérir une compétence opérationnelle.

Les **connaissances** tirées de l'expérience contribuent à un ancrage durable du savoir (Combe et Gebhard, 2009) dont les dimensions objectives et subjectives s'enchevêtrent. L'acquisition d'un savoir ancré de manière subjective dépend ainsi de composantes supplémentaires comme les motifs, les convictions et les capacités de régulation.

Références

- Allen, J.M. et Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 136–151.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Springer
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Education Research*, 34, 463–482.
- Blömeke, S., Kaiser, G. et Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.E. et Shavelson, R.L. (2015). Beyond dichotomies : Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Boeger, A. (2015). *Reflexion der Berufseignung und Berufseignung bei Lehramtsstudierenden*. Springer.
- Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E. et Nolle, T. (2012). *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Klinkhardt
- Brouwer, N. et Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Brunstein, J.C., Maier, G.W. et Dargel, A. (2007). Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. Dans Brandtstädter, J. et Lindenberger, U. (Éds.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Kohlhammer, 270-304.
- Buehl, M. M. et Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. Dans Fives H. et Gregoire Gill, M. (Éds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge, 66–84.
- Cochran-Smith, M. et Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Combe, A. et Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 549-571.
- Dreyfus, H. et Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. The Free Press.
- Eid, M., Gollwitzer, M. et Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden*. Beltz.
- Fives, H. et Buehl, M.M. (2016). Teacher-motivation. Dans Wentzel, K. R. et Miele, D. B. (Éds.), *Handbook of motivation at school*. Routledge, 340-360.
- Fraefel, U. et Seel, A. (2017). *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung*. Waxmann.
- Gruber, H., Jansen, P., Marienhagen, J. et Altenmueller, E. (2010). Adaptions during the acquisition of expertise. *Talent Development and Excellence*, 2(1), 3-15.
- Hagenauer, G. et Hascher, T. (Éds.) (2018). *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*. Waxmann.

- Hanetseder, C. et Keller-Schneider, M. (2006). Die Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(1), 110–114.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. et Bonnet, A. (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. Dans Gläser-Zikuda, M., Harring, M. et Rohlf, C. (Éds.), *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann, 597–607.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513–524.
- Hobfoll, S.E. et Schumm, J.A. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung. Dans Buchwald, P., Schwarzer, R. et Hobfoll, S.E. (Éds.), *Stress gemeinsam bewältigen*. Hogrefe, 91–120.
- Jerusalem, M. et Hopf, D. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28–53.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2014). *Berufsanforderungen von Lehrpersonen. EABest-K (Kurzversion EABest)*. Repéré à https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2014_Keller-Schneider_EABest-k.pdf
- Keller-Schneider, M. (2016a). Le développement professionnel des enseignants et l'importance des caractéristiques individuelles et des spécificités des différentes phases professionnelles. *Revue Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 182–208. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3751014>
- Keller-Schneider, M. (2016b). Professionalisierung ohne Beanspruchung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(4), 305–314.
- Keller-Schneider, M. (2017). Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von angehenden Lehrpersonen. Dans Fraefel, U. et Seel, A. (Éds.). *Schulpraktische Professionalisierung: Konzeptionelle Perspektiven*. Waxmann, 195–212.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten“. Dans Paseka, A., Keller-Schneider, M. et Combe, A. (Éds.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer, 231–254.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive. Dans Herzmann, P., Kosinar, J. et Leonhard, T. (Éds.), *Theoretische Grundlagen und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster : Waxmann.
- Keller-Schneider, M. et Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Dans Terhart, E., Bennewitz, H. et Rothland, M. (Éds.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (2^{ème} éd.). Waxmann, 386–407.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Maas, J. et Hericks, U. (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen zur Planung von Unterricht und ihre Bezüge zu den beruflichen Entwicklungsaufgaben. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 7, 138–158.
- Kiel, E. (2013). Das Praktikum als Selbsterkundung. Dans Zierer, K. (Éd.), *Leitfaden Schulpraktikum*. Schneider Hohengehren, 19–23.
- Kosinar, J., Leineweber, S. et Schmid, E. (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Waxmann.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. Springer.
- Lenoir, Y. et Bouillier-Oudot M.-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2017). Formation initiale et formation continue. La formation des maîtres au Québec. *Administration & Éducation*, 154(2), 151–156.
- Meyer, B. et Kiel, E. (2013). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(1), 23–41.
- Morales-Perlaza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal).

- Morales-Perlaza, A., Tardif, M., Buser, M. et Wentzel, B. (2020). Les savoirs à la base de la formation à l'enseignement au Québec, en Ontario et en Suisse. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 80-111.
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Waxmann.
- Oser, F. et Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen über das Auffinden von Standards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 119-140.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. et Combe, A. (2018) (Éds.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. ESF éditeur.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing.
- Schubarth, W., Speck, K. et Seidel, A. (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung*. Universitätsverlag.
- Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Struyve, C., Daly, A. et Vandecandelaere, M. (2016). More than a mentor : The role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 198-218.
- Tardif, M. (2018a). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 1). *Formation et profession*, 26(2), 129-141.
- Tardif, M. (2018b). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 2). *Formation et profession*, 26(2), 110-121.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. et Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support : A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134-147.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. et Soini, T. (2017). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32, 41-55.
- Weinert, F.E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Beltz Verlag.
- Wentzel, B. (2014). *La professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse*. Rapport scientifique final du projet FNS (13DPD3 136849).
- Zimmerman, B.J. et Schunk, D.H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.

Pour citer cet article

Keller-Schneider, M., Buser, M. et Morales-Perlaza, A. (2021). Comparaison de la perception des exigences professionnelles par les futurs enseignants du primaire à la fin des première, deuxième et troisième années de formation à l'enseignement à Zurich (Suisse). *Formation et profession*, 29(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.607>



Traductions de la professionnalisation en formation à l'enseignement : des difficultés de mise en œuvre aux pistes d'amélioration

Jean-Steve Meia

Alexia Stumpf

Paul-André Garessus

Haute École Pédagogique BEJUNE (Suisse)

Translating professionalization into teacher training: from difficulties in implementation to perspectives for improvement

doi: 10.18162/fp.2021.609

Résumé

Cet article décrit une recherche-action menée pour dépasser la crise structurelle touchant une formation à l'enseignement secondaire suisse au milieu des années 2010. La démarche a permis de dégager trois conditions, transférables à d'autres contextes, ayant permis de rendre l'alternance plus intégrative et de renforcer le caractère professionnalisant de la formation :

- 1) la collaboration des acteurs dans une structure clairement explicitée; 2) le renforcement d'une contextualisation et d'une intégration des savoirs dans tous les espaces-temps de la formation;
- 3) une politique de recrutement et de développement professionnel du personnel académique prenant en compte les deux espaces de l'alternance.

Mots-clés

Formation à l'enseignement, amélioration, recherche-action, professionnalisation, alternance.

Abstract

This article describes an action-research study carried out to overcome the structural crisis affecting a Swiss secondary education teacher training in the mid-2010s. The approach identified three conditions, transferable to other contexts, that made it possible to make work-linked training more integrative and to strengthen the professionalizing nature of the program: 1) collaboration between the actors in a clearly explained structure; 2) strengthening the contextualization and integration of knowledge in every training time and space; 3) a policy for the recruitment and professional development of teaching staff that takes into account the two areas of work-linked programs.

Keywords

Teacher education, improvement, action-research, professionalization, work-linked training.

Introduction

Au début des années 2000, la Suisse achève un long et hétérogène processus de tertiarisation de ses formations à l'enseignement (Criblez, 2010). Ce passage n'est pas allé de soi et il continue d'en être ainsi dans de nombreux pays. Un premier défi réside dans le fait qu'historiquement les formations universitaires sont plutôt dévolues à l'acquisition de savoirs théoriques organisés en savoirs disciplinaires (Pentecouteau, 2012). Or, si la haute école ou la partie de l'université dédiée à la formation des enseignants ne travaille pas à se démarquer par rapport à cet héritage, elle risque d'offrir un programme trop centré sur les savoirs académiques et le caractère professionnalisant de la formation sera amoindri. Dès les années 2000, la centration des réflexions sur le savoir-agir (Desjardins, 2012) a placé les universitaires face à un deuxième double défi : mettre les activités de formation en lien avec des référentiels de compétences, introduits pour orienter le processus de la professionnalisation – vue comme la volonté de « fabriquer des professionnels » via des dispositifs de formation développant des « compétences » (Wittorski, 2013) – et travailler à la cohérence des formations en mettant en place des approches-programmes (Legendre et David, 2012). Un dernier défi concerne la gestion de l'alternance, un concept facile à énoncer, mais qui cache des enjeux complexes, notamment dans la perspective de rendre l'alternance intégrative (Chaubet, Leroux, Masson, Gervais et Malo, 2018).

Ces défis vont affecter l'organisation et les contenus des programmes de formation, lesquels peuvent évoluer plus ou moins rapidement (Desjardins, Guibert, Maulini et Beckers, 2017) et même se trouver être en crise structurelle. Cela a été le cas, dans une Haute École Pédagogique (ci-après HEP) suisse au début des années 2010, pour la formation à l'enseignement secondaire qui est l'objet de cet article.

Notre objectif est de montrer comment, au travers d'une recherche-action de type intervention fonctionnaliste, nous avons pu traiter des problèmes identifiés dans de nombreux contextes de formation des enseignants. L'intérêt de la situation décrite est qu'il a été possible de mettre en place des mesures correctives, d'en constater les effets et de dégager des pistes prometteuses en lien avec les réflexions – toujours actuelles au début des années 2020 – visant l'aménagement des dispositifs d'alternance et l'optimisation des formations à l'enseignement.

Éléments notionnels et contextuels

Dans cette partie de cadrage, nous présentons de manière synthétique les connaissances, relatives aux trois défis mentionnés en introduction, qui ont servi à contextualiser et guider notre travail.

Universitarisation

L'universitarisation des formations à l'enseignement est liée, et c'est la première difficulté à dépasser, à un risque d'académisation (Etienne, 2017). Celui-ci est d'autant plus existant que les membres du personnel académique de la haute école ont le plus souvent eux-mêmes été formés dans le contexte académique, lequel a forgé leur logique de transmission des savoirs (Breithaupt et Clerc-Georgy, 2018a), ainsi que leur sensibilité – plutôt théorique – et leur pensée – plutôt conceptuelle – qui peut peiner à rencontrer la sensibilité et la pensée pratiques des praticiens (Van der Maren, 2014). Cette difficulté s'exprime notamment dans le lien entre formation et recherche. L'universitarisation visait à « renforcer la scientificité [en dispensant une] formation fondée sur la recherche » (Ambühl, 2010) et l'enquête de Guibert (2017) indique qu'en France « les formateurs en ESPE ont plutôt intégré l'idée qu'une formation professionnalisante, dans le cadre d'un master, doit s'appuyer sur la recherche ». Il n'en demeure pas moins que l'accès à la littérature de recherche, souvent pointue, reste ardu pour les étudiants et les enseignants en fonction et qu'« il manque des liens entre apports de la recherche et complexité du monde éducatif » (Etienne, 2017). Altet (2018) constate que, sur leurs cinquante années d'existence, les sciences de l'éducation ne sont pas parvenues à véritablement rencontrer la formation et qu'il reste aux chercheurs à orienter leurs recherches vers la pratique et à développer une communication vulgarisée à l'intention du personnel formateur. La recherche constitue par ailleurs, dans beaucoup de programmes, une activité de formation visant à soutenir le développement de la réflexivité (Bertone, 2016). Le défi est de trouver un point de rencontre entre une recherche scientifique de haut niveau et un novice en formation professionnelle dont l'objectif principal est de développer un « savoir-agir compétent » (Stumpf, 2018).

Développement d'une formation professionnalisante

Deux éléments sont jugés déterminants pour guider le développement, chez les futurs enseignants, d'une posture et de compétences réflexives nécessaires pour agir en contexte (Schön, 1994) : un référentiel de compétences (Stumpf, 2018) et une approche-programme. Cette dernière doit permettre d'améliorer la cohérence des contenus, identifiée comme caractéristique d'un programme efficace (Legendre et David, 2012) et comme élément concourant à la qualité d'une formation (Desjardins, 2012). Ainsi, dans différents contextes, on a travaillé à remplacer les programmes encyclopédiques (approche-cours)

par des programmes systémiques (approche-programme) où « les composantes de la formation sont mises au service de visées communes, elles-mêmes étroitement arrimées à la pratique et aux conditions de son exercice » (Legendre et David, 2012). Mener ce type de démarche ne signifie pas imposer une pensée unique, mais se mettre d'accord sur un socle commun (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009; Legendre et David, 2012). Qu'il s'agisse de l'approche par compétences ou de l'approche-programme, une opérationnalisation ne semble pas aisée, puisque Lefrançois (2017) relève de vives critiques relatives à l'absence de liens entre les éléments d'une formation se réclamant pourtant de ces deux approches.

Alternance et articulation des savoirs

L'alternance est un modèle de formation fréquent en formation professionnelle. La formation se déroule en deux lieux (une salle de cours et un espace de pratique professionnelle), elle implique trois types d'acteurs (les formés, les tuteurs professionnels et le personnel académique responsable des enseignements) et elle implique que la « construction de compétences professionnelles se fait dans l'articulation entre la théorie et la pratique, par la mise en situation » (Pentecouteau, 2012). On s'accorde aujourd'hui, en formation à l'enseignement à tout le moins, à viser une alternance dite *intégrative* (Leroux et Portelance, 2018) : les liens soutenus « sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux » (Pentecouteau, 2012).

Construire une alternance intégrative implique d'amener des logiques et des systèmes différents à travailler ensemble (Van Nieuwenhoven, Doidinho Vicoso et Labeau, 2016), et ce, dès la conception des programmes et des dispositifs de formation (Leroux et Portelance, 2018). L'instauration de cette collaboration ne va pas de soi (Breithaupt et Clerc-Georgy, 2018b ; Leroux et Portelance, 2018). La mise en place d'un système intégré et cohérent qui permette « une remise en question mutuelle des concepts et pratiques, ainsi que des savoirs théoriques et expérimentiels » (Chaubet, Correa Molina et Gervais, 2018, p. 21) permettant de nourrir l'identité professionnelle en construction (Tali et Marcel, 2019) pose les questions du « qui ? », du « quoi ? » et du « où ? », trois interrogations intimement liées.

Si *in fine* c'est bien l'étudiant qui a la charge de l'intégration des savoirs, aspect le plus ardu de l'apprentissage par alternance (Étienne, 2017), la gestion de cette dernière, d'abord laissée seulement à l'étudiant, puis élargie aux tuteurs professionnels, est aujourd'hui davantage renvoyée au collectif des personnes encadrant les étudiants (Serres, Escalié et Magendie, 2019). Cette évolution est à relier avec celle de la perception des savoirs à articuler. Jusqu'aux années 2010, on parlait essentiellement d'articuler savoirs théoriques et savoirs pratiques, avec une tendance à considérer que la théorie précède la pratique. Pentecouteau (2012, p. 3) fait pourtant remarquer qu'« il est tout à fait possible d'imaginer une approche alternative où recherche, pratique et formation s'articuleraient dans un aller-retour dialectique permanent », une approche soutenue notamment par Desjardins (2013) et Tali et Marcel (2019). Au-delà de cette nécessité de va-et-vient, de nombreux auteurs considèrent que la distinction entre théorie, propre au centre de formation, et pratique, propre au terrain, est trop réductrice. D'une part, les savoirs sont diversifiés comme l'illustrent les typologies de Vanhulle (2009) ou de Legendre et David (2012). D'autre part, la diversité des apprenants liée à celle des situations rencontrées conduit à une variété de dynamiques d'appropriation des savoirs (Serres, Escalié et Magendie, 2019) qui rend utopique une articulation « théorie-pratique-théorie-pratique » généralisée, planifiée et contrôlée. Cette grande variété de savoirs et de parcours conduit à envisager que l'intégration des savoirs est

à réaliser en rapport à des situations professionnelles (Brière-Guenoun et Musard, 2019), dans les différents temps et lieux de l'alternance.

Trois espaces-temps sont ainsi concernés par l'intégration des savoirs :

- 1. Les stages** où la pratique doit être faite tant d'expérimentation des savoirs vus en cours que d'explicitation et de formalisation des savoirs cachés dans l'agir (Bouthier, 2019). Un obstacle majeur s'avère être un déficit de formation des tuteurs professionnels et des membres du personnel académique chargés du suivi des stages ainsi qu'un manque de balises structurant leurs rôles (Van Nieuwenhoven, Picro et Colognesi, 2016).
- 2. Des espaces d'intégration**, mis en place dans la plupart des programmes à l'interface entre stage et cours. Ils se présentent sous la forme de portfolios, de séminaires d'analyse de pratique (recourant à la vidéo ou non), de séminaires d'intégration, de travaux de mémoire suivant des démarches de recherche-action (Legendre et David, 2012 ; Desjardins, 2013 ; Portelance, 2016) permettant notamment d'exploiter le lien cours-stage.
- 3. Les cours**, lesquels devraient s'ancrer dans le travail réel (Guibert, Maulini, Desjardins et Beckers, 2017) et ainsi favoriser la contextualisation que les étudiants appellent de leurs vœux (Desjardins, 2013). Legendre et David (2012) relèvent le manque de cadre conceptuel pour ce faire, mais diverses pistes sont proposées : aborder les didactiques par le biais des processus ou manières de faire en classe (Van Nieuwenhoven, Coupremagne et Dejemeppe, 2012), utiliser des artéfacts issus de la pratique dans les cours (Desjardins, 2013), proposer la réalisation de tâches intégratrices comme la conception d'outils d'évaluation ou la planification de situations d'apprentissage (Lefrançois, 2017), préparer à l'insertion professionnelle (Leroux et Portelance, 2018). Cet appel à faire évoluer la forme des enseignements dans l'institut de formation semble avoir été peu entendu jusqu'à présent (Desjardins, 2013 ; Breithaupt et Clerc-Georgy, 2018c).

Au début des années 2020, la question du comment mieux articuler « acte de travail et acte de formation » est toujours d'actualité (Magendie, 2019) et le « renforcement des liens entre unités d'enseignement et conditions de stage » est toujours une voie à développer pour y parvenir (Brière-Guenoun et Musard, 2019). L'efficacité de la formation « tiendrait principalement à la diversité des acteurs de la formation » (Serres, Escalié et Magendie, 2019, p. 28). La concertation des acteurs, autour de la construction du programme, notamment pour y prévoir des espace- temps d'intégration, et d'un accompagnement différencié des étudiants semble représenter un enjeu actuel majeur.

Contexte de la recherche

La formation concernée par cet article constitue une unité organisationnelle d'une HEP de relativement petite taille. Elle compte entre 150 et 200 étudiants qui se destinent à l'enseignement dans les trois dernières années de la scolarité obligatoire et les trois premières années du post-obligatoire (lycée). Il s'agit d'un programme à temps complet, consécutif à l'université, dont la durée est généralement de deux ans. Chaque année comprend un stage en établissement scolaire, en responsabilité progressive, dans la classe d'un tuteur professionnel. Parallèlement au stage, les étudiants suivent à la HEP des enseignements rattachés à trois domaines : pratique professionnelle, didactique et sciences de l'éducation. Une quarantaine de personnes composent le personnel académique responsable de ces enseignements. En 2012, moment où nous avons repris la direction de la formation, celle-ci connaissait

une crise majeure : l'équipe de direction précédente avait démissionné, le corps étudiant manifestait son mécontentement jusqu'au niveau politique, une partie du personnel académique était en difficulté et l'organisation du programme de formation était défailante au point qu'il n'était plus garanti que les étudiants puissent terminer leur cursus dans la durée prévue.

Problématique

Dans ce contexte difficile, si nous avons d'entrée de jeu déterminé trois orientations de conduite (travailler à adapter le modèle de formation existant, plutôt que d'en construire un nouveau; travailler à la co-construction d'un programme cohérent ; orienter la formation vers la pratique, c'est-à-dire vers les besoins des enseignants, en particulier novices), il nous est apparu opportun d'envisager des mesures d'amélioration *à partir de et avec* les acteurs. Il s'agissait d'entendre le corps étudiant et le personnel académique, ce dernier constituant, dans la mesure où le soutien des autorités institutionnelles nous était acquis, l'acteur déterminant pour faire évoluer les programmes (Desjardins, Guibert, Maulini et Beckers, 2017). En l'absence de solutions *a priori*, nous avons opté pour une posture de chercheurs et avons entrepris une démarche de recherche-action visant à identifier les objets de la crise, définir des mesures de remédiation, les mettre en œuvre et évaluer leur pertinence. Dans cette démarche, nous avons ainsi assumé deux rôles : celui de décideurs, responsables de la formation en dysfonctionnement, et celui de chercheurs, initiateurs et responsables de la recherche visant à améliorer la situation.

Méthodologie

La recherche-action que nous avons menée est de type intervention fonctionnaliste, telle que décrite par Van der Maren (2014). Selon cet auteur (p. 121), il faut voir les stratégies de la recherche-action comme « des méthodologies rationnelles de résolution des problèmes posés par les êtres humains ». Dans le cas d'une recherche intervention fonctionnaliste, il s'agit d'entreprendre « une intervention ou une action de type pragmatique, fonctionnaliste, au sens où on veut changer certains éléments du système, mais sans remettre en cause ses finalités, ses valeurs » (p. 123). Nous avons suivi la Méthodologie des Systèmes Souples (MSS) de Checkland décrite par Van der Maren (2014), auquel nous renvoyons le lecteur pour plus de détails, en regroupant ses sept phases en quatre étapes (tableau 1). Dans notre situation, les acteurs principalement impliqués dans les étapes 1, 3 et 4 sont le personnel académique, les étudiants et les directions des écoles accueillant les étudiants en stage, alors que l'étape 2 nous incombe.

Tableau 1

Résumé de la Méthodologie des Systèmes Souples de Checkland (MSS)

	Phases MSS	Contenu
Étape 1	1, 2	Identification des objets de la crise
Étape 2	3, 4	Description systémique et catalogue de mesures de remédiation
Étape 3	5, 6	Soumission aux acteurs et adaptations si besoin
Étape 4	7	Mise en acte, évaluation, questions soulevées et nouvelles solutions à envisager

Étape 1

Pour circonscrire les objets de la crise, nous avons réalisé 29 entretiens semi-dirigés d'une heure avec les membres du personnel académique entre novembre 2012 et janvier 2013. Il s'agissait de récolter les points de satisfaction, les éléments de la formation jugés forts et ceux jugés faibles. Les propos ont fait l'objet d'une prise de notes en direct et les informations saillantes ont été reportées, immédiatement après l'entretien, sur un document de synthèse qui a ensuite été soumis à une analyse de contenu. Nous avons par ailleurs considéré dix questionnaires de l'enquête institutionnelle standardisée d'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE ; Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer et Rochat, 2011) portant sur les principaux cours du semestre d'automne. L'indicateur de satisfaction fourni par le logiciel à partir du dernier item *Globalement, cet enseignement m'a paru de qualité* pour lequel les étudiants expriment leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de Lickert à quatre graduations a été pris en compte pour calculer un indicateur de satisfaction moyen qui puisse servir de jauge à l'évolution des perceptions au fil du temps. Les réponses aux questions ouvertes ont par ailleurs été soumises à une analyse de contenu. Nous avons également réalisé une telle analyse sur huit productions écrites (retours critiques, prises de position, notes de réunions) rédigées avant ou pendant l'étape 1 par des membres de la direction de la formation (trois documents) ou collectivement par le corps étudiantin. Sa délégation a été rencontrée à deux reprises. L'échantillon peut être qualifié de qualitativement orienté : les interlocuteurs sont non représentatifs au sens statistique, mais supposés l'être au sens politique. Toutes les analyses de contenu ont été réalisées à la main, conjointement par deux des trois auteurs de la recherche, avec la perspective de dégager des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012).

Étape 2

La situation apparaissant trop problématique pour perdurer, nous avons entrepris l'étape 2 dès février 2013 en établissant une description systémique de la situation et un catalogue d'actions.

Étape 3

Nous avons partiellement démarré la soumission aux acteurs en parallèle aux étapes précédentes, avec une présentation transparente du contenu des documents produits par les étudiants au personnel académique. En janvier 2013, nous avons montré une première fois le catalogue d'actions au recteur de la HEP et à un petit groupe de collègues assumant des responsabilités dans la formation, dans l'objectif de repérer d'éventuels blocages sur le plan réglementaire et de mieux situer les points de tensions et les difficultés d'opérationnalisation. En février 2013, nous avons soumis le projet au collège du personnel académique et en mars 2013 à la représentation du corps étudiantin. Nous avons par ailleurs tenu deux réunions, l'une avec des membres du personnel académique particulièrement affectés par les changements planifiés, l'autre avec la représentation étudiante, pour réexpliquer les difficultés et la nécessité d'agir, tenter de rassurer, mais aussi préciser les modes de fonctionnement et les rôles des uns et des autres. En novembre 2013, parallèlement au démarrage de l'étape 4, nous avons rencontré les directions des écoles accueillant les étudiants en stage.

Étape 4

La dernière étape a commencé à la rentrée académique de l'automne 2013 avec l'opérationnalisation des actions. Nous avons évalué leur pertinence entre novembre 2013 et janvier 2015. Nous avons réalisé le recueil des perceptions par l'intermédiaire des entretiens individuels annuels menés avec le personnel académique (60 entretiens de 45 minutes), d'une rencontre avec les directeurs d'écoles, de cinq rencontres avec la représentation étudiante, de douze évaluations de l'enseignement par les étudiants portant sur les cours évalués dans l'étape 1 (ou les cours qui leur ont succédé). Les analyses ont été réalisées de la même manière qu'à l'étape 1.

Résultats

Étape 1

En examinant globalement les prises de position des étudiants, on note d'emblée qu'ils ne sont pas opposés à la nécessité de se former et se définissent comme des enseignants. Ils disent apprécier « unanimement » le mode d'alternance en vigueur (deux années avec théorie et pratique en parallèle). Ils se déclarent prêts à collaborer et mettent sur pied un comité d'étudiants qui devient notre interlocuteur. Les remarques et critiques adressées à la formation sont néanmoins très acérées, tant dans les prises de position du collectif étudiant que dans les évaluations de l'enseignement par les étudiants (EEE). Dans ces dernières, l'indicateur de satisfaction moyen est de 2.55 (N=10, min=2.3, max=3.4) à l'étape 1.

Les entretiens individuels que nous avons conduits avec le personnel académique témoignent du fait que, de manière générale, celui-ci est engagé et de bonne volonté malgré des conditions d'engagement parfois précaires. La satisfaction est plus marquée chez les enseignants de didactique que chez ceux des sciences de l'éducation. Les premiers relèvent la richesse de leur double profil (didacticien et enseignant) qui leur permet de lier théorie et pratique alors que, chez les seconds, plusieurs personnes disent être en difficulté.

Étape 2

En cherchant à faire la synthèse des analyses des perceptions collectées à l'étape 1, nous avons pu identifier cinq domaines d'action et dix-huit objets de crise (tableau 2).

Tableau 2

Domaines d'action et objets de la crise identifiés

Objets de la crise	Actions	Évaluation
1. Structure et organisation 1.1. Enseignement organisé selon une approche-cours 1.2. Structures et outils administratifs et de conduite inadaptés 1.3. Pas d'outils de pilotage 1.4. Textes réglementaires et de cadrage insuffisants 1.5. Problèmes de répartition des crédits ECTS	<i>Voir tableau 3</i>	<i>Voir tableau 4</i>
2. Contenu et orientation des enseignements 2.1. Pas (peu) de différenciation 2.2. Redondances non souhaitées (contenus et démarches) 2.3. Manque d'articulation avec le terrain 2.4. Peu de sens trouvé au travail de recherche demandé aux étudiants 2.5. Problèmes d'adéquation entre démarches et effectifs d'étudiants		
3. Statut du personnel académique 3.1. Mandat non stabilisé et conditions d'engagement précaires 3.2. Certains membres du personnel académique en difficulté face aux étudiants et au mandat 3.3. Absence de structure et de temps pour le travail en commun		
4. Statut des étudiants 4.1. Pas de reconnaissance et de considération pour le collectif étudiant 4.2. Difficultés de conciliation avec la vie privée et/ou professionnelle 4.3. Contexte, organisation et visées de la formation mal connus		
5. Collaboration 5.1. Relation rare et tendue avec le terrain 5.2. Peu de collaboration à l'interne de l'institution		

Étape 3

À partir du tableau 2, nous avons établi un catalogue d'actions de remédiation que nous avons ensuite soumis aux acteurs avec une double visée : évaluer de quelle manière les mesures envisagées étaient perçues et recueillir des propositions. Les présentations successives ont été réalisées en présentiel, de manière à permettre les échanges directs. Nous avons aussi laissé aux personnes la possibilité de réagir par écrit dans le prolongement de la réunion. Ces présentations n'ont pas conduit à beaucoup d'adaptations du catalogue d'actions. Les réactions ont été très diverses (intérêt, soulagement, expectative, inquiétude, ...) du côté du personnel académique, alors que la délégation étudiante a continué de montrer une impatience teintée d'intransigeance. Le catalogue des actions entreprises est résumé dans le tableau 3.

Tableau 3*Actions de remédiation entreprises pour sortir de la situation de crise (la numérotation renvoie au tableau 2)*

Objets de la crise	Actions	Évaluation
1. Structure et organisation	1.1. Passage à une approche-programme 1.2. Constitution d'une équipe de conduite renforcée et complémentaire 1.3. Développement de nouveaux outils de planification et de gestion 1.4. Simplification des textes réglementaires et de cadrage et rédaction de documents synthétiques 1.5. Valorisation des stages au niveau des crédits	<i>Voir tableau 4</i>
2. Contenu et orientation des enseignements	2.1. Introduction de choix pour l'étudiant 2.2. Instauration d'un comité de programme quadripartite 2.3. Renforcement du recours à un personnel académique issu du terrain 2.4. Mesures visant à préciser et faire évoluer le travail de recherche des étudiants et son encadrement 2.5. Création de cours à plus faibles effectifs	
3. Statut du personnel académique	3.1. Stabilisation des engagements 3.2. Non-renouvellement tacite des engagements à durée déterminée, recherche de solutions pour le remplacement de certaines personnes, engagement de nouvelles personnes 3.3. Réinstauration de temps de travail en commun, édition d'un guide du personnel académique	
4. Statut des étudiants	4.1. Reconnaissance institutionnelle et structurelle d'une association des étudiants 4.2. Formalisation des possibilités de concilier formation et vie privée/professionnelle 4.3. Amélioration et renforcement de la communication électronique et papier avec les étudiants	
5. Collaborations	5.1. Renforcement de la considération et de la relation avec les directions d'école et les tuteurs professionnels 5.2. Renforcement de la collaboration de la coordination avec les autres unités organisationnelles de la HEP	

Étape 4

Dans cette dernière étape, celle de l'opérationnalisation des actions puis de l'évaluation de leur impact par un recueil des perceptions, l'analyse nous a amenés à distinguer les éléments qui ont disparu (ou qui ne sont plus présents que marginalement), ceux qui perdurent, ainsi qu'un certain nombre d'éléments nouveaux (tableau 4).

Tableau 4

Évaluation des mesures de remédiation (pour le détail des actions, voir tableau 3).

Objets de la crise	Actions	Évaluation		
		Éléments ayant disparu	Éléments qui perdurent	Éléments nouveaux
1. Structure et organisation	<i>Voir tableau 3</i>	Les objets de la crise	-	Critique de l'inégalité de la charge de travail annuelle par les étudiants
2. Contenu et orientation des enseignements		La dichotomie didactique – sciences de l'éducation L'absence de différenciation Les critiques négatives liées aux redondances	Un lien insuffisant avec la pratique L'absence d'isomorphisme dans certains cours Le peu de sens trouvé à la recherche	Critiques des étudiants plus constructives et moins générales
3. Statut du personnel académique		Les objets de la crise	-	Difficultés nouvelles liées à des décisions prises sur le plan institutionnel
4. Statut des étudiants		Les objets de la crise	La difficulté à communiquer les contraintes auxquelles la formation est soumise	Mention d'une surcharge de travail du côté des étudiants Non prise en charge des frais de déplacement des étudiants critiquée
5. Collaborations		Les objets de la crise	-	Compétence des tuteurs professionnels pointée par les étudiants

Les mesures prises se sont révélées particulièrement efficaces, conduisant à faire disparaître du recueil des perceptions la plupart des objets de la crise. Sur le plan du contenu et des orientations de la formation, les questions restent vives et actuelles, mais les retours sont plus positifs, comme en témoigne, par exemple, l'indicateur de satisfaction moyen obtenu à partir des évaluations de l'enseignement par les étudiants, qui est de 3.17 (N=12, min=2, max=3.8) à l'étape 4. Les éléments qui restent objets de critiques sont formulés de manière plus nuancée, que cela concerne les liens avec la pratique en classe ou la question du travail de recherche des étudiants. Ce dernier point a fait l'objet d'une analyse propre (Kohler, Boissonnade, Padiglia, Meia et Arcidiacono, 2017). Un dialogue constructif s'est instauré avec les étudiants par l'intermédiaire de leur association, laquelle trouve sa reconnaissance renforcée par sa

participation à différents groupes de travail. Auprès des partenaires externes, les mesures prises ont fait disparaître les tensions à un point tel que les directions d'école ne sollicitent plus de réunions de concertation.

Discussion

Grâce à une recherche-action, nous avons pu faire évoluer un dispositif de formation en proie à une crise aux causes plurielles *a posteriori* attribuables à un cumul de difficultés identifiées par la littérature. Nous attribuons la sortie de crise à différents facteurs : 1) la sévérité de la crise; 2) notre grande liberté d'action; 3) la petite taille de l'institution, propice à la concertation et facteur facilitant (Desjardins, 2012); 4) la pertinence de la démarche. Nous estimons ce dernier facteur capital de la manière suivante : partir des constats et des attentes des acteurs, les confronter au cadre prescrit, sans chercher à agir sur celui-ci, mais en le considérant comme l'une des « constantes de l'environnement » (Van der Maren, 2014, p. 126), pour dégager des objets de la crise et des mesures de remédiation, revenir aux acteurs, mettre en œuvre et finalement évaluer la pertinence des actions permet de construire un modèle (ici de formation) en adéquation avec le « fonctionnement du réel » et respectant la « subjectivité humaine » (Van der Maren, 2014, p. 135). La situation post recherche-action n'est pas figée ; elle constitue une nouvelle étape avec de nouvelles questions à prendre en considération.

Que l'étudiant soit, avec les représentants des milieux académique et professionnel, un acteur de la formation paraît une évidence. Qu'il soit considéré comme un partenaire dont l'avis est pris en compte l'est moins. Nous avons été surpris, à notre arrivée, du peu d'attention portée aux demandes des étudiants, relevant, comme Etienne (2017, p. 194), une « asymétrie marquée entre personnel de formation et formé-e-s » qu'il est souhaitable d'atténuer (Etienne, 2017; Serres, Escalié et Magendie, 2019). Si nous écartons le caractère intransigeant de certaines prises de position, une large partie des demandes nous sont apparues légitimes. Elles constituent avant tout, comme le supposait Desjardins (2013), une demande de contextualisation ou, comme l'ont aussi observé Maulini et Progin (2012), un gommage des contradictions et des inégalités. Les étudiants attendent du personnel académique qu'il réalise la transposition didactique qu'il leur est demandé de travailler. Nos résultats témoignent d'une triple attente : une information de qualité, une transmission qui prenne en considération les principes pédagogiques mis de l'avant dans la formation, mais aussi un contenu pertinent en fonction du vécu en classe. En intégrant les étudiants à notre démarche, nous avons réduit les tensions préexistantes. Il faut néanmoins reconnaître des limites à la prise en compte des critiques. Ainsi, nos améliorations ont conduit à une répartition de la charge de travail des étudiants inégale entre les années, difficilement réductible en raison de l'impossibilité de segmenter certains modules de formation (le stage, par exemple) et de la volonté de les inscrire dans une approche-programme cohérente.

Selon notre expérience, un des enjeux centraux de l'alternance réside dans la multiplication des situations où l'étudiant pourra intégrer les différents savoirs liés à la profession. En accord avec la revue de littérature présentée *supra*, il s'agira, pour construire une alternance intégrative, d'accompagner l'étudiant à construire des liens dans les différents espaces-temps de la formation. Soulignons, pour chacun d'eux, les pistes à développer :

- Concernant les stages, il s'agit de développer les compétences d'accompagnement des tuteurs professionnels, notamment parce que cette catégorie d'acteurs ne dépend pas de la HEP, mais des établissements scolaires. Les pistes pour amener ces acteurs à établir des liens avec les résultats de la recherche et/ou les contenus des cours dispensés à la haute école existent : recherche collaborative (Van Nieuwenhoven, Picron et Colognesi, 2016), mobilisation d'écrits scientifiques durant le stage (Caron et Portelance, 2017), offre de formation initiale et continue, colloques.
- Dans les unités de formation dédiées à l'intégration, les analyses de pratique par exemple, l'usage de la vidéo doit être renforcé. Dans notre cas, cette modalité a progressivement été rendue incontournable (Stumpf et Gremion, 2018).
- Dans les enseignements à la haute école, il s'agit de mieux prendre en compte les conditions d'exercice de la profession enseignante. L'enjeu est ici de pouvoir compter sur un personnel académique qui connaisse et comprenne ces conditions, sache varier les approches pédagogiques et puisse agir autrement que simplement en « faisant cours ».

En lien avec ce dernier point, mais aussi en accord avec Serres, Escalié et Magendie (2019), l'un des grands défis qui attend notre formation et celles qui souhaitent se développer en suivant le chemin esquissé dans cet article concerne le recrutement et le développement professionnel du personnel académique. Nous basant sur les recommandations de la conférence des recteurs des HEP de Suisse, nous cherchons actuellement à recruter des membres du personnel académique qui ont, d'une part, un titre et une expérience d'enseignement et, d'autre part, un titre académique en sciences de l'éducation ou en didactique. Cette double exigence n'est pas aisée à satisfaire. Dans tous les cas, il est profitable (Brière-Guenoun et Musard, 2019 ; Portelance et Caron, 2019 ; Stumpf, Meia et Garessus, 2020) de donner du temps au personnel engagé pour travailler, se former collégialement et combiner les expertises. Malheureusement, cette perspective est souvent limitée par des contraintes financières.

Conclusion

Force est de reconnaître une certaine efficacité de la recherche mise en œuvre. À son issue, outre l'importance d'une approche-programme, trois pistes d'action et/ou de recherche visant à optimiser les formations à l'enseignement se dégagent :

1. La mise en place d'un pilotage partagé, qui associe personnel académique et tuteurs professionnels, permettant à chacun de mieux s'investir dans son rôle.
2. Le renforcement d'une contextualisation et d'une intégration des savoirs dans tous les espaces-temps de la formation, notamment dans les enseignements à la haute école en y diversifiant les savoirs travaillés et les formes d'enseignement.
3. Une attention soutenue au recrutement et au développement professionnel du personnel académique.

Ce dernier point constitue l'un des enjeux des formations à l'enseignement : l'alternance sera d'autant plus intégrative que les formateurs seront en mesure d'appréhender, au moins en partie, les réalités et/ou les apports de l'autre milieu de formation. Les dispositifs devraient ainsi (a)ménager des temps d'échange, de formation et de travail en commun.

Références

- Altet, M. (2018). 50 ans de sciences de l'éducation : témoignages et perspectives. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 40, 115-127.
- Ambühl, H. (2010). Formation des enseignantes et des enseignants : où en est-on des objectifs de la tertiarisation. *Etudes + Rapport CDIP, 30B*, 14-22. <http://edudoc.ch/record/38226/files/StuB30B.pdf>
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. et Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) », *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- Bertone, S. (2016). La réflexivité dans les dispositifs de formation des enseignants par l'alternance : enjeux, limites et perspectives. Dans L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 187-199). De Boeck Supérieur.
- Bouthier, D. (2019). Penser les finalités, les conditions et les moyens d'alternance qui soit intégrative pour la formation des enseignants suppose de dépasser les visions morcelées, parcellaires et simplificatrices. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 175-179). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Breithaupt, S. et Clerc-Georgy, A. (2018a). L'université peut-elle former des entrepreneurs ? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. (p. 123-126). Presses de l'Université du Québec.
- Breithaupt, S. et Clerc-Georgy, A. (2018b). Suffit-il de faire parler les étudiants pour développer leur réflexivité ? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 41-43). Presses de l'Université du Québec.
- Breithaupt, S. et Clerc-Georgy, A. (2018c). L'alternance. Une rupture à repenser entre appropriation et usage des savoirs théoriques de référence. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. (p. 127-149). Presses de l'Université du Québec.
- Brière-Guenoun, F. et Musard, M. (2019). Analyse didactique de l'activité d'étudiants de Licence 3 dans un dispositif de formation en alternance en STAPS. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 39-59). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Education et Socialisation*, 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2555>
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (dir.). (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.
- Chaubet, P., Correa Molina, E. et Gervais, C. (2018). Faire réfléchir les stagiaires. Quels leviers, déterminés par quelles positions de l'alternance, pour quelle finalité ? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. (p. 17-36). Presses de l'Université du Québec.
- Criblez, L. (2010). La réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse depuis 1990 : processus, premier bilan et desiderata. *Etudes + Rapport CDIP, 30B*, 23-60. <http://edudoc.ch/record/38226/files/StuB30B.pdf>
- Desjardins, J. (2012). Définir la cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans J. Desjardins, J., M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 29-42). De Boeck Supérieur.
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 23-38). De Boeck.
- Desjardins, J., Guibert, P., Maulini, O. et Beckers, J. (2017). Des changements espérés aux changements étudiés. Dans J. Desjardins, J., Beckers, P., Guibert et O. Maulini (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 9-22). De Boeck Supérieur.

- Etienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement ? Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O. Maulini (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 178-195). De Boeck Supérieur.
- Guibert, P. (2017). De l'intérêt de la prise en compte en formation des transformations du métier d'enseignant : la position des formateurs d'ESPE. Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O. Maulini (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 127-142). De Boeck Supérieur.
- Guibert, P., Maulini, O., Desjardins, J. et Beckers, J. (2017). Des facteurs de changement aux stratégies des acteurs. Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O. Maulini (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 197-202). De Boeck Supérieur.
- Kohler, A., Boissonnade, R., Padiglia, S., Meia, J. S., et Arcidiacono, F. (2017). La formation à et par la recherche des enseignants du secondaire à la HEP-BEJUNE: le dispositif actuel et quelques perspectives pour le futur. Dans G. Melfi et F. Pasche Gossin (dir.), *Synergie entre recherche, formation et enseignement. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, 11*, 103-119.
- Lefrançois, P. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants par une démarche d'intégration. Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O. Maulini (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 101-112). De Boeck Supérieur.
- Legendre, M.F. et David, R. (2012). Les référentiels de compétences : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? Dans J. Desjardins, J., M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 43-65). De Boeck Supérieur.
- Leroux, M. et Portelance, L. (2018). Les initiatives du milieu universitaire et milieu scolaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante. Vers une alternance intégrative ? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 244-271). Presses de l'Université du Québec.
- Magendie, E. (2019). L'alternance intégrative pour la formation des enseignants : un défi à relever ou un principe à dépasser. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 13-23). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Maulini, O. et Progin, L. (2012). Une formation plurielle et cohérente ? Les jugements des étudiants et leur évolution. Dans J. Desjardins, J., M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 113-129). De Boeck Supérieur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pentecouteau, H., (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *RIPES, 28*(1), 1-13.
- Portelance, L. (2016). Préparer et soutenir l'insertion professionnelle en enseignement. Constat et pistes d'amélioration. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 259-265). Presses universitaires de Louvain.
- Portelance, L. et Caron, J. (2019). La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : du point de vue de responsables universitaires. *Revue Education & Formation, e-314*, 85-95. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35>
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses internationales Polytechnique.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques.
- Serres, G., Escalié, G. et Magendie, E. (2019). Alternance et formation des enseignants : entre « écarts nécessaires » et « écarts réductibles ». Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 27-36). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Stumpf, A. (2018). La refonte d'un référentiel de compétences: processus et enjeux. *Education et socialisation, 47*. <https://doi.org/10.4000/edso.2903>

- Stumpf, A. et Gremion, F. (2018). La perception de l'effet des modalités d'analyse de pratiques (avec ou sans vidéo) sur le développement identitaire et réflexif d'étudiants en formation à l'enseignement. *Recherche et formation*, 83, 109-123.
- Stumpf, A., Meia, J.S. et Garessus, P.-A. (2020). Co-construire le sens d'un développement professionnel collectif : un passage obligé. *Formation et profession*, 28(1), 135-138. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a194>
- Tali, F. et Marcel, J.F. (2019). Elaborer un dispositif hybride de formation dans une visée d'alternance intégrative. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 81-101). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Education, (para)médical, travail social* (3^e éd.). De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Les savoirs de référence pour les professions de l'enseignement et de la formation* (p. 245-264). De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., Coupremagne, M. et Dejemepe, X. (2012). Témoigner, accompagner ou former ? L'identité incertaine du maître de formation pratique. Dans J. Desjardins, J., M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 85-109). De Boeck Supérieur.
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho Vicoso, M.H. et Labeeu, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants. Vers une conception de l'alternance intégrative. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 79-96). Presses universitaires de Louvain.
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria. *Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 171-185). De Boeck Supérieur.
- Wittorski, R. (2013). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 233-236). De Boeck Supérieur.

Pour citer cet article

- Meia, J.-S., Stumpf, A., Garessus, P.-A. (2021). Traductions de la professionnalisation en formation à l'enseignement : des difficultés de mise en œuvre aux pistes d'amélioration. *Formation et profession*, 29(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.609>



La formation des enseignants au Chili : est-elle une mimésis de la politique (trans)nationale ?

Javier Núñez-Moscoso
Universidad de O'Higgins (ICEd-UOH) (Chili)



Teacher training in Chile: A (trans)national mimesis policy ?

doi: 10.18162/fp.2021.657

Résumé

Cette contribution propose un regard critique sur la manière dont le Chili adopte et incarne (mimésis) certaines préconisations d'organismes internationaux en matière de politiques éducatives. L'argument central est déployé autour de la description documentée de la façon dont certaines orientations préconisées par les organismes internationaux ont été intégrées dans le champ de la formation des enseignants au Chili, au travers des réformes et dispositifs à l'œuvre dans les dernières décennies et plus récemment (Núñez-Moscoso et Flores Gonzalez, 2017). L'article se termine par une réflexion sur les potentialités et les risques de ces transformations pour la profession enseignante.

Mots-clés

Chili, Formation des enseignants, globalisation, mimésis, politiques éducatives.

Abstract

This contribution presents a critical look at the way Chile adopts and embodies (mimesis) some of the recommendations of international organizations that affect educational policies. The central argument is deployed around the documented description of how certain orientations have been integrated into the field of teacher training in the country, within the reforms and changes of the last decades but also the most recent ones (Núñez-Moscoso et Flores Gonzalez, 2017). The article ends with a description of the potentialities and risks that these transformations may have for the teaching profession.

Keywords

Chile, Teacher training, globalization, mimesis, educational policy.

Introduction

Paris, France, siège de l'*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) et de l'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD). New York, États-Unis, siège de la Banque Mondiale et de la Banque Ibéroaméricaine de Développement (BID). Ces organismes, dans des villes si lointaines, peuvent-ils avoir une influence sur l'« Escuela F-50 de Villa Las Estrellas », l'une des écoles la plus australe de la planète (Antarctique chilienne) ? Absolument.

Depuis plusieurs décennies, certains organismes internationaux formulent des préconisations sur la base d'études et expertises, afin d'induire des changements dans les politiques éducatives de différents pays, notamment auprès des nations en voie de développement (Canan, 2017). Le Chili s'est montré particulièrement sensible à ces directives, le champ de la profession enseignante ayant lui aussi fait l'objet d'importantes transformations portant sur la formation initiale des enseignants, l'évaluation et l'évolution de la carrière enseignante. Dans notre posture interprétative, ces processus de transformations à l'œuvre sous l'impulsion de grands opérateurs internationaux engagé, dans le cas du Chili, à la fois un emprunt des politiques éducatives, mais aussi un état de « transe », d'enchantement acritique envers les préconisations émanant d'organismes internationaux que nous appellerons « mimésis » (Bozal, 1987).

Dans la continuité d'une réflexion menée autour du « paradigme chilien » en matière de politiques de formation du professorat (Núñez-Moscoso et Flores Gonzalez, 2017)¹, cette contribution se propose de revenir sur la question à travers une perspective essentiellement critique. Pour ce faire, cet article présentera d'abord l'hypothèse heuristique de la « mimésis » des politiques éducatives

chiliennes vis-à-vis des préconisations internationales, c'est-à-dire l'adoption et l'incarnation exacerbées de certaines orientations en matière de politiques éducatives dans les transformations à l'œuvre dans le système éducatif chilien, et plus particulièrement en ce qui a trait à la formation des enseignants. À travers ce prisme, nous décrirons ainsi la percée concrète des préconisations des organismes internationaux sur le plan des politiques éducatives dans le contexte chilien. Postérieurement, nous présenterons le contexte de la formation initiale des enseignants au Chili, en mettant par ailleurs l'accent sur les transformations récentes portées par la loi 20.903 du 4 mars 2016 ou *ley de la carrera docente* (loi de la carrière enseignante). Finalement, nous concluons par quelques pistes de réflexion sur les potentialités, les risques et les tensions liés à l'influence internationale dans la transformation de la formation des enseignants, ainsi que ses potentielles conséquences pour la profession enseignante.

« Mimésis » et politiques en formation des enseignants : une hypothèse heuristique

Souvent traduite par « imitation » ou « reproduction », la notion de « mimésis » dans la Grèce ancienne fait, selon Gutiérrez Canales (2016), plutôt référence à l'idée d'« incarnation ». Bozal (1987, p. 70) est clair à ce propos : « “Mimésis” dérive de “mimos” et “mimeisthai”, des termes qui se réfèrent originalement au changement de personnalité que certains fidèles expérimentaient pendant certains rituels, lorsqu'en eux s'incarnaient des êtres de nature divine ou animale, ou des êtres d'un autre temps. “Mimeisthai” n'est pas autant imiter comme représenter, incarner un être éloigné de soi-même ».

Ainsi, la notion de « mimésis » fait référence à : 1) l'adoption enchantée d'autres personnalités, éloignées de nous, plaçant l'individu dans une posture de fidélisation acritique ou, dans le meilleur des cas, faiblement critique, 2) l'incarnation exacerbée, de caractère symbolique et cérémonial, propre des liturgies qui cristallisent les croyances religieuses. Cette idée nous semble dès lors particulièrement féconde pour comprendre la percée des préconisations de certains organismes internationaux au Chili.

La « mimésis » sera donc employée comme hypothèse heuristique, c'est-à-dire comme idée directrice indépendamment de sa valeur de vérité, et qui représente un point de vue, un prisme de lecture (Marcel, 1928) pour appréhender les politiques éducatives liées à la formation des enseignants. De la sorte, cet article défendra l'idée selon laquelle le Chili intègre dans ses politiques éducatives, et de manière particulièrement prégnante, des préconisations venant d'organismes internationaux, à travers leur adoption et leur incarnation profonde. Comme nous le verrons, ce phénomène met en évidence l'importante influence (trans)nationale de la formation du professorat au Chili.

Politiques éducatives : une mouvance transnationale séduisante

Dans les dernières décennies, la gouvernance des systèmes éducatifs s'est vue transformée : les agendas des pays se sont « globalisés », ayant, par conséquent, tendance à pointer et assumer les mêmes défis et, souvent, à employer les mêmes mécanismes de résolution de leurs difficultés éducatives, avec au premier chef une place de choix à l'évaluation de l'action éducative (Verger et Parcerisa, 2018). Pour Verger et Parcerisa (2018), les raisons qui expliquent ce phénomène sont liées à la diffusion de politiques éducatives globales, et à l'expansion de politiques basées sur le « new public management », aux avancées techniques et méthodologiques dans le champ de l'évaluation éducative, à l'émergence d'une industrie

éducative dont l'activité se développe autour des épreuves d'apprentissage, et aux motivations de nature économique pour l'amélioration des résultats d'apprentissage.

Dans la percée de l'influence « internationale »² en Amérique latine, il est possible d'identifier un groupe transnational d'organismes qui favorisent la diffusion d'un ensemble d'orientations déterminées et qui ne se limitent pas à des aspects « techniques » ou d'aide à la décision politique. Bien que l'influence « internationale » soit présente depuis longtemps dans la région³, pour Beech (2007), l'UNESCO, la Banque mondiale et l'OCDE ont été à l'origine de profondes réformes menées en Amérique latine depuis plus de 30 ans. Précisément, selon cet auteur, ces agences et organismes internationaux ont préconisé, dès la fin des années 80-90, un modèle universel d'éducation basé sur des orientations et principes clefs (Beech, 2005) :

- Décentralisation/autonomie scolaire ;
- Éducation permanente ;
- Curriculum centralisé sur la base de compétences (communication, créativité, flexibilité, apprendre à apprendre, travail en équipe, résolution de problèmes) ;
- Systèmes centralisés d'évaluation ;
- Professionnalisation enseignante.

En reprenant la distinction de Ball (1993) de la politique comme un « texte », c'est-à-dire assujettie à des interprétations par les agents chargés de sa mise en œuvre, et comme un « discours », autrement dit entendue comme un cadre régulateur créant un agenda éducatif et réduisant le champ interprétatif de ce qui est « acceptable », Beech (2007) défend une hypothèse intéressante. L'auteur soutient l'idée selon laquelle, entre l'abstraction globale et l'appropriation locale, le Chili, comme l'Argentine et le Brésil, a adopté une forte orientation venue « d'ailleurs ». Dans ce sens, « les propositions des agences internationales ont collaboré à modifier le cadre discursif dans lequel se sont pensées les réformes curriculaires de ces pays, mais dans ce cadre il y a eu des interprétations différentes dans chacun des pays analysés » (ibid., p. 162). Quelle a été l'interprétation du Chili au sujet des propositions des agences internationales? Comme nous le montrerons avec le cas de la formation des enseignants, l'interprétation chilienne en a été une d'adoption et d'incarnation profonde de ces préconisations.

Pour Pronko (2000), l'intérêt des organismes internationaux pour l'éducation se cristallise dans une double stratégie : la création d'un pilier pour la politique sociale et d'un pilier pour la politique économique, tous les deux centrés sur l'amélioration de la productivité. Précisément, Oreja Cerruti et Vior (2016) pointent le financement de projets très concrets pour donner forme à cette stratégie : en 2008, le BID a alloué 56.500 USD pour développer les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation au Chili; en 2011, le BID a par ailleurs affecté 150.000 USD pour l'insertion des élèves en décrochage scolaire; en 2015, le BID a financé au Chili un programme d'éducation technique et professionnel à la hauteur de 90 millions USD. Sans que ces financements ne touchent directement la formation des enseignants, il semble néanmoins raisonnable d'affirmer l'influence des grands organismes transnationaux sur les politiques éducatives au Chili, avec un intérêt qui se déploie tout à la fois sur le plan symbolique, discursif, financier, et participe de la création d'un agenda éducatif.

Est-il dès lors possible d'identifier l'écho de cette influence des organismes internationaux dans les politiques de formation des enseignants, et peut-on identifier les deux composantes de la mimésis, c'est-à-dire l'adoption enchantée et l'incarnation exacerbée ?

La formation des enseignants au Chili : contexte et influence internationale

Cox et Gysling (2009) décrivent l'évolution de la formation des enseignants au Chili au carrefour de trois aspects : le contexte sociohistorique, les savoirs enseignés, et les institutions responsables de la formation des enseignants. Selon ces auteurs, en effet, on peut identifier 4 grands changements qui marquent l'évolution de la formation des enseignants : 1) entre les années 1940 et 1960, le passage d'une formation culturelle à une formation centrée sur les enseignements pédagogiques ou professionnels ; 2) dans les années 1950, la naissance de la formation pour les enseignants du secondaire marquée par la séparation des instances de production des savoirs disciplinaires (au sein des disciplines universitaires, savantes et érudites) et la reproduction de ceux-ci dans l'enseignement où les enseignants ne participent au développement des savoirs, mais à leur transmission ; 3) vers les années 1960, l'hégémonie et hiérarchie « supérieure » des savoirs professionnels de caractère théorique versus les savoirs de la pratique moins essentiels, accompagnés par la constitution des Sciences de l'éducation ; 4) en début des années 1980, le passage d'une formation des enseignants institutionnalisée, dispensée par un nombre réduit de centres de formation et homogène du point de vue des programmes d'étude, à une autre formation décentralisée et très hétérogène en matière de contenus de formation et d'instances responsables de la formation des enseignants.

Ce dernier changement introduit pendant la dictature militaire (1973-1990) engage la dérégulation de la formation des enseignants, allant de pair avec une dérégulation du système éducatif dans son ensemble. À travers la Constitution de la République de 1980 et de la loi LOCE (*Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*), le rôle de l'État chilien dans la formation des enseignants (et plus largement dans la gestion de l'éducation) a été fortement revu au profit d'un système reposant sur la « liberté d'enseignement », impliquant la possibilité par divers organismes de proposer des formations à l'enseignement dans un cadre législatif très souple (Oliva, 2008 ; Valenzuela, Labarrera et Rodriguez, 2008), favorisant par ailleurs l'entrée d'investisseurs privés dans le champ éducatif, et permettant dès lors la création d'institutions éducatives du primaire, secondaire et universitaire (ces dernières responsables de la formation des enseignants) à but lucratif. La formation des enseignants, rattachée auparavant à des structures spécialisées (*Escuelas Normalistas* ou *Institutos Pedagógicos*), passe sous la tutelle décentralisée d'un grand nombre d'organismes de formation supérieure (universités privées et publiques, instituts professionnels privés), avec des curriculums très variés et faiblement régulés (Cox et Gysling, 2009).

Plus récemment, bien que la loi LGE (*Ley General de Educacion*, septembre 2009) remplace l'antérieure (LOCE) en améliorant certains aspects du système, elle conserve certaines limites, par exemple rendre possible l'exercice de l'enseignement dans le milieu secondaire à des professionnels non enseignants. De même, cette loi ne se prononce pas de manière claire sur les conditions de travail des enseignants ou sur la formation initiale, et n'apporte pas de changements substantiels au système de mesures de la qualité de l'éducation.

Les changements intervenus dans les années 1980 viennent ainsi modifier le cadre et le modèle de formation des enseignants (organisation, curriculums et instances/organismes de formation des enseignants), configurent l'ensemble du système éducatif, et le contexte de travail des enseignants. Le système économique de libre marché, installé formellement dans le pays dès les années 1980, retrouve dès lors son équivalent dans la formation des enseignants sous la logique de développement du « capital humain » avec comme conséquence la soumission de la formation des enseignants à la rentabilité, où la performance est visée par les processus de professionnalisation. Une évidence de ce phénomène est l'adoption dans le pays d'un modèle de formation par compétences, héritier des expériences menées aux États-Unis, au Canada, en Angleterre et en Australie dans les années 1980 pour améliorer la compétitivité et productivité des travailleurs (Barraza, 2007). Très vite installé dans la formation technique et professionnelle, le modèle par compétences s'est répandu à la formation des élèves et des enseignants, devenant une véritable « vogue », pour reprendre les termes de Tardif et Desbiens (2014), en Amérique du Nord et en Europe, pour ensuite arriver en Amérique latine. Selon Beech (2005, 2007), les organismes internationaux ont fortement influencé la diffusion du modèle par compétences.

Au Chili, en 1998 est créé le programme MECESUP (*Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación*/Amélioration de la Qualité et Équité de l'Éducation), initiative qui introduit plusieurs changements majeurs, dont « [l]a mise en place au niveau national d'une nouvelle architecture curriculaire pour l'éducation supérieure basée dans les résultats d'apprentissage et la démonstration de compétences » (Cancino Cancino et Iturra Herrera, 2018, p. 329). Plus précisément, dans l'ensemble des projets MECESUP :

[...] l'on a abordé le renouvellement curriculaire sur la base des compétences et des acquis d'apprentissage en considérant de manière plus complète et plus réfléchie la définition des profils des diplômés; les compétences spécifiques et génériques, compte tenu de l'environnement externe; les tendances internationales, y compris les questions sensibles telles que la durée des programmes diplômants; les différents groupes d'intérêt ont été pris en compte, tels que les universitaires, les diplômés, les employeurs, les associations professionnelles et les étudiants. La méthodologie du projet Tuning a également été prise en compte; les avancées du système de crédits transférables (SCT-Chili), avec des mesures de la charge de travail réelle des étudiants; entre autres. (Fernández, 2008, p. 138)⁴

Cet extrait explicite que, parmi tous les éléments pris en compte pour la restructuration des formations universitaires au Chili, les tendances internationales et la méthodologie du projet Tuning⁵ (né lui-même en Europe) en ont fait partie. Dans ce sens, selon Contreras Sanzana et Villalobos Claveria (2010, p. 411), « les cours de formation des enseignants ont adopté les modèles politiques et sociaux de l'époque, les processus d'éducation et de formation étant les témoins de l'époque, contribuant au développement du pays sur la base d'un programme fonctionnaliste ». Dans l'air du temps de cette période, pour le cas du Chili, il y avait des orientations venant en grande partie de certains organismes internationaux, qui ont propagé dans le pays l'approche par compétences dans toutes les formations universitaires, y compris la formation des enseignants.

La formation des enseignants au Chili a continué son évolution et, après un intense débat et un long processus participatif de consultation impliquant différents acteurs du système éducatif, la loi 20.903 a été promulguée en 2016. Cette loi crée un système de développement professionnel et de carrière pour les enseignants, en introduisant plusieurs éléments : quels sont ces éléments et quels changements introduisent-ils dans la formation des enseignants ?

Une nouvelle loi de la profession et la formation : régulation et consolidation de « l'État évaluateur »

La loi 20.903, se voulant un outil de cadrage général pour la carrière enseignante, propose une mise en place progressive (2016–2026) de huit points essentiels : 1) la régulation de l'offre de formation et l'assurance d'un système formatif de haute qualité ; 2) la régulation de l'entrée des étudiants aux parcours de pédagogie, à travers l'établissement d'un « minimum » en matière de résultats académiques permettant l'accès ; 3) la régulation de la qualité des diplômés de pédagogie ; 4) la régulation de l'entrée à la profession enseignante ; 5) l'induction ou l'accompagnement à l'initiation enseignante ; 6) la création d'une carrière attractive ; 7) des conditions de travail spécifiques ; 8) une retraite consistante avec la carrière (Ruffinelli, 2016).

Concernant la régulation de l'offre de formation et l'assurance d'un système de formation de haute qualité, deux éléments essentiels sont retenus par la loi. Le premier concerne le type d'institution pouvant dispenser et offrir les programmes de formation du professorat. Contrairement au fonctionnement établi par la loi LOCE où des institutions à vocation plus technique pouvaient offrir des diplômes en enseignement (instituts de formation professionnelle, sans aucun lien avec la recherche fondamentale ou appliquée, par exemple), ce sont les universités qui peuvent dorénavant exclusivement former les enseignants. Le second élément essentiel de la loi en lien avec la formation des enseignants concerne l'obligation de soumettre à un processus d'accréditation⁶ chaque programme de formation à l'enseignement. Seuls les programmes d'odontologie, de médecine et maintenant ceux de l'enseignement sont contraints à passer par cet outil évaluatif. À la suite de l'évaluation, l'organisme évaluateur (Consejo Nacional de Acreditación - CNA) accorde entre 1 et 7 ans d'accréditation. Cette évaluation est réalisée sur base de différents critères regroupant : les exigences en matière d'infrastructure et d'équipement, les caractéristiques et de la qualité du corps enseignant, la présence de stages dès les premières années de formation et à caractère progressif (en objectifs et en niveau de difficulté), l'application de tests diagnostiques en milieu de parcours durant la formation initiale, l'existence de dispositifs de soutien au processus formatif des étudiants, l'exigence de cohérence entre l'itinéraire de formation et le profil professionnel en fin d'études, et l'existence de conventions avec des établissements scolaires qui assurent un lien plus solide et stable entre l'université et l'école.

D'un point de vue critique, Ruffinelli (2016) affirme que cette loi n'assure pas des orientations minimales communes afin d'assurer la cohésion entre les très nombreuses institutions de formation. En mettant en avant la liberté et l'autonomie des universités – comme pour le cas de la loi LOCE, influencée selon Beech (2007) par des organismes internationaux, la décentralisation et la dérégulation de la formation initiale des enseignants se voit prolongée. Parallèlement, il y aurait une prolongation de la tension entre les éléments définis par Darling-Hammond (2012) comme propres à une approche organique

de la formation (c'est-à-dire à visée de développement professionnel intégral), et ceux relevant d'une approche de gestion et de *management* de la formation et de reddition de comptes (c'est-à-dire davantage orientée par une visée de maîtrise de compétences et de techniques d'enseignement); d'une part, les éléments 2, 5, 6, 7 et 8 de la loi (énoncés *supra*) s'inscrivent dans une approche organique, tandis que les éléments 1, 3 et 4 sont liés à l'approche de gestion. Finalement, c'est précisément dans le choix des régulations par l'évaluation à travers de tests diagnostiques et d'habilitation à enseigner (étudiants/futurs enseignants) et l'accréditation des institutions et des programmes de formation (à travers de la constitution de dossiers très lourds et des entrevues avec des acteurs institutionnels) que la logique de reddition de comptes s'enracine à nouveau et plus profondément. Selon Parcerisa et Falabella (2017, p. 4-5) :

La reddition de comptes est une pièce centrale dans les recommandations élaborées par les principaux organismes internationaux du champ éducatif, comme par exemple, l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (OCDE) et la Banque Mondiale (BM). À ce propos, la reddition de comptes se considère centrale pour améliorer les résultats (OCDE, 2009) et la qualité des systèmes éducatifs, et pour aligner les incitatifs qui orientent l'action des différents acteurs scolaires (World Bank, 2015).

La singularité de l'usage chilien de la reddition de comptes a trait à la finalité de régulation du marché scolaire (choix des établissements scolaires par les élèves et leurs parents, et choix des organismes de formation par les futurs candidats à l'enseignement), en assumant de manière centrale le rôle d'un « État évaluateur » (Maroy, 2009). Ce choix assumé amène l'État à définir des standards et mécanismes complexes d'évaluation et d'accréditation des institutions de formation des futurs enseignants, plutôt qu'à établir un consensus clair sur la formation des enseignants (organisation et modèles de formation, curriculum et contenus de formation).

Le Chili, le bon élève : mimésis d'un regard sur la formation des enseignants

Comme cela a été discuté et documenté dans les sections précédentes, la formation des enseignants au Chili a été le témoin de transformations importantes dans les dernières décennies. Sous l'influence de certains organismes internationaux, la formation des enseignants a adopté et incarné de manière peu critique un modèle essentiellement basé sur une approche par compétences (par ailleurs définies de manière décentralisée et quelque part disparates par chaque centre de formation), s'inscrivant par ailleurs dans une tension entre les approches organiques (aspects professionnels) et de gestion du métier (aspects techniques) (Cochran-Smith et Lytle, 1999; Falabella, 2015).

Parallèlement, la régulation de la formation des enseignants s'est inscrite, depuis les années 1980, dans la lignée d'un État évaluateur (Parcerisa et Falabella, 2017) qui emploie une logique de reddition de comptes en matière de politiques éducatives, au travers de la mesure des performances et des résultats des acteurs (futurs enseignants/étudiants), des institutions et de leurs programmes. Ce phénomène fait du Chili l'un de systèmes éducatifs les plus centrés sur la performance et sur l'évaluation de la planète (Núñez-Moscoso et Flores Gonzalez, 2017).

Ces deux aspects, l'adoption et l'incarnation exacerbée d'un modèle par compétences et d'une logique de reddition de comptes où l'évaluation des résultats est centrale, semblent dès lors s'inscrire dans le déploiement de la formation des enseignants au Chili, au moins dans les aspects évoqués, comme la mimésis d'une politique transnationale.

À titre de conclusion : potentialités et limites des politiques en matière de formation des enseignants

Tout d'abord, il nous semble pertinent d'établir quelques nuances : l'influence internationale dans les politiques éducatives comporte la possibilité d'une prise de distance vis-à-vis les expériences nationales et de mettre ces dernières en perspective à la lumière d'expériences et expertises internationales, et dès lors mettre au profit d'un système éducatif l'expérience d'un autre système éducatif, d'identifier des ressources et outils qui peuvent, adaptation médiante, être repris et employés, parmi de multiples et très riches possibilités. Cependant, ceci ne peut être fait au détriment d'une « culture scolaire locale » et d'une réflexion critique quant à la mise en avant et l'adoption d'instruments dont les effets sur différents acteurs demeurent controversés. À notre avis, l'hyper évaluation comporte un risque d'épuisement de la capacité de travail (de formateurs et directifs qui montent les dossiers d'accréditation, par exemple) et de la capacité d'apprentissage chez les futurs enseignants (qui sont soumis à la pression du test qui diagnostique, mais aussi habilite aux fonctions d'enseignants).

Cela étant dit, les nouvelles conditions de travail des enseignants, les exigences d'entrée dans la formation, la volonté et l'énergie déployée en vue de l'amélioration de la formation du professorat portées par les évolutions récentes en matière de politiques éducatives chiliennes, sont des éléments extrêmement positifs. Cependant, l'élément le plus significatif de la formation des enseignants reste la logique obstinée consistant à mettre en place des politiques mimétiques qui, telles que dans un rituel sacré, continuent à provoquer une « transe » acritique.

Précisément, nous pouvons remarquer l'absence d'une réflexion sur la posture et le rôle de l'État dans la définition d'un projet politique en éducation au sens large. Ici, la formation des enseignants n'est qu'une partie d'un tout plus complexe. Cependant :

une telle proposition implique un État politiquement actif comme régulateur et organisateur du système enseignant dans tout son sens et qui possède les attributions pour accomplir sa tâche. Ceci est un contresens dans un schéma de marché ou dans un modèle où l'État est subsidiaire, en conséquence on exige d'une manière quelque chose qui est au-delà d'un fait concret que l'on ne veut pas ou que l'on ne peut pas changer. (Donoso Diaz, 2008, p. 451)

Dans ce contexte, un soutien structurel à la profession enseignante demeure un élément clef pour penser et organiser la formation des enseignants, et ce, dans un système éducatif garant de l'organisation et de la cohérence d'un projet éducatif commun. Cependant, tout porte à croire qu'un rituel sacré de mimétisme politique trouve ici ses limites ; en revanche, un « retour à l'essentiel » peut-être nécessaire, comme le préconise Ball (2015, p. 7) :

Il est temps de revenir à l'essentiel - de réfléchir sérieusement à l'objectif de l'éducation, à ce que cela signifie d'être éduqué, à la raison d'être des écoles et, parallèlement et de manière cruciale, à qui devrait décider de ces choses. Une réflexion aussi approfondie doit aller au-delà des opinions des « experts » et des entrepreneurs politiques et de ceux qui ont des intérêts commerciaux dans l'éducation, pour entendre ce que les parents, les étudiants et les enseignants ont à dire sur ce que l'éducation devrait être à leur avis – « sur ce que l'éducation pourrait être, plutôt que sur ce qu'elle est devenue.

Ball semble nous avertir d'une manière claire, directe et critique que le présent et le futur de l'éducation ne sont pas ailleurs. Ce retour à l'essentiel est, dans toute sa profondeur, anti-mimétique, et invite à un regard critique et fondamental :

Nous devons remettre en question la “logique de nécessité” qui a dominé la politique éducative du New Labour et de la Coalition, ainsi que celle de l'Union européenne, de la Banque mondiale, de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques et de l'UNESCO, articulée à travers leurs nombreux et répétitifs “textes persuasifs” qui mettent en évidence la subordination de la “politique sociale aux exigences de flexibilité du marché du travail et/ou d'employabilité et aux impératifs perçus de compétitivité structurelle ou systémique”. (Ball, 2015, p. 7)

Dans ce sens, il est nécessaire de nous rappeler qu'une formation pour les enseignants se doit d'être ancrée dans un contexte sociohistorique. Le fait que les systèmes éducatifs se reconnectent avec leur milieu constitue dès lors un point de départ nécessaire.

Notes

- ¹ Dans ce travail, la notion de paradigme est entendue comme étant constituée « par un certain type de relations logiques, extrêmement fortes entre des notions maîtresses, des notions clés, des principes clés » (Morin, 1990, p. 79). Dans ce sens, il s'agit d'un ensemble notionnel partagé qui oriente les discours, les visions du monde et l'action. Cette idée est appliquée aux politiques de formation des enseignants au Chili, en mettant à jour deux caractéristiques du paradigme : 1) une disjonction économétrique qui prône « un modèle caractérisé par une orientation professionnalisante, visant à former à l'élaboration et l'application des techniques liées étroitement aux notions d'efficacité, d'efficacité et de compétitivité » (Sánchez Carreño et Pérez Rodríguez, 2011, p. 143); 2) une disjonction disciplinaire, qui interpelle l'idée de connaissance dans laquelle l'erreur et l'illusion ne font pas partie de la connaissance à enseigner (Morin, 1999).
- ² « Internationalisation » et « globalisation » sont deux notions qui comportent une spécificité. Cependant, dans le cadre de cet article, elles ne sont pas employées de manière théorique.
- ³ Par exemple, rappelons que les premiers établissements scolaires en Amérique latine ont été fondés par les jésuites, dans le cas du Chili plus précisément en 1595 (Contreras Gutierrez, 2014). De même, l'influence des mouvements pédagogiques européennes et leur apport au système de formation de maîtres est majeure.
- ⁴ Toutes les citations en version originale anglaise ou espagnole ont été traduites en français par l'auteur.
- ⁵ Le projet Tuning - Europe est une initiative internationale venant du processus Sorbonne-Bologne-Prague-Berlin ayant pour objectif de lier et standardiser la formation supérieure dans l'espace européen en 1999, à travers l'internationalisation de compétences. La version Tuning-Amérique latine (proyecto Alfa Tuning América Latina) émerge en 2003 et est soutenue par la Commission Européenne et par un consortium d'universités du vieux continent, coordonnées par la Universidad de Deusto, Espagne (Muñoz, 2006)

- ⁶ Rappelons qu'il existe aussi un processus d'accréditation institutionnelle : les universités sont évaluées par un organisme indépendant (Consejo Nacional de Acreditación – CNA), qui sanctionne la « qualité » de l'institution en matière de gestion institutionnelle et d'enseignement en premier cycle supérieur (obligatoire), mais aussi en enseignement de deuxième et troisième cycle supérieur, de recherche et lien avec le milieu social (en option). Il est important de savoir que le processus d'accréditation donne comme résultat entre 1 et 7 ans de validation. Après ce temps écoulé, un nouveau processus d'accréditation doit être réalisé.

Références

- Ball, S. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse*, 13(2), 10–17.
- Ball, S. (2015). Back to Basics: Repoliticising education. *Forum*, 51(1).
- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(2), 131–153.
- Beech, J. (2005). *International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985–2002): A comparative analysis* [Thesis]. Institute of Education, University of London.
- Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 153–173.
- Bozal, V. (1987). *Mimesis: Las imágenes y las cosas*. Visor.
- Canan, S. (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* CLACSO.
- Cancino Cancino, V. et Iturra Herrera, C. (2018). Gestión Curricular en un Enfoque por Competencias: Aspectos Claves y Avances en el Sistema Universitario Chileno. En O. Leyva Cordero, F. Ganga Contreras, J. Tejada Fernández et A. Hernández Paz (Eds.), *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 323–351). Tirant humanidades.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *American Educational Research Association*, 24, 249–305.
- Contreras Gutierrez, A. (2014). La enseñanza jesuita en Chile colonial: Sus colegios, universidades y una aproximación a sus métodos y contenidos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 35–50.
- Contreras Sanzana, G. et Villalobos Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397–417.
- Cox, C. et Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile, 1842–1987*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: Los dilemas del siglo XXI*. Fundación Chile.
- Donoso Diaz, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990–2007): ¿Estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437–454.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educación & Sociedade*, 36(132), 699–722.
- Fernández, V. (2008). Renovación curricular: Visión del programa MECESUP2. En CINDA (Ed.), *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. (pp. 135–154).
- Gutiérrez Canales, G. (2016). Sobre el concepto de mimesis en la antigua Grecia. *Byzantion nea bellás*, 35, 97–106. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-84712016000100005>
- Marcel, G. (1928). *Journal métaphysique*. Editions Gallimard.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'postbureaucratic' models of regulation. *Compare*, 39(1), 71–84.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF éditeur.

- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO.
- Muñoz, A. L. (2006). Proyecto Tuning en Chile : Análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Calidad en la Educación*, 249–271.
- Núñez-Moscato, J. et Flores Gonzalez, L. (2017). Travail enseignant et formation. Les politiques éducatives au prisme de la pensée complexe. En T. Piot et J.-F. Marcel (Eds.), *Changements en éducation. Intentions politiques et travail enseignant* (pp. 57–72). Octarès Editions.
- Oliva, M. A. (2008). *Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile*. XXXIV(2), 207–226.
- Oreja Cerruti, M. et Vior, S. E. (2016). La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 18–37.
- Parcerisa, L. et Falabella, A. (2017). La Consolidación del Estado Evaluador a Través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1–27.
- Pronko, M. (2000). As políticas de formação profissional impulsionadas pelos organismos internacionais no MERCOSUL. Um olhar sobre três casos (BID, OIT e UNESCO). En S. Yannoulas (Ed.), *Atuais tendências na educação profissional* (pp. 24–55). FLACSO/Brasil.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 261–279.
- Sánchez Carreño, J. et Pérez Rodríguez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: Una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 143–164.
- Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (Eds.). (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants. Bilan critique et perspectives d'avenir*. Presses de l'Université Laval.
- Valenzuela, J. M., Labarrera, P. et Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile : Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129–145.
- Verger, A. et Parcerisa, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: Análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social*, 1, 59–73.

Pour citer cet article

- Núñez-Moscato, J. (2021). La formation des enseignants au Chili : est-elle une mimésis de la politique (trans)national? *Formation et profession*, 29(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.657>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.653>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Luz Stella **Mejia Aristizabal**
Universidad de Antioquia (Colombie)

Ma. Mercedes **Jiménez Narváez**
Universidad de Antioquia (Colombie)

Monica **Cividini** 
Université du Québec à Chicoutimi,
(Canada)

Adriana **Morales-Perlaza** 
Université de Montréal (Canada)

Un programme de formation qui contribue à la formation des enseignants en insertion à Medellín – Colombie

doi: 10.18162/fp.2021.653

Résumé

En Colombie, la formation initiale des enseignants est sous la responsabilité des Écoles Normales Supérieures et des facultés d'éducation. Une fois la formation terminée, les diplômés travaillent dans des institutions privées ou publiques. L'insertion professionnelle des enseignants est une étape complexe de leur carrière. Cependant, cette étape n'est pas encadrée par les politiques publiques de formation des enseignants en Colombie. Pour mieux composer avec les enjeux d'entrée dans la profession dans ce pays, nous développons actuellement un programme d'accompagnement des nouveaux enseignants. Nous présentons les premiers résultats d'une recherche-action-formation appuyée par l'enquête narrative qui accompagne le développement de ce programme.

Mots-clés

Insertion professionnelle, enseignants débutants, formation des enseignants, recherche-action-formation, enquête narrative.

Abstract

In Colombia, initial teacher education is under the responsibility of Normal Schools and Faculties of Education. Upon completion of training, graduates work in private or public institutions. The professional integration of teachers is a complex stage in their career. However, this step is not framed by public teacher education policies in Colombia. To face the challenges of entering the profession in this country, we are currently developing a support program for new teachers. In this publication we present the first results of an action-research-training program supported by the narrative survey that accompanies the development of this program.

Keywords

Professional integration, beginning teachers, teacher education, Action Training and Research, narrative inquiry.

Introduction

En Colombie, le chemin qui mène à l'exercice de la profession enseignante commence généralement par l'inscription à un programme de formation initiale à l'université ou dans les Écoles Normales Supérieures¹, puis il se poursuit une fois le programme terminé, avec l'insertion dans le milieu de travail. Ainsi, les nouveaux enseignants sont aux prises avec ce processus d'insertion professionnelle qui constitue l'un des défis les plus importants, non seulement en Colombie, mais aussi dans le contexte international (Martineau et Mukamurera, 2012), à un point tel qu'il détermine parfois la poursuite ou non de la carrière.

Dans certains pays d'Amérique latine, l'insertion professionnelle en enseignement est considérée comme un domaine de formation et de recherche, par exemple en Argentine (Alen et Allegroni, 2009), au Brésil (Cunha et Cunha, 2012), au Chili (Boerr, 2011 et 2013; Ministerio de Educación de Chile, 2016) et en Uruguay (Nossar et Sallé, 2017). Dans plusieurs de ces pays, le constat fait sur les problèmes vécus par les enseignants débutants a conduit à la transformation des politiques publiques éducatives qui favorisent cette étape de la carrière enseignante, comme au Chili et en Argentine.

En Colombie, plus précisément, la question est relativement récente et ne fait pas partie des politiques publiques. Le ministère de l'Éducation nationale (MEN) a proposé entre 2012-2013 un projet de mentorat pour les nouveaux enseignants. Ce programme impliquait le travail conjoint de plusieurs paliers ministériels. En 2017, le MEN propose aussi un programme d'accompagnement pour les nouveaux enseignants des écoles publiques du district de la capitale². Tant les enseignants participants que les établissements auxquels ils appartiennent ont reconnu la nécessité de ce type de programme de formation pour la qualification des enseignants.

À partir des lignes directrices promulguées par le MEN en 2013 et d'autres rapports nationaux (Fundación Compartir, 2014), la conception et la mise en œuvre de programmes de soutien à l'insertion professionnelle sont suggérées. Malgré ces directives, il n'y a pas eu beaucoup d'avancement, même du côté des universités qui forment les futurs enseignants. Les recherches que nous avons menées (Cividini, Jiménez, Mejía et Morales-Perlaza, 2016; Jiménez, 2018) concluent au besoin d'un accompagnement spécifique qui prend en considération les particularités de chaque groupe, pour pouvoir affronter le soi-disant « choc avec la réalité » (Veenman, 1984) qu'ils vivent généralement dans les premières années d'exercice professionnel. Par conséquent, réfléchir à l'insertion professionnelle des enseignants implique non seulement de générer des processus de formation institutionnelle, mais aussi d'offrir diverses alternatives par le biais desquelles les enseignants peuvent interagir, réfléchir et apprendre ensemble.

Dans cet article, nous présentons les résultats partiels d'un projet de recherche en cours (2019-2021) auquel participent des enseignants diplômés de l'Université d'Antioquia (Medellín - Colombie). L'équipe interuniversitaire, formée par des professeures et étudiants diplômés de l'Université d'Antioquia, de l'Université de Montréal et de l'Université de Québec à Chicoutimi, travaille en collaboration depuis plusieurs années. L'équipe explore la problématique de l'insertion professionnelle en enseignement, à travers différents projets qui visent surtout à accompagner les enseignants débutants dans les tâches qu'ils accomplissent au quotidien. Dans les travaux précédents que nous avons réalisés avec des enseignants débutants (Cividini, Jiménez, Mejía et Morales-Perlaza, 2016; Jiménez, 2018), nous avons identifié différentes catégories de problèmes auxquels les enseignants sont confrontés au début de leur travail et de leur vie professionnelle. Ces problèmes sont principalement liés à la gestion de classe, à l'inclusion scolaire et à la réalité scolaire. Les résultats partiels que nous présentons dans cet article visent tout d'abord à enrichir le répertoire des problèmes et tentent de contribuer à la recherche de solutions, à partir des apprentissages et des connaissances que les participants eux-mêmes expliquent. La question centrale de l'étude est de savoir comment un programme d'accompagnement fondé sur la recherche-action-formation (RAF) permet aux enseignants débutants de chercher des solutions à certains des problèmes auxquels ils sont confrontés pendant leur insertion professionnelle.

Cadre conceptuel

Cette section présente, tout d'abord, un rapide aperçu des concepts qui encadrent notre étude : la formation des enseignants, l'insertion professionnelle des enseignants et l'accompagnement. Ensuite, nous présentons le concept de socialisation des enseignants de Jordell (1987) qui encadre notre analyse des résultats.

La formation des enseignants

Nous pouvons définir le concept de formation comme étant une « action profonde exercée sur le sujet, qui tend vers la transformation de tout son être, qui indique à la fois savoir-faire, savoir-travailler et savoir penser, occupant une position intermédiaire entre l'éducation et l'instruction. » (Gorodokin, 2006, p. 2) Dans cette perspective, nous pouvons dire que la formation des enseignants exige bien plus que la présentation de contenus, de compétences et de savoir-faire, car le but sera de rechercher l'autotransformation et celle d'autres êtres avec qui il interagit.

Comme l'affirme Imbernón (2007), « il s'agit de voir la formation comme un apprentissage constant, qui part de la pratique professionnelle et la rapproche du développement des activités professionnelles » (p. 11). Selon cet auteur, la formation des enseignants est considérée comme une des composantes du développement professionnel tandis que les expériences de formation initiale (premier cycle) et de socialisation professionnelle lors de l'entrée dans le monde du travail contribuent aussi à la configuration de l'identité professionnelle et à sa transformation au fil du temps.

Ce processus de formation peut prendre, en Colombie, des chemins différents qui vont de la formation initiale offerte par les universités et aussi par les Écoles Normales, en passant par la conception de projets issus des écoles elles-mêmes (Rebolledo et Amaya, 2010) jusqu'à la création de réseaux d'enseignants, dont la finalité est l'échange avec d'autres, ainsi que la réflexion concernant les pratiques pédagogiques (Cardelli et Duhalde, 2001). Ces réseaux représentent, dans un certain sens, des possibilités de formation d'enseignants en exercice, mais il reste encore beaucoup à faire, d'où la nécessité et l'importance de réfléchir à la formation et au développement professionnel des enseignants débutants, en examinant les expériences qu'ils construisent dans la transition du rôle de l'étudiant à celui de professionnel, en plus de contribuer aux demandes faites par l'institution.

L'insertion professionnelle à l'enseignement et l'accompagnement des nouveaux enseignants

L'insertion professionnelle des enseignants peut être comprise comme le point de départ des premières expériences de travail des nouveaux diplômés (Martineau et Mukamurera, 2012; Tardif, 2005; Tardif et Borges, 2013). Bien entendu, le processus n'est pas linéaire et il peut bien commencer avant la fin de la formation initiale ou simplement recommencer (dans les cas d'enseignants colombiens qui passent par exemple du système privé au système du public). En Colombie, le concept d'insertion professionnelle en enseignement est relativement récent (Jiménez, 2013). Il est principalement lié au suivi des diplômés des universités et à l'accueil que certains enseignants reçoivent sur le lieu de travail.

Pour notre analyse, nous prenons la définition de Tardif et Borges (2013), selon laquelle l'insertion professionnelle enseignante est associée à deux dimensions qui, bien qu'elles soient parfois travaillées séparément, sont étroitement liées : la recherche d'emploi et l'entrée dans la carrière d'enseignant. Des auteurs tels que Martineau et Mukamurera (2012) conçoivent l'insertion professionnelle sous trois dimensions : l'intégration sur le marché du travail, la socialisation professionnelle et la socialisation organisationnelle ; les deux derniers coïncident avec ce que Tardif et Borges (2013) désignent comme la deuxième dimension, « apprendre du travail et consolider une carrière une fois qu'un premier emploi a été obtenu » (p. 27).

Le soutien en insertion professionnelle peut se manifester de plusieurs manières, comme des activités de formation, des réseaux d'entraide à distance ou en présence, ou encore certaines mesures administratives liées à l'école (Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011). De notre côté, nous avons considéré que l'accompagnement, surtout dans sa modalité de soutien de groupe, était la manière qui nous permettrait de pallier les demandes des enseignants en insertion qui s'étaient inscrits dans le programme de formation. L'accompagnement est un processus riche de potentialités, pouvant entre autres favoriser le développement professionnel et la construction de l'identité professionnelle pour devenir un professionnel de plus en plus autonome (Martineau, Portelance et Presseau, 2009). En outre, comme le signalent Lacourse et Moldoveanu (2011), il favorise la pensée réflexive et la créativité.

La socialisation professionnelle

Finally, we address the concept of professional socialization that frames the analysis of our results. We consider that professional insertion is associated with professional socialization (Jordell, 1987), understood as the entry of the person into an organization, since the teacher starts in a professional world for which he does not feel sufficiently prepared. Consequently, Sarramona, Noguera and Vera (1998) insist :

Face à l'attitude de ceux qui peuvent penser qu'une fois que vous entrez dans un établissement d'enseignement vous êtes déjà un bon enseignant pour la vie, il est nécessaire de considérer le métier d'enseignant comme un processus de formation continue et de socialisation, dans lequel, à travers des étapes successives, toutes les ressources personnelles et professionnelles qui permettront un enseignement de qualité sont acquises et développées (p. 126).

In this sense, Jordell (1987) proposes four dimensions to analyze professional socialization of teachers: the personal dimension, the classroom dimension, the institutional dimension and the social dimension. The personal dimension refers to the influence of all the experiences of teacher training, from the start of their school career. The classroom dimension includes the interaction between the teacher and the students and the classroom environment. We include here the process that unites, on the one hand, all the theories learned about teaching, learning, evaluation, etc., and, on the other hand, the action and the way in which these theories can be reflected in classroom planning and management. The institutional dimension includes not only the school as an institution, but also the relationships with the members that compose it: parents, colleagues, administrators, educational community. Finally, the social dimension refers to the economic, social and political structures of the educational system.

We consider that in the first years of teaching, these elements influence differently the performance and stability of beginning teachers; the problems or difficulties they may encounter vary, become more complicated or, in certain cases, have such an impact that they are obliged to abandon the course.

In summary, although the importance that studies accord to professional insertion, this fundamental stage of training that can be qualified as a bridge between initial training and the engaged profession does not seem to be clearly manifested in the public policies of Colombia. However, in several countries of Latin America, such as Chile and Argentina, there are already training programs for teachers in insertion and public policies that frame them. This is, in a certain sense, to compensate for the lack of recognition and to present some actions that facilitate the professional insertion of teachers that our interests have guided us towards the proposal of a training program for teachers in insertion based on their own concerns and their daily experiences. We believe that this program will also bring some knowledge that could be important in the conception of public policies for teacher training in insertion in Colombia.

Ce programme de formation des enseignants en insertion est soutenu par l'Université d'Antioquia dans le cadre de la formation continue pour ses diplômés. Ce n'est pas un programme de grade, mais plutôt une offre de formation continue volontaire. Nous décrivons ses caractéristiques particulières dans la section méthodologie.

Méthodologie

Le projet utilise la perspective de recherche-action-formation (RAF) afin de favoriser les processus action-réflexion typiques de cette perspective de recherche sociocritique (Paillé, 1994). De plus, nous utilisons la richesse qu'offrent les narrations (Monteiro et Da Fontoura, 2016) pour aider les participants, en l'occurrence les enseignants débutants, à rendre explicites leurs connaissances et leurs expériences.

Concernant le design, la RAF prend vie au fur et à mesure des rencontres avec des enseignants débutants. Selon Paillé (1994), les trois composantes recherche, action et formation interagissent dans les processus générés et l'action devient une sorte de moteur pour les deux autres – recherche et formation –, puisque l'interaction entre les participants stimule et contribue à la réflexion des différents sujets qui touchent à leur pratique pédagogique.

En ce qui concerne les narrations, nous les avons choisies comme outil de travail, car elles peuvent être une des meilleures façons de représenter et de comprendre l'expérience (Bolívar, Domingo et Fernández, 2001; Conelly et Clandinin, 1995). Selon cette perspective, l'expérience se déroule de manière narrative et l'éducation regorge d'expériences qui peuvent être étudiées à partir de cette stratégie, menant alors à la possibilité d'une collaboration entre chercheurs et participants.

Le projet cherche à articuler ces deux formes méthodologiques, la RAF et les narrations, dans la conception du programme d'accompagnement et aussi pour la systématisation des informations, de manière à ce que cette articulation puisse également être appréciée à la fin de l'étude.

Les participants au projet sont diplômés des facultés de formation des enseignants de l'Université d'Antioquia : enseignement de mathématiques et physique, sciences naturelles, sciences sociales, pédagogie de l'enfant, éducation spéciale, éducation physique et langues étrangères. La sélection et l'organisation du groupe d'enseignants ont été effectuées à partir de la base de données de chacune des facultés et du programme d'études supérieures de l'Université d'Antioquia. L'invitation a été faite de manière virtuelle (site web, réseaux sociaux, courriel). Un groupe de 18 enseignants diplômés a été formé, dont 12 proviennent de la Faculté d'éducation, quatre de l'Institut d'éducation physique et deux de l'École des langues.

Le programme comprenait douze rencontres d'une durée de trois heures. Celles-ci se sont déroulées les samedis et elles ont eu lieu entre septembre 2019 et juillet 2020. En ce qui concerne les considérations éthiques, tous les participants ont signé un formulaire de consentement lors de la première rencontre. Ils ont également choisi chacun un pseudonyme. De plus, les activités réalisées ont été conçues pour donner une voix aux participants et leur permettre de faire partie de la communauté dans un processus de collaboration qui mène à une compréhension mutuelle de leurs expériences. La collecte des informations a été effectuée à chaque rencontre, à travers des enregistrements audio et vidéo. Les activités proposées permettent la génération de narrations qui prennent la forme de divers documents (lettres, agendas, photos, images).

La première étape du projet visait à identifier les problèmes qui affectent les premières années de l'exercice d'enseignement. Pour ce faire, nous avons utilisé le questionnaire de Reyes (2011), adapté à notre contexte et sous son autorisation. Ce questionnaire de 36 items a été conçu en tenant compte des facteurs de socialisation de Jordell (1987) avec une échelle de 1 à 5 pour chaque item, désignant le degré de difficulté des enseignants débutants.

La contingence sanitaire (COVID-19) a conduit non seulement à changer la méthodologie des réunions qui devaient, dès lors, se tenir virtuellement (Zoom et Meet). Les participants ont aussi rencontré de nouveaux problèmes et défis : outils d'apprentissage et stratégies pour les TIC, difficultés émotionnelles (des élèves et des enseignants), tensions au travail avec d'autres collègues, relation avec les parents, manque de clarté des directives administratives, entre autres. La pandémie nous a obligés à effectuer des changements pour faire face aux enjeux prioritaires pour les participants. Ils ont été rendus possibles parce que la perspective de la recherche-action nous a permis cette flexibilité. Les stratégies proposées ainsi que les espaces de discussion sur les problèmes abordés ont permis aux participants non seulement de réfléchir aux problèmes qui se sont présentés, mais aussi d'appliquer ces éléments dans leurs classes et dans leurs rencontres avec leurs propres élèves et collègues de travail. À ce jour, le projet est encore en développement ; par conséquent, nous présentons dans cet article des résultats partiels.

Avancées de l'expérience et contribution à la réflexion sur l'insertion professionnelle

Nous présentons ici quelques-uns des résultats partiels qui ont été traités à partir des données collectées au cours des sessions précédant la pandémie. Ces données proviennent de l'analyse des enregistrements audio des séances et pour certains éléments elles sont complétées par les narrations. Nous centrons notre présentation pour cet article sur les problèmes qui affectent l'insertion professionnelle et sur les solutions proposées pour composer avec ces problèmes. Au moment d'écrire ces lignes, nous n'avons pas terminé l'analyse des solutions proposées aux problèmes. Nous nous centrerons alors sur les problèmes rencontrés et leur analyse.

Lors des premières séances, les participants ont identifié les problèmes qui affectent le développement des tâches quotidiennes des enseignants en insertion. Ces problèmes ont été classés dans trois des quatre dimensions proposées par Jodell (1987) : personnelle, de la classe, institutionnelle. La dimension sociale n'a pas été utilisée à ce stade-ci, car elle comprend des éléments structuraux (économie, inégalités sociales, etc.) qui amènent des problèmes réels, mais auxquels nous ne pouvons pas donner de réponses dans un programme de formation.

La dimension personnelle

Dès la première analyse des données, nous constatons qu'un nombre important d'expressions des participants renvoient à la dimension personnelle, qui comprend les expériences de formation de l'enseignant, de son parcours scolaire jusqu'à la formation qu'il a acquise pour devenir enseignant (Jordell, 1987). En ce sens, Cornejo (1999) souligne que parfois, les enseignants débutants, au moment de commencer à travailler, laissent échapper des sentiments de confusion, d'angoisse, d'insécurité et d'instabilité. Ces éléments sont apparents dans, par exemple, l'une des phrases par lesquelles commence l'une des narrations, « une insécurité liée au trac de l'entrée en scène » (Part. Ca.).

De même, dans l'une des activités du travail de groupe, les participants ont convenu de mettre en évidence un mélange de sentiments qu'ils éprouvent, car ils veulent travailler, mais en même temps ils ont peur de :

Ne pas bien le faire [...] nous nous en allons de l'université en voulant changer le monde, mais en même temps j'ai peur de ne pas bien le faire ! Dépression, anxiété, frustration due aux caractéristiques du contexte. Vous partez avec l'idée de faire beaucoup de choses, mais quand vous arrivez à l'école, vous vous rendez compte que vous devez faire comme les autres, alors ce n'est pas seulement ce que je veux faire, mais c'est ce que je peux ou je dois faire (Part. R).

Comme l'expriment ces enseignants, ils ont parcouru un chemin de formation qui leur a permis de construire un idéal professionnel et au début de leur carrière, le contexte est très loin de l'idéal construit. Ils commencent alors, non pas à remettre en question la formation reçue, mais leur propre capacité à traduire ce qu'ils ont appris dans l'expérience concrète de travail. Le questionnement au sujet de leur aptitude professionnelle est un autre des sentiments présents, surtout lors de leur arrivée à l'école. De nombreux enseignants débutants se posent les questions suivantes : « *Qu'est-ce que je fais par rapport à la discipline dans la classe ? Que dois-je faire avec les connaissances que je dois enseigner ? Que dois-je faire avec ce que je ressens ?* » (Part. Rg.) ».

Arriver à l'école pour la première fois remplit les nouveaux enseignants d'incertitude, car face au panorama qui leur est présenté, ils sentent qu'ils ne pourront pas répondre adéquatement. Peut-être ont-ils le sentiment que ce qu'ils ont appris lors de la formation initiale n'était pas suffisant pour répondre aux défis que le système éducatif leur impose. Remettre en cause les éléments théoriques de la formation initiale et les comparer à la situation réelle est une pratique constante chez les participants, « *ce moment, où il a fallu comparer la théorie à la réalité, l'ensemble des apprentissages faits à l'université et atteindre un lieu où le romantisme de la théorie devait y faire face d'une autre manière* » (Part. G.).

Il y a également le constat que même si les connaissances disciplinaires sont très importantes, elles ne suffisent pas à la réalisation de la tâche professionnelle :

Plusieurs fois, nous venons à l'école en pensant à des réalités différentes, nous ne savons pas vraiment ce qu'est l'école et en réalité, c'est l'endroit où nous apprenons le plus parce que quand nous y arrivons, nous nous rendons compte que tout à coup, toutes ces questions théoriques que nous voyons à l'université, elles ne correspondent pas à cette réalité. C'est donc le premier problème auquel nous devons faire face pendant notre première expérience professionnelle : la réalité de l'école est différente, elle est très différente et il ne suffit pas toujours de connaître les sciences, les mathématiques, la langue, pour pouvoir vivre dans cette réalité (Part. L).

L'un des enseignants reconnaît précisément qu'à ce stade de la carrière d'enseignant, davantage de travail devrait être fait sur les émotions de la personne :

Une question qui semble également très problématique et sur laquelle nous, les enseignants, devons travailler est la question de l'émotivité, comment vais-je me débrouiller en tant que personne, avec mon être en tant qu'enseignant dans la classe ? Et comment est-ce que je me rapporte à cet autre être qui est mon élève, comment puis-je gérer la question de l'autorité ? Je pense que c'est une question difficile à gérer quand on arrive en salle de classe (Part. L).

Bref, les problématiques liées à la dimension personnelle sont diverses et vont de la remise en question de leur professionnalisme à des enjeux émotionnels, sans oublier l'image construite qu'ils ont de l'école qui s'effondre quand ils commencent leur travail. Malgré toutes les informations importantes sur la dimension personnelle, la recherche de solutions aux problèmes de cette dimension viendra ou se consolidera à travers les solutions trouvées dans les autres dimensions, d'autant plus que les composantes émotionnelles (plaisir/souffrance au travail, gestion personnelle des difficultés, satisfaction/insatisfaction) (Tardif et Borges, 2013) ne pourraient pas faire l'objet d'une formation, mais elles vont colorer l'ensemble de la tâche pédagogique et permettre ou empêcher la réalisation des autres dimensions.

La dimension de la classe

Cette dimension fait référence à l'interaction entre l'enseignant et les élèves, autrement dit, nous sommes en plein cœur de la relation pédagogique, un processus dans lequel les théories, les réflexions de l'enseignant sur l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation et, en même temps, leurs actions se reflètent dans la planification et la gestion de la classe (Jiménez, 2013). Dans cette dimension, nous avons inclus les propos des participants qui se réfèrent notamment aux difficultés qu'ils ont rencontrées lorsqu'ils doivent travailler avec des groupes hétérogènes, des classes surpeuplées et des étudiants aux capacités diverses.

Par exemple, lorsqu'ils doivent planifier leurs activités, il est fréquent que les débutants éprouvent certaines difficultés en fonction des caractéristiques des groupes, du contexte et du temps scolaire.

Quand arrive le temps de la faire [la planification], j'ai pensé à beaucoup de choses, elles seront attirantes, frappantes, elles seront motivantes. C'était l'un des problèmes auxquels j'ai été confronté, car il y avait beaucoup d'élèves et je ne savais pas si cela répondrait à leurs besoins, aussi je n'avais pas personne pour me guider ou pour me donner une formation préalable pour formuler et réaliser cette planification en classe (Part. Ma.).

En ce qui concerne l'inclusion scolaire, les participants rapportent leurs expériences avec des élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux et le manque de préparation qu'ils ressentent dans ces cas.

Souvent, on se retrouve sans outils, car chaque élève avec un besoin particulier réagit différemment. La semaine dernière est arrivé un enfant avec un trouble [...] il est grimpé sur les toits, il a commencé à jeter les tuiles du toit, il ne se souciait pas où est que les tuiles tombaient. Donc ce type de cas est très complexe, cet enfant fait toute sorte de choses, quand ce n'est pas seulement qu'il grimpe sur les toits, il explose, se désorganise, il fait exploser aussi les autres camarades de classe. En plus, il y a des enfants, avec ce trouble, qui explosent en même temps, ce qui rend le tout très complexe (Part. Ag).

La dimension de la classe constitue le nœud central du travail pédagogique comme l'expliquent Tardif et Lessard (2000), la maîtrise des contenus à enseigner, la planification de leurs cours, l'évaluation, le travail avec des élèves aux capacités diverses, font partie des éléments liés au travail en classe. Bien entendu, c'est là que se manifestent la plupart des difficultés quotidiennes, car, par exemple, la planification qu'ils proposent ne peut pas être réalisée en raison des caractéristiques des groupes. Les problèmes rencontrés dans cette dimension font, d'une part, repenser la formation qu'ils ont reçue,

car elle ne se rapproche pas de la réalité à laquelle ils font face et d'autre part, ressentir le manque de soutien de l'institution pour pallier la connaissance de la réalité des écoles. Observons alors plus en détail les problèmes de la dimension institutionnelle qui sont en relation avec cette réalité des écoles.

La dimension institutionnelle

Dans cette dimension, nous trouvons l'école en tant qu'institution et aussi les relations entre ses membres : parents, collègues, administrateurs, communauté éducative. Cette dimension est liée à des aspects qui forment également la structure institutionnelle, comme les programmes, les objectifs éducatifs et la position du gouvernement sur l'éducation et sur le système éducatif actuel. Ces éléments déterminent les possibilités d'action pour l'enseignant (Jiménez, 2013).

C'est dans cette catégorie que le plus grand nombre de problèmes ont été identifiés. En premier lieu, il y a le problème des attributions des postes, car beaucoup d'enseignants débutants commencent à travailler avec une affectation qui ne correspond pas aux domaines de connaissances pour lesquels ils ont été formés, comme l'exprime l'un d'eux : « *Enseigner dans des domaines de connaissances que je ne connaissais pas a rendu mon processus initial orageux* » (Part. Pi.).

Dans le système éducatif public colombien, il est courant que les nouveaux enseignants qui arrivent dans les établissements se voient confier du travail dans des domaines qui ne sont pas les leurs. Cette situation place les enseignants dans une situation d'insécurité, car ils sont obligés d'enseigner une connaissance disciplinaire qu'ils ne maîtrisent pas. Souvent, une telle insécurité les incite à choisir la voie la plus simple, comme le recours aux contenus et aux activités proposés dans les manuels scolaires. Cette manière d'assumer l'enseignement relègue le rôle de l'enseignant à celui d'un simple transmetteur de connaissances.

De même, dans cette dimension, il a été rendu explicite de la part des participants qu'ils éprouvaient une certaine perplexité, car ils n'ont pas trouvé chez le personnel administratif et chez leurs collègues les réponses aux questions qu'ils se posent en arrivant à l'école : « *mon premier travail... quoi dois-je faire ? Qui dois-je chercher ? Où est-ce que je vais ?* » (Part. Et). Ils ne trouvent pas non plus de réponses dans les établissements d'enseignement où ils commencent à travailler en ce qui concerne les lignes directrices, les orientations ou les procédures dont un enseignant débutant a besoin pour s'intégrer dans cette même communauté éducative. Ce qui résulte de ce manque de collégialité, c'est que les enseignants débutants sont laissés dans l'isolement et essaient de manière solitaire et intuitive de résoudre leurs problèmes et leurs préoccupations.

Bref, les problèmes liés à la dimension institutionnelle relèvent du domaine des prescriptions institutionnelles et donc la recherche de solutions réelles est loin de la sphère personnelle ou de la volonté des débutants. Beaucoup de situations auxquelles ils sont confrontés les confondent, les stressent et ne facilitent pas la possibilité d'une meilleure intégration dans la vie institutionnelle. Nous sommes à nouveau confrontés à ce que Veenman (1984) appelle le choc avec la réalité.

Cette première classification des problèmes rencontrés par les enseignants débutants leur a permis de prendre conscience de la situation, en observant que ce qui a été vécu est une expérience individuelle, mais en même temps, une expérience partagée avec d'autres enseignants débutants. Cette classification a été discutée avec les participants qui, sur cette base, ont priorisé les problèmes à traiter lors de la formation dans le but de trouver des solutions.

Les premières conclusions

La question directrice de ce travail est de savoir comment un programme d'accompagnement permet aux enseignants débutants de chercher des solutions à certains des problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur insertion professionnelle. Tout d'abord, nous constatons, comme d'autres chercheurs, que faire face à la réalité de l'école dans les premières années génère une série d'émotions et de sentiments contradictoires qui vont influencer leur développement professionnel (Tardif et Borges, 2013; Jiménez, 2018). Ce que propose notre programme de formation, c'est un espace qui permet de mettre en lumière ces problèmes, il offre un espace où les enseignants peuvent parler, écouter et se sentir écoutés, discuter et interagir. Nous considérons que participer à ce programme amène les enseignants à trouver un espace convivial et de confiance où, en écoutant les autres participants, ils reconnaissent avoir vécu les mêmes situations. Ce constat est évident dans les évaluations des rencontres lorsque les participants expriment qu'ils ne se sentent plus seuls. Comme le mentionnent Cividini et Zourhlal (2005), les espaces de rencontre et de partage constituent un élément de soutien fondamental pour les enseignants en insertion, que ce soit dans des espaces collectifs tels que des ateliers, ou individuels comme le tutorat ou le mentorat.

À partir des narrations des participants, à propos de ce qu'ils ont vécu dans cette transition, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un processus complexe où interviennent des dimensions personnelles, de la classe, institutionnelles, qui ne sont pas vécues de la même manière, mais qui, d'une manière ou d'une autre, ont influencé la façon dont ils se perçoivent, dont ils perçoivent l'enseignement en tant que profession et en même temps mettent en doute la projection qu'ils font de leur avenir. C'est pourquoi un programme comme celui que nous développons peut contribuer à ce qu'ils soient mieux informés et accompagnés durant cette étape vers la vie professionnelle.

L'exploration des problèmes vécus par les enseignants nous ouvre des possibilités de comprendre le contexte où ces enseignants commencent leur carrière professionnelle, ainsi que la nécessité de générer des lignes directrices et même des politiques publiques, qui garantissent de meilleures conditions pour les premières années d'enseignement dans notre pays.

En général, les appréciations des participants à la dernière session ont montré leur satisfaction quant à ce qu'ils ont vécu dans le programme et la manière dont les réflexions qui ont été générées les ont aidés à avancer dans la résolution des problèmes identifiés au début (gestion de classe, élèves avec besoins particuliers, confrontation avec la réalité scolaire) et de ceux qui sont apparus avec la pandémie (utilisation des outils TIC, communication assertive).

Enfin, comme nous l'avons indiqué, le programme vise à leur fournir des outils, des stratégies, des réflexions, afin qu'ils puissent faire face aux différentes situations qui se présentent dans leur vie professionnelle. Pour le moment, nous pouvons présenter ces conclusions partielles, mais nous espérons qu'avec l'analyse de toutes les données il sera possible d'identifier certains aspects qui nous permettent de contribuer au domaine de l'insertion professionnelle de l'enseignement en Colombie et aussi à la création des politiques publiques qui contribuent à la rétention et à l'accompagnement des enseignants en insertion.

Notes

¹ Cependant, seulement 6% des enseignants du pays sont formés dans ces écoles.

² https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5028

Références

- Alen, B. et Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia. Ministerio de Educación.
- Amaya-de Rebolledo, R. et Amaya, Z. R. (2010). Mediación de la cultura docente en los proyectos de formación permanente. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 135-146.
- Boerr, I. (2011). *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. Inserción al ejercicio profesional*. Metas Educativas 2021. Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura – IDIE.
- Boerr, I. (2013). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En : *Pedagogía Joven. Revista del Departamento de Profesores Jóvenes. Colegio de Profesores de Chile A.G.* El camino de convertirse en profesor o profesora. 20. 10-11.
- Bolívar, A., Domingo, J. et Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Cardelli, J. et Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (308), 1- 9.
- Cividini, M., Jiménez, M., Mejía, L. et Morales-Perlaza, A. (2016). “Y llega uno y se estrella con un montón de cosas”: saberes y problemas de profesores principiantes de ciencias naturales. Actes du V Congreso Internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia. República dominicana 6-8 junio.
- Cividini, M. et Zourhlal, A. (2005) *Alcances y límites de una investigación-acción-formación realizada con profesores principiantes*. Actes du Coloquio CIMIE Valencia, junio 2005.
- Conelly, M. et Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. Dans J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, M. Connelly, J. Clandinin et M. Greene. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia : algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 51-100.
- Cunha, M. I. et Cunha, C., (2012). O campo de conhecimento e as prática sobre a iniciacáo á docencia: o que revela a producaó científica. Dans *Actes du III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Universidad de Sevilla y Universidad Autónoma de Chile.
- Fundación compartir (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. URL : <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Jiménez, M.M. (2013). *La configuración del conocimiento del profesor principiante de ciencias naturales, en la inserción profesional*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia: Medellín (sin publicar).
- Jiménez, M.M. (Éd.) (2018). “Y llega uno y se estrella con un montón de cosas”: *La inserción profesional de profesores de ciencias naturales*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Jordell, K., (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching & Teacher Education*, 3(3), 165 – 177.
- Lacourse, F. et Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l’insertion professionnelle* (p. 121-138). Éditions CEC.

- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives*, 5(11).
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). CEC.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Ministerio de Educación Nacional de Chile - MENC. Sistema Desarrollo Profesional Docente de Chile – SDPD. Ley 20903 del 1 de abril de 2016. Recuperado de: <http://www.revistadeeducacion.cl/carrera-docente/>
- Monteiro, F. M. et Da Fontoura, H. A. (2016). Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (mt) e São Gonçalo (rj) em diálogo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 1(3), 534-550.
- Nossar, K. et Sallé, C. (2017). *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles*. Uruguay : Consejo de Formación en Educación – OEI – Administración nacional de educación pública.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue Canadienne de l'éducation*. 19(3), 215 - 230.
- Reyes, L. A., (2011). *Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia. Preocupaciones, Problemas y Desafíos*. Tesis doctoral sin publicar. Didáctica y Organización Educativa Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Sarramona, J., Noguera, J. et Vera, J., (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista Teoría de la educación*, 10, 95-144.
- Tardif, M. (2005). L'Insertion professionnelle dans l'enseignement. *Enjeux pédagogiques*, 1, 14-18.
- Tardif, M. et Borges, C. (2013). La inserción profesional de docentes noveles : tendencias recientes y retos futuros. Dans E. Correa Molina, M. Cividini, R. Fuentealba y I. Boerr (Ed.), *Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente*. (p.19-44). Metas Educativas.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien – Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck/Pul.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Pour citer cet article

- Mejía Aristizabal, L. S., Narváez, M.J., Cividini, M. et Morales-Perlaza, A. (2021). Un programme de formation qui contribue à la formation des enseignants en insertion à Medellín – Colombie. *Formation et profession*, 29(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.653>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.638>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Éléments pour une archéologie des politiques de professionnalisation : Le cas de l'enseignement agricole public en France

Jean-François **Marcel**
Université Toulouse Jean-Jaurès (France)

Laurent **Faure**
ENSFEA, Université de Toulouse (France)

Cécile **Gardies**
ENSFEA, Université de Toulouse (France)

Elements for Archeology of Professionalization Policies :
The Case of Public Agricultural Education in France

doi: 10.18162/fp.2021.638

Résumé

Le texte documente la chronologie du déploiement des politiques de professionnalisation au sein du système de l'enseignement agricole français, regroupant un peu plus de 200 établissements publics et près de 600 établissements privés. Il propose une archéologie de ces politiques, c'est-à-dire la mise au jour des périodes de leur déploiement. Le choix est de cibler l'analyse sur le discours officiel et institutionnel qui porte et impulse ces politiques (les textes de lois, les schémas prévisionnels et les circulaires et décrets). L'analyse permet de dégager trois périodes : une phase propédeutique, la professionnalisation de l'établissement et la professionnalisation des enseignants.

Mots-clés

Enseignement agricole, périodes, politiques de professionnalisation, textes officiels

Abstract

The text documents the chronology of the deployment of professionalization policies within the French agricultural education system, bringing together a little more than 200 public establishments and nearly 600 private establishments. It offers an archeology of these policies, that is to say, the unveiling of the different periods of their deployment. The choice is to frame the analysis on the official and institutional speech that supports and drives these policies (legal texts, provisional plans and circulars, decrees). The analysis sheds lights on three distinct periods: a preparatory phase, the professionalization of the establishment and the professionalization of professors.

Keywords

Agricultural education, periods, professionalization policies, official texts.

Introduction

Les politiques de professionnalisation affectent fortement le travail des enseignants (Jellab, 2017), donc elles peuvent rendre compte des évolutions induites par les prescriptions institutionnelles sur une profession, car « la professionnalisation domine le discours réformiste international à propos de l'enseignement » (Tardif, 2013, p.1). De ces politiques dépendent par exemple la reconnaissance, la valorisation symbolique et pécuniaire, les déroulements de carrières, les niveaux de recrutement, les formations accompagnant l'entrée dans le métier. Pourtant, analyser les effets des politiques de professionnalisation sur une profession à l'échelle nationale d'un système éducatif reste peu courant. En effet, « le champ international de la recherche sur les connaissances des enseignants connaît aujourd'hui une certaine stagnation scientifique » (Tardif, 2013, p.57), alors même que les nouvelles formes de management public qui en découlent se répandent et entraînent de nombreuses contestations. Comment l'histoire de la professionnalisation des enseignants peut-elle éclairer les enjeux actuels du système éducatif agricole? Dès lors, une analyse systématique et historique peut contribuer à la compréhension de l'état de la profession enseignante au regard des enjeux actuels présents dans les priorités affichées du ministère de l'Agriculture, par exemple autour de l'environnement.

Cet article, à dominante empirique, vise à documenter précisément la chronologie du déploiement des politiques de professionnalisation au sein d'un contexte particulier. Ce contexte est celui du système de l'enseignement agricole français (désormais EAF), un système à taille réduite regroupant un peu

plus de 200 établissements publics (et près de 600 établissements privés), qui est partie prenante de la mission éducative de l'État et qui est placé sous la tutelle du Ministère responsable de l'agriculture. Un paragraphe sera consacré à sa présentation, mais indiquons d'emblée qu'au sein de ses établissements, il propose des formations à dominantes professionnelles, selon trois modalités : formation initiale (lycée), formation par alternance (CFA¹) et formation d'adultes (CFPPA²). La spécificité de ce système d'enseignement offre un site d'analyse original pour interroger les politiques de professionnalisation de par sa dialectique entre proximité et distance avec l'éducation nationale.

L'objectif de l'article est de proposer une archéologie de ces politiques, c'est-à-dire de mettre au jour des périodes et une chronologie de leur déploiement au sein de l'EAF. Pour ce faire, une grille d'analyse a été élaborée et mobilisée sur un corpus original, composé de textes en 3 volets : les textes de loi, les schémas prévisionnels et les circulaires et décrets. Les politiques de professionnalisation au sein de l'EAF n'ont guère été étudiées et il nous a paru pertinent de commencer par le discours officiel et institutionnel qui porte et impulse ces politiques. Bien sûr, cette recherche n'est qu'une première étape qui se prolongera jusqu'aux conséquences de ces politiques sur le travail des enseignants.

Cette analyse permet de dégager trois périodes, correspondant approximativement à une décennie, qui sont développées et discutées dans la seconde partie du texte.

Problématisation : archéologie de la professionnalisation des enseignants

Après avoir rappelé les traits principaux des politiques de professionnalisation, nous précisons le projet de l'article à partir des questions de recherche soulevées (la proposition d'une archéologie de ces politiques au niveau de l'EAF) puis présentons le cadre d'analyse permettant de les investir.

Les politiques de professionnalisation

La professionnalisation du secteur de l'enseignement étant largement étudiée à l'échelle internationale depuis au moins trois décennies (Marcel, J.-F., Tardif, M. et Piot, T., 2021), ce texte privilégie l'angle, moins exploré, des politiques de professionnalisation.

Rappelons brièvement que ces politiques visent à faire des enseignants des « professionnels de l'enseignement ». Si la professionnalisation est à la fois « une intention de mise en mouvement des systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers et une transaction entre l'individu et l'organisation » (Wittorski, 2008), elle renvoie également, comme l'a précisé Bourdoncle (2000), au concept de développement professionnel des enseignants. Néanmoins, la professionnalisation, selon Bourdoncle (2000), peut être caractérisée selon cinq objets auxquels est associé un sens spécifique ; parler de professionnalisation d'une activité implique que celle-ci soit enseignée à l'université pour sa formation professionnelle ; que soit créée une association professionnelle garante d'une déontologie, de codes et de normes ; que des savoirs professionnels abstraits, organisés et validés en fonction de critères d'efficacité et de légitimité soient constitutifs ; qu'il existe une dynamique de socialisation professionnelle, c'est-à-dire un dispositif d'acquisition de savoirs professionnels en situation réelle et de construction d'une identité professionnelle.

Ces politiques apparaissent d'inspiration néolibérale, même si cette filiation est souvent évacuée de la rhétorique dominante qui privilégie des thèmes fédérateurs (comme « la réussite », « la confiance » ou « la bienveillance »). L'enseignement y est pensé sous le prisme premier de sa rentabilité, ce qui se traduit par une réduction des coûts et une focalisation sur son efficacité, en particulier en matière de résultats des élèves. Cette efficacité induit un développement des procédures de contrôle et d'évaluation de tout ordre (des élèves, des enseignants, des établissements, voire des pays avec les évaluations internationales). Dans cette logique, sur la base d'orientations marquées (objectifs contraints, préconisations de bonnes pratiques, contrôle des résultats, *etc.*), elles reposent sur une autonomie importante du niveau local (des enseignants professionnels, du travail collectif, des établissements innovants), à qui il incombe de prendre des initiatives pour améliorer son efficacité.

Nous étudions ces politiques à l'échelle d'un système éducatif, celui de l'enseignement agricole français. Il participe à la mission d'éducation, mais est sous la tutelle du Ministère responsable de l'agriculture. Ainsi, même s'il s'inscrit en cohérence avec les grandes lignes des politiques de la « grande sœur », l'Éducation nationale, il n'en préserve pas moins quelques spécificités qui rendent leur analyse particulièrement intéressante.

Éléments pour une archéologie

Cette analyse relève d'une archéologie, entendue ici au sens foucauldien du terme, c'est-à-dire comme une science des origines ou plus précisément comme un discours sur les origines (Foucault, 1966). À travers les textes institutionnels qui les impulsent, il s'agit de mettre au jour les grandes périodes qui ont structuré les politiques de professionnalisation, depuis les années 1980, au sein du système de l'enseignement agricole public en France.

Cette recherche, même si elle s'en distingue sur le volet méthodologique, s'inscrit dans le prolongement des travaux de Tardif, Morales Perlaza et Lessard (à paraître) qui proposent une genèse sociohistorique des politiques de professionnalisation des enseignants depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Au-delà des variations nationales et locales, ils visent à « identifier des tendances relativement communes dans l'évolution de la profession enseignante et de sa formation dans les sociétés occidentales, plus particulièrement en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest ». Cela leur permet de distinguer trois périodes :

1945-1975 : à la sortie de la Seconde Guerre mondiale, les États instaurent des politiques éducatives fortes, développent la formation des maîtres et contribuent à structurer le corps enseignant.

1975 à 1990 : c'est dans le milieu des années 1970 que le mouvement international de professionnalisation de l'enseignement connaît ses premières amorces, encore timides et disparates de 1990 à nos jours : dès les années 1990, les lignes forces de la professionnalisation structurent l'ensemble des politiques d'éducation du monde occidental.

En revanche, la montée en puissance des politiques de professionnalisation n'est pas corrélée avec la professionnalisation des enseignants. De nombreuses analyses (Maroy et Cattonar, 2002 ; Champy, 2018) repèrent même des processus de déprofessionnalisation, en lien direct avec la mise en œuvre de ses politiques, fortement inspirée du New Public Management. D'ailleurs, les auteurs concluent en soulignant « le faible poids politique du personnel enseignant face aux politiques des États le

concernant ». Même si le mouvement de professionnalisation est ancien dans le monde anglo-saxon, on constate que, depuis les années 1980, il a été largement investi et en quelque sorte détourné par les autorités politiques et académiques, sans que les enseignants puissent réellement s’y opposer, autrement qu’à travers les luttes traditionnelles du syndicalisme, lui-même fortement en déclin. Au bout du compte, la professionnalisation semble se doubler aujourd’hui d’un processus de déprofessionnalisation des enseignants.

Notre analyse porte sur la dernière période (à partir des années 1990), et ce, même si nous prenons en compte quelques textes des années 1980.

Le cadre d’analyse

Notre analyse est fondée sur la caractérisation des politiques de professionnalisation proposée par Tardif (2013). Nous la reprenons ici très brièvement :

- l’universitarisation de la formation des enseignants, en lien avec la recherche et la mobilisation de ses résultats, et la valorisation de la réflexivité;
- leur reconnaissance sociale (image et prestige) et leur valorisation en matière de statut et de salaire³;
- leur éthique professionnelle, relative aux élèves et à leurs apprentissages;
- leur autonomie professionnelle accrue, tant pour la classe que pour l’établissement et le corollaire en matière de responsabilité professionnelle (et de reddition de comptes);
- leur pouvoir de contrôle plus important sur leurs activités professionnelles et celles de leurs pairs (dans la logique d’un ordre⁴ professionnel).

Ces 5 caractéristiques sont complétées par deux dérivées fréquentes, importantes et génératrices de formes de « déprofessionnalisation » :

- la dégradation de la condition enseignante, en particulier l’intensification du travail (inflation de nouvelles tâches et de nouvelles procédures);
- une mise sous contrôle de l’autonomie au nom de l’efficacité.

Cette proposition de caractérisation sert de base aux choix méthodologiques présentés plus avant. Il s’agit donc, à partir de ce cadre d’analyse, d’instruire les questions de recherches suivantes :

Comment le cadre législatif modèle-t-il la professionnalisation des enseignants de l’enseignement agricole?

Quelles formes de reconnaissances ou de dégradations sociales génère le processus de professionnalisation?

En quoi les politiques de formation, et notamment l’universitarisation, renforcent-elles ce mouvement de professionnalisation?

Comment les politiques éducatives contribuent-elles à structurer le corps enseignant?

Contextualisation : l'enseignement agricole français

Au préalable, il est nécessaire de présenter le système de l'EAF. En raison de sa dimension et, au-delà de quelques études historiques⁵, il est assez mal connu. Il présente de plus un certain nombre de particularités qui structurent le contexte au sein duquel sont déployées les politiques de professionnalisation étudiées.

Présentation du système

L'histoire de l'EAF débute le 3 octobre 1848 avec le décret de création des écoles d'agriculture organisant l'enseignement professionnel de l'agriculture. La loi d'orientation du 2 août 1960 confirme la tutelle du Ministère de l'Agriculture et en fixe les principes : l'EAF doit s'adapter en permanence aux besoins de l'économie agricole, à la complexité croissante des processus de production et à l'accélération du progrès technique qui requièrent de plus en plus de connaissances et d'habiletés. Ses missions sont de donner aux élèves une formation professionnelle, visant une qualification et une spécialisation pour de futurs agriculteurs, techniciens et cadres de l'agriculture, associée à une formation générale. Il s'agit de préparer pour la profession agricole, les professions connexes et l'administration de l'agriculture des exploitants hautement qualifiés, des cadres supérieurs, des chercheurs, des économistes, des ingénieurs, des professeurs et des vétérinaires.

Cette loi de 1960 est considérée comme l'acte de naissance de l'EAF, mais c'est la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1984 qui engage une réelle rénovation du système en instaurant l'autonomie pédagogique des établissements, le projet d'établissement et l'organisation modulaire des enseignements (Marcel, 2006).

L'EAF constitue une composante spécifique du service public d'éducation et de formation et pose deux finalités : assurer la formation des jeunes agriculteurs et « transformer les jeunes en futurs citoyens conscients des enjeux du monde... et faire chausser aux paysans les sabots de la république⁶ » (Leblanc, 2020). Il est un système d'éducation « parallèle » à celui de l'Éducation nationale et regroupe l'enseignement technique (jusqu'au baccalauréat) et l'enseignement supérieur.

Il offre la particularité d'être organisé à l'échelle nationale et régionale. À l'échelle nationale, le ministère comprend une direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) qui exerce les compétences relatives à la formation initiale et continue, à la recherche, à la politique d'innovation et au développement. À l'échelle régionale, les directions régionales relaient l'action de l'administration centrale, que ce soit en matière d'ouvertures de filières, de gestion des heures d'enseignement ou encore d'adaptations régionales dans les orientations des établissements. Le ministère compte près de 36 000 agents dont la moitié exerce dans le secteur de l'enseignement et de la formation agricoles. Il s'agit de l'équivalent du rectorat dans les régions : la Direction Régionale de l'Alimentation de l'Agriculture et de la Forêt (DRAAF) et le Service Régional de la Formation et du Développement (SRFD) sont les services techniques responsables de l'enseignement agricole.

L'enseignement agricole est composé de 807 Établissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole, EPLEFPA, dont 216 publics et 591 privés, qui regroupent plusieurs centres :

- un ou plusieurs lycées d'enseignement général et technologique agricole (LEGTA), ou lycées d'enseignement général, technologique et professionnel agricole (LEGTPA) ou lycées professionnels agricoles (LPA);
- un ou plusieurs Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles (410 CFPPA dont 154 publics et 256 privés), et/ou des centres de formation d'apprentis (136 CFA, 94 publics et 42 privés);
- un ou plusieurs ateliers technologiques (35) ou exploitations agricoles (192) à vocation pédagogique qui assurent l'adaptation et la formation aux réalités pratiques, techniques et économiques, et qui contribuent à la démonstration, à l'expérimentation et à la diffusion des techniques nouvelles.

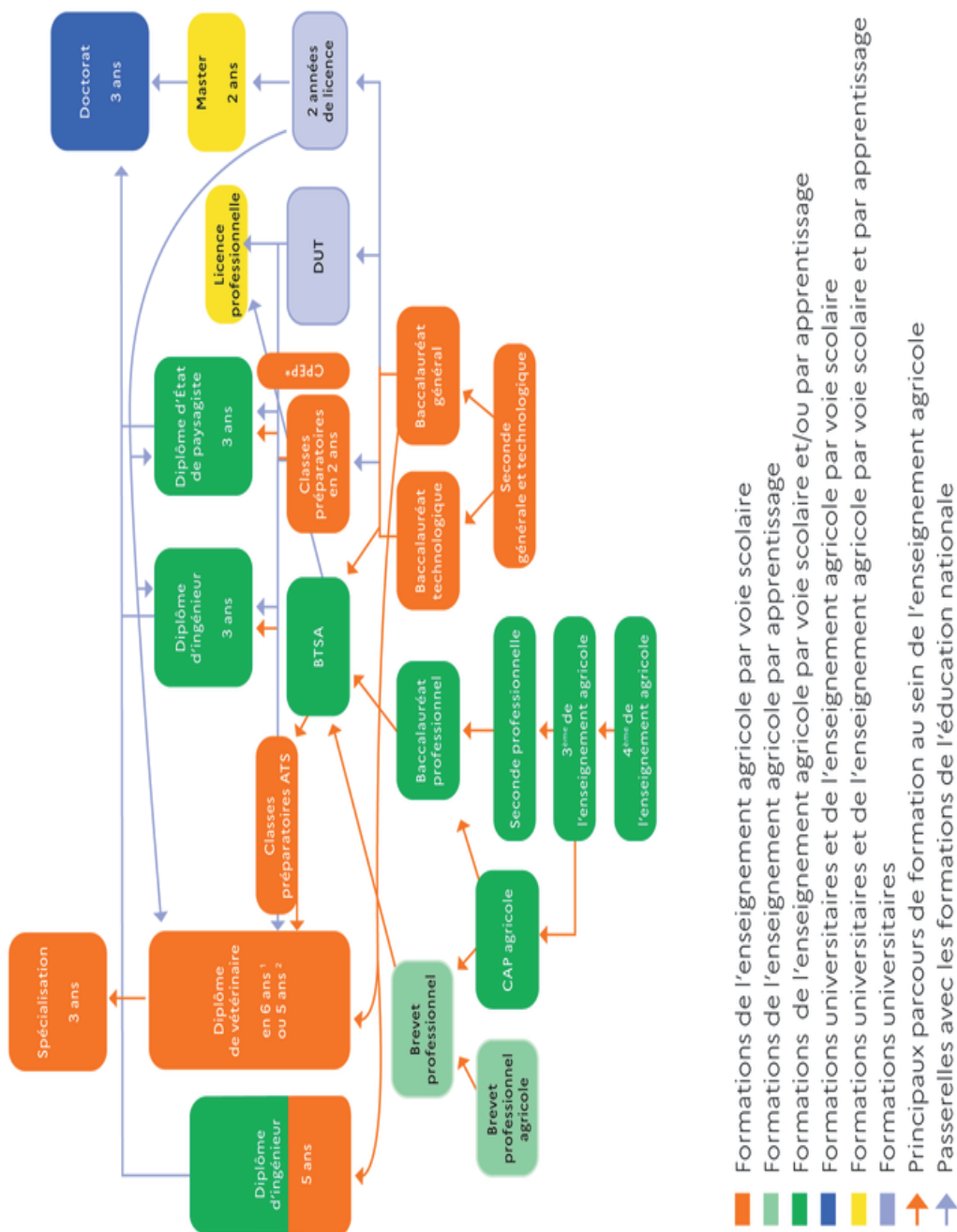
Ces établissements sont dotés de la personnalité civile et de l'autonomie administrative et financière. Ils peuvent être implantés sur plusieurs sites si la nature ou l'importance des activités le justifient. Chaque centre de formation dispose d'une autonomie pédagogique et éducative.

Le système en quelques chiffres

Sur la base de sources du Ministère⁷, nous esquissons un bref panorama de l'EAF aujourd'hui. Il accueille 138 263 élèves, dont 46 % de filles et 54 % de garçons, 35 086 apprentis, 35 278 étudiants et 15,9 M d'heures stagiaires, c'est-à-dire d'heures de formation pour des adultes en formation continue (CFPPA), le tout pour 87,2 % de réussite aux examens, et un taux d'insertion professionnelle de 82 % pour les baccalauréats professionnels et de 90 % pour les BTSA. L'enseignement agricole compte par ailleurs 19 écoles d'enseignement supérieur qui forment des ingénieurs, des paysagistes, des vétérinaires et des enseignants. Les formations dispensées dans l'enseignement agricole sont reprises dans le schéma (figure 1) suivant :

L'enseignement agricole Des formations de la 4e au doctorat

(Source : Portrait de l'enseignement agricole, MAA - DGER, Paris)



1 6 ans : pour les recrutements en concours post-bac via *Parcoursup*

2 5 ans : autres voies de concours

* Cycle préparatoire aux études de paysage

Figure 1

Schéma des cursus de formation de l'enseignement agricole

16 000 agents travaillent dans l'enseignement agricole. Six emplois sur dix sont exercés dans les EPLEFPA, trois sur dix dans les établissements privés d'enseignement agricole et un sur dix dans les établissements publics d'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et de paysage. En outre, cinq cents personnes environ concourent à la gestion de l'enseignement agricole en administration centrale ou dans les services régionaux du ministère de l'Agriculture. 70 % des agents du ministère de l'Agriculture sont des enseignants⁸. C'est dans ce contexte particulier qu'est étudiée, ici, la mise en œuvre et en place des politiques de professionnalisation.

Méthodologie

Notre choix est de faire porter l'analyse sur des textes officiels, la trace écrite publique des politiques de professionnalisation du système de l'EAF. C'est le point de départ d'un travail plus large qui se déploiera par la suite jusqu'aux traces de ces politiques sur le plan du travail des acteurs du système, principalement celui des enseignants et des responsables d'établissements. Nous avons retenu 3 types de textes se différenciant par l'empan de leur légitimité (textes de loi, schémas nationaux des formations, décrets et circulaires) en lien avec leur émetteur et par leur degré d'opérationnalité au regard du travail enseignant.

En effet, ces textes sont témoins de la mise en place et du développement de l'enseignement agricole, ils sont rassemblés dans *le code rural et de la pêche maritime* qui est le code juridique en vigueur, élaboré par étapes à partir de 1980, et qui devient *le code rural et de la pêche maritime* en 2010⁹. On y trouve les lois (bloc de la légalité) et les règlements (bloc réglementaire). La loi est votée par le parlement (assemblée nationale et sénat), promulguée et publiée au Journal Officiel. La loi se situe au-dessus des décrets et des arrêtés dans la hiérarchie des textes. Le décret est un acte réglementaire décrété par le gouvernement, sans consultation du parlement (assemblée nationale et sénat), signé soit du Président de la République, soit du Premier Ministre. Les décrets sont souvent pris en application d'une loi qu'ils précisent. Ils peuvent être complétés par des arrêtés ministériels. L'arrêté est une décision administrative à portée générale ou individuelle (spécifique à une activité ou à une zone géographique). Les arrêtés peuvent être pris par les ministres (arrêtés ministériels ou interministériels), les préfets (arrêtés préfectoraux) ou les maires (arrêtés municipaux). La circulaire se situe tout en bas de la hiérarchie et n'a pas, en principe, de valeur réglementaire : elle ne fait que préciser comment doivent être appliqués les textes. C'est une instruction de service écrite adressée par une autorité supérieure à des agents subordonnés, en vertu de son pouvoir hiérarchique, dépourvue de force obligatoire.

Une analyse thématique de contenu

Les textes analysés, dont le corpus est détaillé en suivant, sont soumis à une analyse thématique de contenu comportant trois étapes. La première collecte systématiquement les extraits relevant des catégories préétablies à partir du cadre développé par Tardif (2013). Elle alimente le tableau suivant :

Tableau 1

Grille d'analyse des textes

Catégorie professionnalisation	Extraits	Remarques
Universitarisation (recherche, réflexivité)		
Valorisation (statut, salaire, prestige)		
Éthique professionnelle (élèves, apprentissages)		
Autonomie et responsabilité (classe, établissement)		
Pouvoir de contrôle sur leurs activités		
Catégorie déprofessionnalisation	Extraits	Remarques
Dégradation des conditions de travail (intensification)		
Mise sous contrôle au nom de l'efficacité		

La deuxième étape part de l'ensemble des extraits des catégories principales pour, de manière inductive, mettre au jour des sous-catégories d'analyse. Elle se clôture, pour chacune, par la sélection d'extraits significatifs (mobilisés ensuite dans la description) basée sur le degré de condensation des informations de ces extraits.

La troisième étape est celle de la mise au jour de caractéristiques communes de ses différents niveaux de catégories à la fois au niveau des 3 sous-corpus et en respectant une dimension chronologique. Ces caractéristiques permettent de dévoiler 3 périodes constitutives de l'archéologie des politiques de professionnalisation pour l'EAF.

La constitution du corpus

Le corpus est constitué de 3 sous-corpus correspondant chacun à des statuts de textes différents, comme précisé précédemment. Ainsi, nous avons :

- Les textes de lois, édictés par le pouvoir législatif (figure 2)

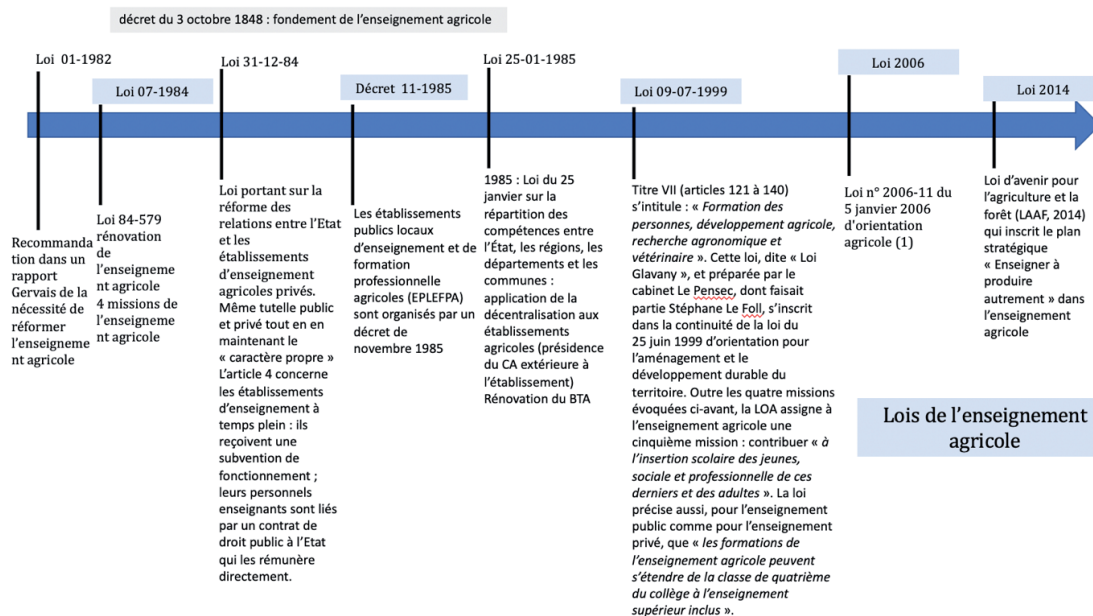


Figure 2
Chronologie des textes de lois, édictés par le pouvoir législatif – sous-corpus 1

- Les 6 « Schémas Nationaux Prévisionnels des formations de l'enseignement agricole » (qui n'existaient pas avant 1991) émanant du Ministère responsable de l'agriculture (figure 3) :

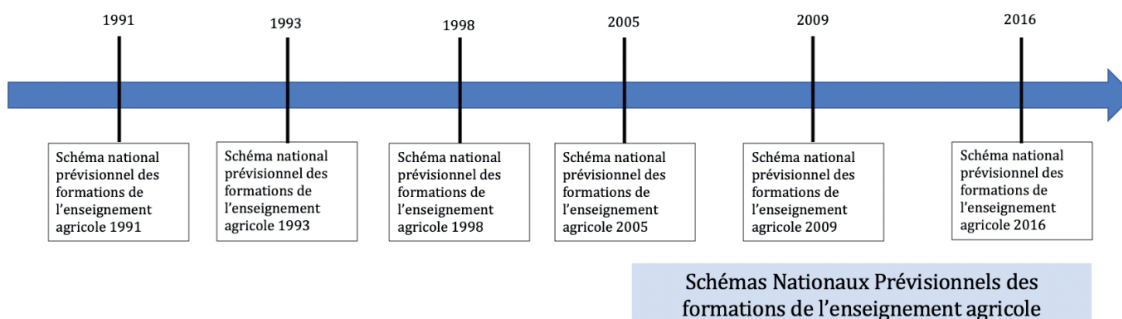


Figure 3
Chronologie des schémas nationaux prévisionnels des formations de l'enseignement agricole – sous-corpus 2

- Les décrets et circulaires émanant de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) de ce Ministère (figure 4) :

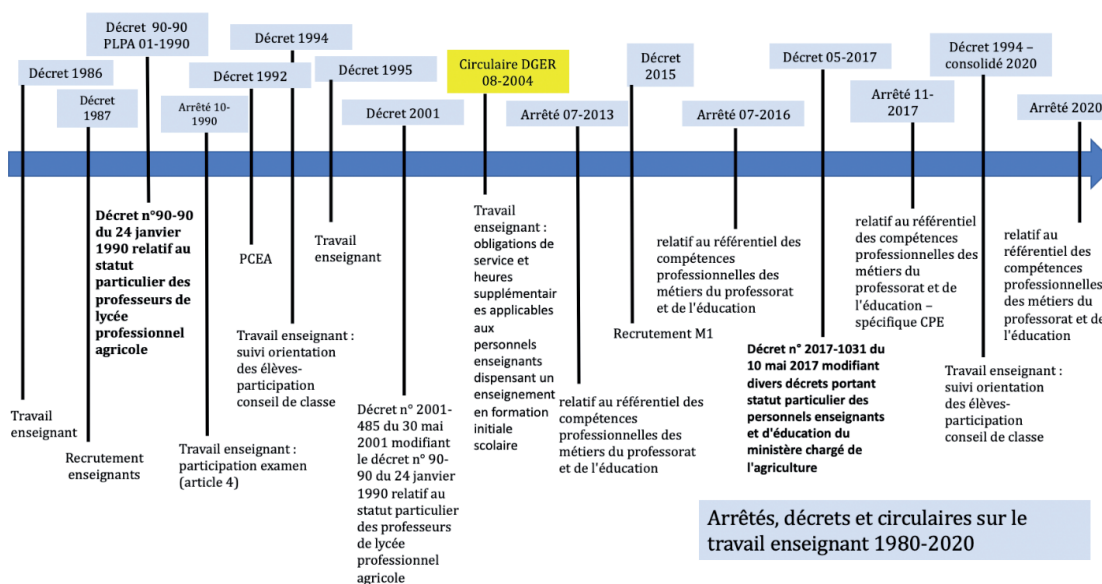


Figure 4

Chronologie des décrets et circulaires émanant de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche – sous-corpus 3

L'analyse thématique de l'ensemble de ce corpus permet la mise au jour de 3 périodes jalonnant l'archéologie des politiques de professionnalisation de l'EAF, périodes développées dans les lignes suivantes.

La décentralisation au niveau du système (1980-1990)

Les lois de décentralisation au sein de l'EAF

Il s'agit ici de la traduction, au niveau de l'EAF, des politiques de décentralisation et de déconcentration initiées avec l'arrivée de la gauche au pouvoir (1981). Les premiers éléments en matière de rénovation et d'organisation des établissements (1984-1985) rendent compte d'une nouvelle répartition de compétences entre le niveau national et le niveau local.

Tableau 2*Analyse de la période des politiques de décentralisation (1980-1990)*

Loi 1984	Rénovation de l'enseignement agricole public	La décentralisation entraîne le début de l'autonomie des établissements avec un élargissement des missions qui affectent le travail enseignant. « 4 missions : assurer une formation technologique et scientifique, assurer une formation professionnelle continue, participer à l'animation du milieu rural, faire du lien entre les activités de développement, l'expérimentation et la recherche agricole » (JO 9-07-1984)
Décret 1985	Organisation administrative et financière des EPLEFPA	Institutionnalisation de la notion de projet pédagogique liée à l'autonomie progressive des EPLEFPA, « les projets pédagogiques qui sont établis dans la limite des prescriptions fixées sur le plan national par le ministre de l'Agriculture doivent se définir par l'organisation en unités de formation, l'emploi des dotations en heures d'enseignement, la répartition des différentes séquences de formation, la définition en tenant compte des schémas régionaux de formation, l'ouverture sur l'environnement social, culturel et économique, le choix des sujets d'études qui doivent compléter ce qui figure dans les programmes nationaux et sous réserve de l'accord des familles pour les élèves mineurs » (Décret de novembre 1985)

L'émergence de l'établissement

D'une part, rappelons le poids de l'histoire de l'EAF, qui s'est construit dans le prolongement de l'éducation populaire, sur un terreau militant particulièrement fort, ce qui peut contribuer à expliquer cette prégnance des valeurs (Cros, 2020). D'autre part, remarquons que cette polarisation autour de l'apprenant correspond, certes de manière préparatoire ici, à la caractéristique « éthique professionnelle » des politiques de professionnalisation. Ainsi sont fixées 5 priorités (SPN¹⁰ 91, p. 4) : la lutte contre l'exclusion, la réduction du redoublement, la réduction des inégalités d'accès aux qualifications, la qualité de l'accueil et la réduction des disparités territoriales pour « donner aux jeunes ruraux les mêmes chances de réussite » (SPN 91, p. 9). L'ensemble se formalisera par la proposition « à chaque jeune d'un contrat de réussite » (SPN 91, p. 5) et aura pour conséquence « l'élévation du niveau de formation » (SPN 91, p. 10). Ces fondements sont réaffirmés en 1993 avec l'introduction des notions de « promotion de ceux qu'il accueille » (SPN 93, p. 9) et une priorisation de « l'orientation » (SPN 93, p. 34).

La deuxième caractéristique de ces deux schémas concerne l'émergence de l'établissement, comme maillon local, un échelon particulièrement mis en avant par les politiques de décentralisation et de déconcentration. La marge d'initiative de l'établissement est reconnue, mais corrélée à sa surveillance : « L'autonomie des établissements doit être développée avec son corollaire, l'évaluation de leurs actions » (SPN 91, p. 5). Le projet est mentionné en insistant sur le partenariat local : « La politique de chaque établissement doit s'articuler autour d'un projet élaboré avec l'ensemble des partenaires concernés » (SPN 91, p. 5). Il doit même devenir « un centre de ressources intellectuelles pour son environnement » (SPN 93, p. 21).

Cette émergence de l'établissement s'accompagne d'une spécialisation « en lycées agricoles, horticoles, etc. » (SPN 93, p. 21) et d'une injonction à l'innovation, rhétorique forte de l'EAF qui « exige un effort permanent d'innovation pédagogique » (SPN 93, p. 19). L'innovation se traduit dans les classes par l'installation d'un second élément marquant de la rhétorique ministérielle, l'individualisation : « Pratique d'une pédagogie individualisée et différenciée » (SPN 91, p. 10) ou « Renforcer cette pédagogie différenciée et les parcours individualisés » (SPN 93, p. 22).

Cette amorce d'autonomie de l'établissement est placée sous une forte et double modalité de contrôle, nationale et régionale : « Les établissements devront prendre en considération les objectifs du schéma, articulés sur ceux des schémas régionaux, dans la conduite de leurs projets » (SPN 91, p. 49) ou « [I]es projets pédagogiques sont locaux, mais leur cohérence nationale est renforcée » (SPN 93, p. 23).

Ce contrôle se prolonge par une montée en puissance des dispositifs d'évaluation : « Des indicateurs pertinents et des outils de contrôle des évolutions (entrées, résultats, remplissage, effectifs) » (SPN 91, p. 51) ainsi que « l'obligation de se doter au niveau de l'établissement, de critères d'évaluation » (SPN 93, p. 31). Le développement de l'évaluation¹¹, préparatoire aux politiques de professionnalisation, s'accompagne d'une connotation néolibérale en matière de logique du marché. En effet, ces deux schémas insistent sur « l'adéquation des dispositifs de formation et des besoins économiques » (SPN 91, p. 11) en demandant à l'EAF de « s'adapter qualitativement et quantitativement aux besoins futurs des secteurs » (SPN 93, p. 19).

De manière générale, les préoccupations relatives aux enseignants sont assez peu présentes. Notons toutefois les mentions de « la qualification des maîtres », de leur « formation continue (l'accès au niveau II) », de leur recrutement, ainsi que du projet de « mise en place d'un institut national de formation des maîtres » (SPN 93, p. 31 à 33). L'objectif est le « développement de la capacité individuelle et collective des enseignants et l'encouragement à l'initiative des équipes d'établissement » (SPN 93, p. 22) qui correspond à la potentialité des ressources humaines du niveau local.

La spécification du travail enseignant dans l'EAF

Le travail enseignant est progressivement précisé (1986-1995), notamment au travers de la diminution du nombre de statuts spécifiques des enseignants et des charges horaires que chacun doit assurer ; par exemple, hebdomadairement il est noté « professeur agrégé 15 heures, professeur certifié, professeur d'éducation culturelle (21 heures), et adjoint d'enseignement 18 heures » (Décret du 27 janvier 1986 : obligations de service hebdomadaire des personnels d'enseignement de lycée)¹².

En parallèle, le recrutement des enseignants est légiféré à l'échelle nationale avec « le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique agricole » (décret 1987 certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique agricole). La formation des enseignants (d'un an) est positionnée au niveau licence, désormais requise pour candidater aux concours d'admission (décret 1987 certificat d'aptitude

au professorat de l'enseignement technique agricole). Les carrières des enseignants bénéficient d'une structuration plus homogène : « les professeurs de lycée professionnel agricole forment un corps classé dans la catégorie A » (décret 1990 statut particulier des PLPA).

Synthèse : les années 1980, une logique propédeutique

Les années 1980 sont les années de la mise en ordre de l'EAF pour préparer le déploiement à venir des politiques de professionnalisation.

Dans la logique des lois de décentralisation, l'État se déleste d'un certain nombre de prérogatives et les distribue aux niveaux régional et surtout local. Ainsi, l'établissement accède à une autonomie administrative, pédagogique et financière. Il lui est demandé d'assumer cette autonomie au travers d'initiatives regroupées dans l'instrument privilégié qu'est le projet d'établissement. Pour l'EAF, quatre missions spécifiques sont assignées à l'établissement. Corollairement, cette émergence de l'établissement conduit à se préoccuper, plutôt sur le plan administratif des enseignants (niveau de recrutement, harmonisation des statuts) et relativement peu en ce qui concerne les acteurs pédagogiques de l'établissement.

Quatre éléments sont à retenir. Le premier concerne l'importance de l'argumentation axiologique qui fonde ces politiques et qui va bien au-delà de la rhétorique habituelle de la réussite. Il s'explique largement par l'héritage de l'éducation populaire (Cros, 2020) et par la spécificité du public et des territoires concernés par l'EAF (ceux du monde rural) en écho, d'ailleurs, aux 4 missions de l'EAF. Il a pour conséquence de préparer une place privilégiée pour le volet « éthique professionnelle » de la professionnalisation des enseignants. Le deuxième élément est la réactivation de la rhétorique, déjà ancienne, de l'innovation, marqueur identitaire de ce système (Leblanc, 2020). Le troisième élément, spécifique comme les deux premiers à l'AEF, est l'inscription du système dans une logique de marché, une logique de réponse à la demande socioprofessionnelle, une mise en adéquation aux attentes du secteur qui annonce la percée de la logique néolibérale des politiques de professionnalisation.

Enfin, le quatrième élément a déjà largement été repéré, mais est sans doute plus important dans un État français dont la tradition centralisatrice est fort prégnante (souvent qualifiée de jacobine). Il s'agit d'une réticence exacerbée à déléguer au local. Ainsi, l'émergence de l'établissement a pour corollaire une montée des modalités de contrôle de l'exercice de cette autonomie qui apparaît dès cette phase propédeutique.

La professionnalisation de l'établissement (2000-2010)

La deuxième phase de décentralisation

Au début des années 2000, deux lois d'orientation agricole mettent en œuvre une deuxième phase de décentralisation (tableau 3).

Tableau 3

Analyse de la deuxième période des politiques de décentralisation (2000-2010)

Loi 1999	Loi d'orientation agricole	Poursuite de la décentralisation en ajoutant une mission supplémentaire aux établissements : « ils contribuent à l'insertion scolaire des jeunes, sociale et professionnelle de ces derniers et des adultes » portant ainsi à 5 missions. Renforcement de l'autonomie des établissements : « les lycées d'enseignement général et technologique agricole et les lycées professionnels agricoles prennent la forme de lycées d'enseignement général technologique et professionnel agricole. Ces établissements sont dotés de la personnalité civile et de l'autonomie administrative et financière ». Début du contrôle du travail enseignant : « l'inspection de l'enseignement concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'agriculture. Elle participe notamment au contrôle et à l'évaluation des établissements, des agents et des formations » (Loi du 9 juillet 1999)
Loi de 2006	Loi d'orientation agricole	(Loi du 5 janvier 2006) Poursuite de la trajectoire de la loi précédente.

Le renforcement du niveau local

Le rappel des fondements de ces politiques, que nous avons rapproché de la dimension « éthique professionnelle » de la professionnalisation dans la période précédente, se formule (et se banalise un peu) à présent à travers deux objectifs assignés au système de l'EAF. Le premier est la citoyenneté de l'apprenant, dans le prolongement de « l'élève au centre », « la citoyenneté comme valeur cardinale dans l'enseignement agricole » (SPN98, p.35). Elle se décline dans le champ de la représentation avec les « élèves délégués » (SPN98, p. 36) et dans celui de la co-éducation : « elle exige, au sein de la communauté éducative, un partenariat fort avec les familles » (SPN98, p.36).

Le second objectif est l'insertion qui devient une 5^e mission assignée au système en se déclinant à trois niveaux, « leur insertion scolaire, sociale et professionnelle » (SPN05, p.10), et en affectant l'organisation des établissements :

Dans le cadre d'une véritable culture commune de l'insertion, l'émergence des projets personnels et professionnels des jeunes et des adultes sera un des objectifs prioritaires de la mission. Des dispositifs spécifiques d'accompagnement des projets des jeunes et des adultes devront être mis en place ». (SPN05, p. 24)

Le niveau local de l'établissement est renforcé par des regroupements géographiques, souvent au niveau départemental : « La réduction du nombre d'établissements correspond donc pour une très grande part à des restructurations de l'appareil » (SPN98, p. 22). Le projet d'établissement, rendu obligatoire, est positionné comme l'instrument de son autonomie : « Rappeler à chaque établissement l'obligation et l'intérêt de se doter d'un projet d'établissement élaboré en large concertation et mettant en œuvre avec toute la synergie nécessaire les missions confiées par la loi à l'enseignement agricole ». (SPN98, p. 45).

La montée du local met également en lumière le contexte de l'établissement, ses territoires. Il s'agit « d'approfondir les partenariats avec l'ensemble des acteurs des territoires dans lesquels ils s'insèrent, du local à l'international » (SPN05, p.26) et « d'augmenter la contribution de l'enseignement agricole à l'animation et au développement des territoires » (SPN05, p. 26).

Cette focalisation sur le local met alors en exergue les collectifs d'enseignants : « Sans l'engagement des équipes pédagogiques, les orientations du schéma perdraient de leur efficacité » (SPN98, p 23-24). Elles deviennent objet de prescription : « Les équipes pédagogiques, (...) verront leur fonctionnement amélioré : l'accent sera mis en particulier sur la coordination, l'organisation et la gestion des activités » (SPN98, p 45).

L'autonomie relative du local reste toutefois placée sous un contrôle strict. Les évaluations se diversifient : « à côté des évaluations-contrôles toujours légitimes et nécessaires, ce type d'évaluation présente un processus d'évaluation-régulation » (SPN98, p. 47) et s'amplifie avec « [l]e développement d'une véritable culture d'évaluation, garante d'une bonne cohérence entre les objectifs, les moyens et les résultats » (SPN05, p. 35). Elles s'ouvrent même à une sorte de logique clientéliste : « Les indicateurs de mesure de la satisfaction des usagers de l'enseignement agricole seront progressivement développés » (SPN05, p. 35) et font l'objet de la création d'une instance spécifique : « L'Observatoire national de l'enseignement agricole (ONEA) a été officiellement installé le 4 décembre 1996, une instance indépendante de réflexion, d'évaluation et de prospective » (SPN98, p. 48).

La préoccupation apparue autour des équipes pédagogiques se prolonge chez les enseignants. Ainsi, le schéma de 98 souligne que

se dessine une nouvelle professionnalité enseignante, plus riche, associant un haut niveau de connaissances académiques, une compétence affirmée à la gestion de situations multiples et complexes, intégrant capacités didactiques, gestion de l'hétérogénéité, nouvelles technologies de l'information et de la communication, travail au sein d'équipes pédagogiques, prise en compte de la complexité et de l'incertitude, réflexion éthique et sens des valeurs (SPN98, p 38).

Le développement des compétences (même si le terme n'est utilisé qu'au singulier¹³), dans un lien assez timide avec l'Université (qui semble réduit à « Renforcer les liaisons entre enseignement technique agricole et enseignement supérieur » (SPN98, p. 39)), s'inscrit dans la logique des politiques de professionnalisation. Il s'agira d'ailleurs, rapidement, de mettre à niveau les enseignants en poste : « la formation continue des enseignants revêt un caractère de particulière nécessité qui doit être reconnu par l'allocation des moyens indispensables à son bon fonctionnement » (SPN98, p 38).

Les prescriptions relatives à la formation et au travail des enseignants

La charge d'activités des enseignants augmente avec notamment deux nouvelles obligations :

- celle d'une flexibilité géographique : « les professeurs de lycée professionnel agricole qui ne peuvent assurer la totalité de leur service hebdomadaire dans l'établissement public d'enseignement dans lequel ils sont affectés peuvent être amenés à le compléter dans un autre établissement public d'enseignement. En ce cas, le service hebdomadaire des professeurs de lycée professionnel agricole appelés à enseigner dans deux centres situés dans des communes différentes est diminué d'une heure » ;
- celle d'accepter un supplément de service : « les professeurs de lycée professionnel agricole peuvent être tenus d'effectuer, dans l'intérêt du service, en sus du service hebdomadaire défini ci-dessus, deux heures supplémentaires hebdomadaires » (décret de 2001 modification statut PLPA).

Apparaissent également les premières compétences attendues : « la liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est précisée à l'annexe du présent arrêté » (arrêté de 2013 référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat).

Ces prescriptions attestent certes d'un intérêt nouveau pour le travail enseignant, mais également d'une volonté de plus en plus affirmée de le maîtriser. Notons aussi les prémices d'une logique du contrôle de ce travail enseignant au nom de l'efficacité et de l'intérêt du service.

Synthèse : les années 2000, une logique organisationnelle

L'établissement, qui avait émergé comme niveau important lors de la décennie précédente, devient ici le maillon central et c'est à son niveau que vont s'amorcer les politiques de professionnalisation. La spécificité de l'EAF se prolonge, mais s'émancipe légèrement de l'ancrage du fondement axiologique initial, avec la citoyenneté d'abord (assez habituelle) et même avec l'insertion, pourtant érigée en 5^e mission. En effet, l'insertion professionnelle fait écho à l'adaptation et l'adéquation du système au secteur professionnel agricole.

En fait, l'établissement est à présent l'objet de l'essentiel des injonctions. Nous retrouvons, dans une forme réaffirmée, le paradoxe de bénéficier de davantage d'autonomie couplée à davantage de contrôle : d'une part, le projet d'établissement voit son champ de coordination investir ses territoires et, d'autre part, les évaluations se diversifient et se multiplient (allant jusqu'à apprécier la satisfaction des usagers).

Le renforcement du projet déplace progressivement les préoccupations vers les formes collectives du travail enseignant. Les équipes pédagogiques sont convoquées pour entreprendre et porter les initiatives locales. Elles participent d'une nouvelle professionnalité enseignante qui, certes, s'ouvre aux modalités collectives, mais qui doit également intégrer un principe de flexibilité, relatif au temps et même à l'espace de travail. Parallèlement, les premières compétences apparaissent et augurent d'un contrôle accru du travail enseignant.

La professionnalisation de l'enseignant (2010-2020)

La formation des enseignants de l'EAF

L'édiction de la loi d'avenir marque un tournant important pour le recrutement et le travail des enseignants avec l'introduction du niveau master et l'universitarisation de la formation.

Tableau 4

Analyse des réformes du recrutement et du travail enseignant à partir de la loi d'avenir pour l'agriculture (2010-2020)

Loi de 2014	Loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt	Universitarisation de la formation des enseignants : « L'établissement de l'enseignement supérieur agricole public chargé de la formation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement agricole peut être accrédité par arrêté conjoint des ministres chargés de l'agriculture et de l'enseignement supérieur. Cette accréditation emporte l'habilitation de l'établissement pour délivrer le diplôme national de master dans les domaines des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Élargissement des missions des enseignants 2° La première phrase du premier alinéa de l'article L. 813-1 est complétée par les mots : « notamment au service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance prévu au deuxième alinéa de l'article L.131-2 du code de l'éducation » et nouvelles injonctions en lien avec la profession agricole et l'innovation pédagogique. Notions émergentes d'équipe pédagogique, de numérique éducatif, d'agroécologie, d'agriculture biologique et d'établissements multi sites. Injonctions nationales fortes (Loi du 13 octobre 2014) L'enseignement technique agricole bénéficie dans son ensemble d'un appui-accompagnement des établissements de l'enseignement supérieur agricole public (loi du 13 octobre 2014). Anciennement nommé SNA (Système National d'Appui), il devient en 2014 le DNA « Dispositif National d'Appui)
-------------	--	--

Formation et autonomie des enseignants

Les fondements axiologiques des politiques, qui font écho au volet « éthique professionnelle » de la professionnalisation des enseignants, ne sont plus rappelés que timidement : « l'enseignement agricole a vocation à éduquer et former des femmes et des hommes selon une approche globale de la personne, et intègre des dimensions techniques, professionnelles, culturelles, citoyennes, etc. » (SPN16, p. 13). Des priorités sont fixées, « la santé et la sécurité des élèves et des étudiants est un enjeu fondamental » (SPN16, p. 14) et la notion de citoyenneté, apparue lors de la période précédente et relativement consensuelle, se voit définie de manière assez générale : « Le respect de la liberté et de la dignité d'autrui, le rejet du racisme, de la xénophobie et de toutes les discriminations, la connaissance de l'histoire et des principes qui fondent la laïcité » (SPN16, p. 18).

La structuration du système est à présent clarifiée et les dynamiques de décentralisation se sont traduites par le repérage des 3 niveaux de pilotage¹⁴ : « L'enseignement agricole est piloté par une dynamique de projet aux niveaux local, régional et national : projet pédagogique, projet d'établissement, projet régional de l'enseignement agricole, en interaction avec le schéma prévisionnel national des formations » (SPN09, p. 3).

Le niveau local est l'objet de nombreuses attentions : « L'autonomie des établissements s'exerce à travers la construction d'un projet d'établissement, son suivi et l'évaluation de sa mise en œuvre » (SPN09, p. 23). De plus, en lien avec la rhétorique de l'innovation (« L'innovation pédagogique est une priorité pour l'enseignement agricole, dont elle constitue un marqueur identitaire fort », SPN16, p. 23), des injonctions spécifiques sont rajoutées : « dans ce contexte, le pilotage pédagogique de l'établissement prend une place centrale, dans le respect de l'autonomie pédagogique des enseignants et des prérogatives des différents conseils des établissements » (SPN16, p. 18).

Cette montée en autonomie du local, pourtant renforcée, s'accompagne, ce qui pourrait paraître paradoxal, d'un renforcement du contrôle. Ainsi, est décrétée « Une priorité à l'évaluation » (SPN09, p. 25) dont voici quelques modalités : « au niveau régional, assurer une validation des projets d'établissement » (SPN09, p. 24) ou « aux niveaux national et régional, mettre en place le suivi de cohorte et mesurer l'efficacité scolaire » (SPN09, p. 12). La notion d'efficacité, marqueur des politiques de professionnalisation, devient très présente et il s'agit, par exemple, de « jouer la carte de la mutualisation des projets, des compétences et des moyens pour gagner en efficacité » (SPN09, p. 24).

L'emprise de ce contrôle se traduit en fait par sa multiplication à chacun des niveaux du système : « les établissements disposent d'informations sur les difficultés concrètes de ces territoires et sur les conditions de mise en œuvre des politiques publiques en direction du monde agricole et rural » (à travers leurs propres exploitations ou des échanges avec les autres agriculteurs). Ces analyses et évaluations sont à transmettre aux DRAAF¹⁵ afin qu'ils puissent les synthétiser et informer régulièrement le Ministre sur leur perception de l'impact des politiques du gouvernement (agriculture, éducation, développement) dans les territoires ruraux et péri-urbains » (SPN16, p. 16).

Une caractéristique importante, dans la logique du renforcement du niveau local, est une attention nouvelle accordée aux enseignants et, d'abord, à leur formation :

Un effort tout particulier doit être porté sur la formation des enseignants de l'enseignement technique, conjuguant haut niveau scientifique et professionnalisation. La mobilisation de l'enseignement supérieur passe par une participation accrue des enseignants-chercheurs à la formation continue des enseignants et des formateurs des établissements. (SPN09, p. 14)

L'ancrage dans le supérieur est revendiqué, il correspond à l'universitarisation promue par les politiques de professionnalisation. Le niveau de recrutement est haussé au niveau I du master et la formation continue est plébiscitée :

La formation initiale et continue des personnels est une clé de voûte du dispositif. Dans le cadre du renouvellement des générations d'enseignants, le recrutement au niveau master et la politique de formation tout au long de la vie doivent être saisis comme des opportunités de développer une culture commune en lien avec les spécificités de l'enseignement agricole et de créer une dynamique du collectif. (SPN09, p. 14)

Ce mouvement pourrait paraître acté par : « La création de l'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA, ex-ENFA) (qui) illustre la dynamique de rénovation de la formation des enseignants de l'enseignement technique agricole » (SPN16, p. 9).

Si la reconfiguration de la formation des enseignants apparaît comme un des leviers privilégiés de leur professionnalisation, nous pouvons également repérer une modification progressive de leur statut. Sans accéder à un véritable contrôle de leurs activités, qui caractérise les professionnels, la place de l'enseignant dans le système est nettement différente. Son droit à la parole, dans et pour les réformes, est revendiqué et même soutenu financièrement :

L'autonomie pédagogique implique que les enseignants et éventuellement les personnels non enseignants soient consultés directement ou à travers leurs instances représentatives. Des opérations pilotes sont conduites dès la mise en place des réformes pour identifier les nouvelles marges d'autonomie à mettre en œuvre au sein de l'établissement pour favoriser l'individualisation. Des moyens budgétaires spécifiques et identifiés permettent la mise en place de cette démarche. (SPN09, p. 18)

Les modalités d'implémentation des réformes ne se pensent plus de manière strictement descendante, mais adoptent la posture généralisée de l'accompagnement : « Il s'agit notamment d'accompagner les établissements sur les champs d'actions susceptibles de favoriser la persistance scolaire : le climat éducatif, l'ambiance dans l'établissement, les apprentissages en classe, la dimension professionnelle des enseignements, l'ancrage de l'établissement sur son territoire » (SPN16, p. 17).

L'initiative revient aux enseignants, organisés en collectifs : « La capacité des équipes enseignantes à développer une ingénierie pédagogique afin de construire des dispositifs innovants et adaptés à cette diversité sera essentielle » (SPN16, p. 18). Leur action est même reconnue et valorisée puisqu'il va s'agir de « mutualiser les initiatives des établissements, fournir des repères d'organisation méthodologiques et pédagogiques et produire ou adapter des ressources » (SPN09, p. 18).

Une nouvelle figure de l'enseignant de l'EAF émerge clairement, dans les textes, celle d'un enseignant appelé à s'exprimer, à prendre des initiatives qui seront reconnues et mutualisées dans une logique d'accompagnement des réformes.

La mise en conformité de l'EAF

Sur le modèle de l'éducation nationale, la mise en œuvre de la masterisation devient la norme :

le concours externe donnant accès au corps des professeurs de lycée professionnel agricole est ouvert : aux candidats justifiant d'une inscription en première année d'études en vue de l'obtention d'un master ou d'un titre ou diplôme reconnu équivalent par le ministre chargé de l'agriculture. (décret 2015 : recrutement et formation initiale)

En parallèle, la carrière des enseignants est revalorisée avec la création d'une « classe exceptionnelle » (décret de 2017 statut particulier des personnels enseignants du ministère agriculture, PLPA).

Les compétences attendues des enseignants sont alignées sur celles de l'Éducation nationale avec cependant quelques ajustements consentis à l'EAF :

les compétences que les professeurs et les personnels d'éducation de l'enseignement agricole doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier sont les suivantes : compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, compétences communes à tous les professeurs et compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation définies à l'annexe de l'arrêté du 1er juillet 2013 susvisé ; Compétences spécifiques liées à l'exercice du métier au sein de l'enseignement agricole définies à l'annexe du présent arrêté. (arrêté du 28 juillet 2016 référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat)

Leur liberté pédagogique (est) reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction. (Arrêté 2020 référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat)

L'universitarisation de la formation des enseignants de l'AEF se traduit, en fait, par une uniformisation générale du travail enseignant. Avec la professionnalisation, le travail des enseignants de l'EAF s'efface au profit de son adéquation au modèle de l'Éducation nationale.

Synthèse : la dernière décennie, une logique professionnalisante

Le système de l'EAF est maintenant clairement structuré en 3 niveaux, le national qui reste le garant (notamment avec ses schémas nationaux prévisionnels), le régional qui a aussi instauré un « schéma régional » et, bien sûr, le niveau de l'établissement qui, au travers de son projet, coordonne les acteurs, les initiatives et les territoires.

Cette période est celle de la professionnalisation des enseignants avec une hausse du recrutement au niveau du Master et une claire universitarisation de la formation (la création de l'ENSFEA constitue un marqueur fort). En effet, le changement de nom (sans changement de statut) d'ENFA (École nationale de formation agronomique) vers ENSFEA (École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole) pour la formation des enseignants marque l'ancrage dans l'enseignement supérieur.

L'approche par compétences est à présent généralisée, tant pour les enseignants que pour les apprenants. Elle s'accompagne d'un troisième stade de développement des formes d'évaluation (décrétée comme priorité) et de contrôle au nom de l'efficacité et ces procédures se sophistiquent en enrôlant les 3 niveaux du système dans un maillage local, puis régional, puis national qui n'est pas sans évoquer un engrenage évaluatif. Dans ce sens, la professionnalisation de l'EAF semble s'apparenter à une mise en conformité et à une intégration mécanique du modèle de la professionnalisation à la française, puissamment véhiculé par le mammoth¹⁶ de l'Éducation nationale.

Pourtant, la spécificité de l'EAF n'est pas gommée, mais elle se niche ailleurs. Ce n'est pas sur le plan des références axiologiques qui se sont progressivement aseptisées, même si la citoyenneté s'est élargie aux questions de santé et de sécurité. La spécificité se loge dans la place consentie aux enseignants (ainsi qu'aux équipes et aux établissements) dans l'implémentation des politiques. D'une part, leur droit d'expression est réaffirmé, mais surtout leur travail est fortement valorisé, et ce, selon deux principes. D'abord, sa qualité est reconnue et le principe de mutualisation, initié par les enseignants à l'échelle locale, est largement sollicité dans les différents textes. Ensuite, la mise en œuvre des réformes rompt radicalement avec la verticalité traditionnelle. Le principe de l'accompagnement est érigé en mode de fonctionnement généralisé (en étant effectivement structuré et financé). L'enseignant, les équipes et les établissements sont en première ligne, les niveaux régionaux et nationaux (y compris l'école de formation ou les établissements du supérieur) et le dispositif national d'appui sont des ressources et viennent en soutien et en aide au niveau local. Nous avons là une forme qui se démarque assez nettement du modèle de l'éducation nationale.

Discussion conclusive

L'archéologie des politiques de professionnalisation mode EAF

L'approche mobilisée par cette recherche, basée sur un corpus de 3 types de textes institutionnels, a permis de mettre au jour, sur un rythme régulier et décennal, une archéologie déployée sur 3 périodes.

La première période est clairement propédeutique. Elle est d'abord marquée par la nécessité de traduire à l'échelle du système les politiques de décentralisation. Elle permet de faire émerger l'établissement comme un maillon important du système de l'EAF. À ce stade, les valeurs de l'EAF sont spécifiques et très présentes et se traduisent dans les 4 premières missions assignées à l'établissement. En revanche, se repèrent aussi les prémices de tendances fortes des périodes suivantes, d'une part la cohabitation entre une incitation à l'initiative et un souci, tout aussi important, de contrôle de cette initiative et, d'autre part, une logique d'adéquation unilatérale aux attentes du secteur socioprofessionnel.

La deuxième période précise les rôles du niveau régional, mais, surtout, organise l'établissement en faisant de son projet le fer de lance de la mise en œuvre des politiques de professionnalisation. Il coordonne l'ensemble des initiatives et investit même le territoire d'implantation. Les équipes pédagogiques sont mises en avant et une nouvelle professionnalité enseignante est esquissée. L'ensemble s'accompagne d'une multiplication des évaluations (allant jusqu'à l'appréciation de la satisfaction des usagers). En revanche, malgré l'adjonction de la mission d'insertion, l'ancrage axiologique s'affaiblit avec la notion consensuelle (et un peu fourre-tout) de citoyenneté.

La troisième période déplace la professionnalisation de l'établissement vers les enseignants, leur recrutement accède au niveau du master et leur formation s'universitarise. Bien sûr, l'ensemble du travail est maillé par l'approche par compétences, ce qui facilite un nouveau renforcement des modalités de contrôle. L'ancrage axiologique est ici rabattu sur la santé et la sécurité des apprenants et s'efface quasi définitivement. Ainsi, l'EAF semble avoir pleinement intégré le modèle de la professionnalisation promue par l'Éducation nationale. En revanche, ce n'est peut-être pas aussi simple. Ainsi, l'EAF préserve sa spécificité en instaurant deux principes accordant une place haute aux acteurs locaux (Sacripanti, 2020), la mutualisation de leurs initiatives et l'accompagnement des réformes.

Les caractéristiques de cette professionnalisation

Cette archéologie nous permet de repérer les prégnances diversifiées des différentes caractéristiques des politiques de professionnalisation proposées par Tardif (2013).

En faisant de l'établissement le maillon principal du système, elle installe le projet au sens de Boutinet (2012) comme incitateur et coordinateur des initiatives des enseignants et des équipes. Cela reconfigure leur travail, de nouvelles tâches apparaissent et les formes collectives se développent, liées en particulier aux collaborations et aux coordinations. Dès lors, leur recrutement se voit rehaussé au niveau Master, et leur formation universitarisée. Dans le même temps, l'approche par compétences est généralisée pour rationaliser¹⁷ à la fois le travail et la formation des enseignants.

Bien sûr, des marqueurs de déprofessionnalisation des enseignants apparaissent également. À la multiplication des tâches vient s'ajouter un nouveau principe de flexibilité de leur temps et de leur espace de travail, ce qui constitue une dégradation manifeste des conditions de travail. Par ailleurs, au nom d'une efficacité érigée en boussole unique, les évaluations et les contrôles se multiplient et, de fait, dépossèdent les enseignants, les équipes et les établissements des marges d'initiatives qui leur sont en même temps octroyées. Le pouvoir de contrôle sur leurs activités, emblème de la professionnalité, apparaît bien illusoire.

Pour l'EAF, l'intégration du modèle largement répandu, représenté en France par l'Éducation nationale, semble ici effective. Pour aller dans ce sens, remarquons que la rupture semble avérée avec l'histoire et la tradition de l'EAF, portée par la promotion de valeurs identitaires dont témoignent les 4 premières missions. Dans les schémas prévisionnels notamment, elle s'efface progressivement durant les 3 périodes comme si elle avait été sacrifiée sur l'autel du totem de l'efficacité.

Pourtant, même au sein des politiques de professionnalisation, l'EAF semble préserver des spécificités. Plus fortement que par ailleurs, sous prétexte que ses formations sont principalement professionnelles, les objectifs du système privilégient son adaptation au secteur socioprofessionnel et une adéquation à ses attentes (et même à celles des usagers du système, en matière de satisfaction). Malgré les valeurs, pourtant encore revendiquées dans la première période, le projet semble accepter et entériner un déséquilibre marqué entre les deux piliers indissociables de l'éducation que constituent pourtant la personnalisation (*versus* apprenant) et la socialisation (*versus* société). Le système assume de se plier à la logique du marché de l'emploi, même si les territoires des établissements sont exempts de forte concurrence, à l'exception bien sûr de la concurrence entre établissements publics et privés de l'EAF.

La deuxième spécificité tient dans le projet d'établissement qui, à la différence des projets de l'Éducation nationale par exemple, investit le territoire de son implantation. Dès lors, cette contribution au développement territorial positionne l'établissement de l'EAF comme un acteur socioprofessionnel à part entière et participe de la promotion et de la reconnaissance de tout le système (et de ses enseignants).

La troisième spécificité est une réhabilitation du statut de l'enseignant dans les évolutions et le développement du système. Même si les dégradations des conditions de travail sont assez similaires aux autres systèmes, les enseignants de l'EAF bénéficient d'un traitement particulier. Dans l'implémentation

des politiques de professionnalisation et des réformes qui en découlent, l'enseignant est reconnu comme capable (de même que les équipes pédagogiques et les établissements). Il est capable d'initiatives pertinentes qui, labellisées pertinentes par l'institution, ont vocation à être diffusées, mutualisées, voire généralisées dans une logique *bottom-up*. Dans cette même logique, le *top down*, président jusque-là aux mises en place des réformes, est remplacé par une politique d'accompagnement¹⁸ (dispositif national d'appui). Ainsi le niveau local est l'objet d'un second niveau d'ambivalence, entre la suspicion traduite par l'inflation de contrôles et la confiance dont témoignent les principes de mutualisation et d'accompagnement. Nous pourrions voir là une voie ouverte par l'EAF pour réhabiliter la place et le rôle des enseignants dans la mise en œuvre des politiques de professionnalisation.

Notes

- ¹ CFA : Centre de Formation d'Apprentis
- ² CFPPA : Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles
- ³ Au niveau déclaratif plus que de la mise en œuvre. Ainsi, une baisse de 30 % du salaire enseignant est constaté entre 1980 et 2020 (Schwengler, 2021)
- ⁴ En Ontario seulement avec un succès très mitigé.
- ⁵ Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons citer : Boulet, 2000, Boulet *et al.* 1999, Chamarsson *et al.*, 1998.
- ⁶ Première mission du ministère de l'agriculture à la fin du XIX siècle
- ⁷ https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/stats/portrait-panorama/portrait-2018.pdf
- ⁸ Les matières techniques enseignés dans les lycées agricoles publics sont emblématiques de cet enseignement professionnel : 28 % enseignent l'agronomie, 11 % l'aménagement paysager, 18 % la zootechnie, 7 % la gestion des espaces naturels, 15 % les agroéquipements, 6 % les services aux personnes, 12 % l'agroalimentaire et 3 % l'aménagement forestiers. D'autres disciplines sont également caractéristiques de l'enseignement agricole par rapport à l'EN comme l'éducation socio-culturelle, l'information-documentation, les technologies de l'informatique et du multimédia.
- ⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000022197698&dateTexte=vig>
- ¹⁰ SPN : Schéma Prévisionnel National des formations de l'enseignement agricole, voir la liste en annexe 2.
- ¹¹ Il y avait certes d'autres formes d'évaluation en amont, mais cette nouvelle forme n'est plus de conformité (contrôle) et s'oriente plus sur la performance (atteinte d'objectifs).
- ¹² Alignement sur le décret de 1950 pour l'EN.
- ¹³ Le sens n'est pas le même au singulier et au pluriel comme le précise Le Boterf, G. (1994)
- ¹⁴ Notons l'importance que prend le « schéma national » dans le pilotage du système : « Le 5^e schéma doit définir des orientations pour ancrer l'enseignement agricole dans les différents mouvements de fond qui affectent le monde de l'éducation et de la formation professionnelle tout autant que les activités économiques et la société, ou le rôle et les modes de fonctionnement de l'État » (2009).
- ¹⁵ DRAAF : Direction Régionale de l'Agriculture de l'Alimentation et de la Forêt
- ¹⁶ L'expression est d'un ancien ministre de l'Éducation nationale, Claude Allègre.
- ¹⁷ Certains auteurs mettent en évidence la possibilité d'une controverse sur ce sujet comme Bernard REY
- ¹⁸ Dispositif National d'Appui (DNA) : [loi N°2014-1170 du 13 octobre 2014](#)

Références

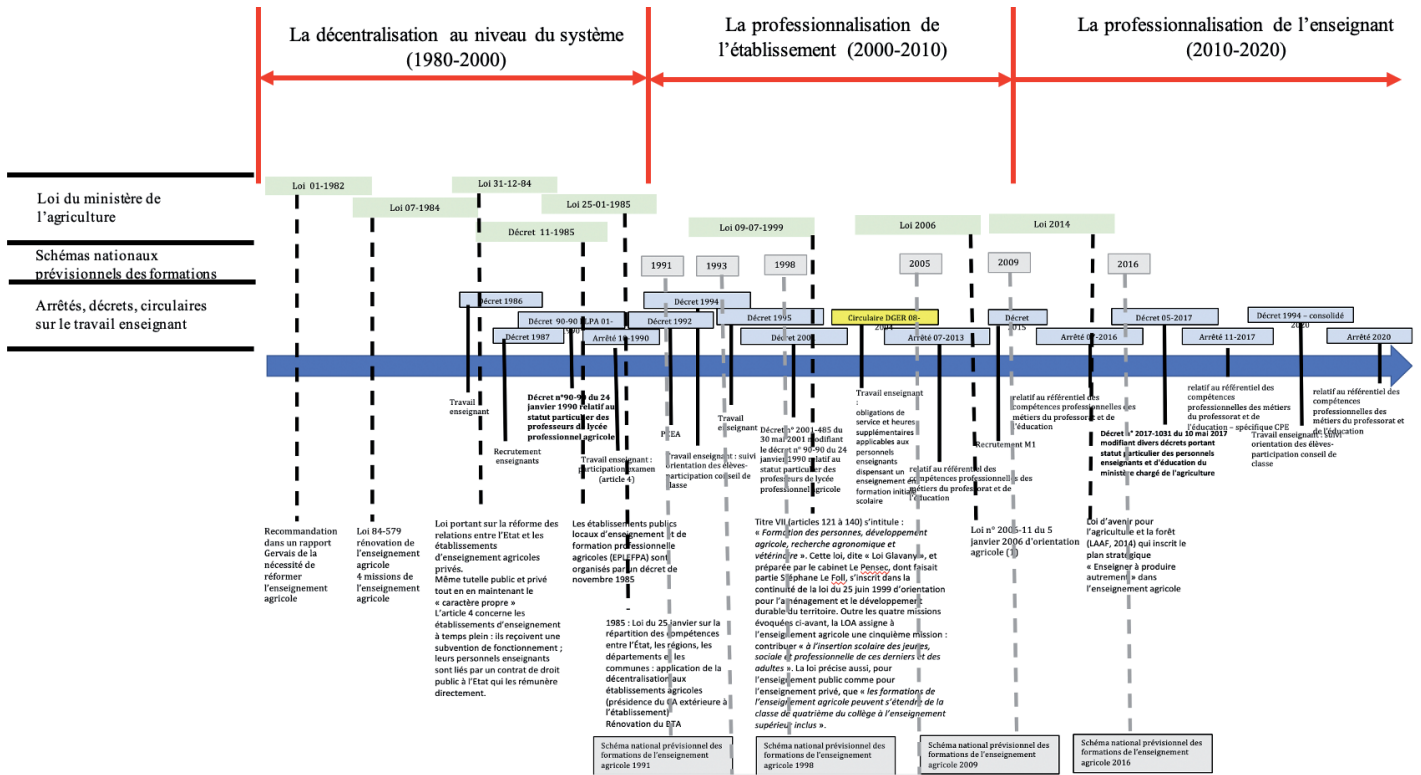
- Boulet, M., Lelorrain, A.-M., Vivier, N. (1998). – 1848. *Le printemps de l'enseignement agricole*. Dijon : Educagri. – 146 p.
- Boulet, M.(dir.). (2000). *Les Enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945*. Actes du Colloque, ENESAD, 19-21 janvier 1999. – Dijon : Educagri – 530 p.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35(1), 117-132.
- Boutinet, J. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bouti.2012.01>
- Champy, F. (2018). *La sociologie des professions*. Presses universitaires de France.
- Cros, F. (2020). Préface in « *Un institut en appui à l'innovation dans l'enseignement agricole* » (Association Mémorap), Dijon : educagri éditions, p. 11-15.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les choses, Une Archéologie des sciences humaines*, Paris : Gallimard.
- Jellab, A. (2017). La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (46).
- Leblanc, E. (2020) Dir. Pour une histoire de l'enseignement agricole : la loi du 2 août 1918 et ses évolutions. Dijon : educagri éditions, 185 p.
- Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : les éditions d'organisation
- Marcel, J. F. (2006). Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, 85-100.
- Marcel J.-F., Tardif, M. et Piot, T. (2021, à paraître). *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Toulouse : PUM.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique.
- Sacripanti, C. (2020). Identités enseignantes, le temps des incertitudes : de la représentation du métier dans les établissements publics de l'enseignement agricole.
- Schwengler, B (2021). *Salaires des enseignants, La chute*, Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. (2013) Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma* [En ligne], 40 2013, mis en ligne le 01 décembre 2015, Consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://trema.revues.org/3066>; DOI : 10.4000/trema.3066.
- Morales-Perlaza, A. & Tardif, M. (2020, accepté). Professionnaliser l'enseignement grâce à la formation universitaire : ce que nous apprennent 50 ans de réformes au Québec. Dans J-F Marcel, T. Piot & Maurice Tardif, 30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. *Regards internationaux*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi
- Wittorski, R. (2008a). La professionnalisation. *Savoirs*, 2, 9-36.
- Wittorski, R. (2008b). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 105-117.

Pour citer cet article

- Marcel, J.-F., Faure, L., Gardies, C. (2021). Éléments pour une archéologie des politiques de professionnalisation : Le cas de l'enseignement agricole public en France. *Formation et profession*, 29 (3), 1-28. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.638>

Annexe 1

Regroupement présentant la chronologie générale



Annexe 2

Lois, décrets et rapports du ministère de l'agriculture

- Rapport Gervais 1982 : orientations de l'enseignement agricole
- Loi du 09 juillet 1984 : portant rénovation de l'enseignement agricole public
- Décret du 29 novembre 1985 : relatif à l'organisation administrative et financière des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles
- Loi du 09 juillet 1999 : loi d'orientation agricole
- Loi du 05 janvier 2006 : loi d'orientation agricole
- Loi du 13 octobre 2014 : loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt

Schémas nationaux prévisionnels de l'enseignement agricole

- Schéma national prévisionnel des formations de l'enseignement agricole 1991
- Schéma national prévisionnel des formations de l'enseignement agricole 1993
- Schéma national prévisionnel des formations de l'enseignement agricole 1998
- Schéma national prévisionnel des formations de l'enseignement agricole 2005
- Schéma national prévisionnel des formations de l'enseignement agricole 2009
- Schéma national prévisionnel des formations de l'enseignement agricole 2016

Arrêtés, décrets et circulaires sur le travail enseignant

- Décrets du 27 janvier 1986 : fixant les obligations de service hebdomadaire des personnels d'enseignement des lycées et collèges agricoles et des établissements agricoles spécialisés de même niveau ainsi que des personnels d'éducation physique et sportive des établissements d'enseignement relevant du ministère de l'agriculture.
- Décret du 06 avril 1987 : fixant les dispositions statutaires applicables aux personnels titulaires de direction et d'enseignement des lycées et collèges agricoles et des établissements d'enseignement agricole spécialisés de même niveau. Et relatif au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique agricole.
- Décret du 24 janvier 1990 : relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel agricole.
- Arrêté du 01 octobre 1990 : fixant l'organisation des examens conduisant à la délivrance des diplômes de l'enseignement technique agricole.
- Décret du 03 août 1992 : relatif au statut particulier des professeurs certifiés de l'enseignement agricole.
- Décret du 12 janvier 1994 : instituant une indemnité de suivi et d'orientation des élèves en faveur des personnels enseignants ou exerçant des fonctions d'enseignement dans les établissements publics d'enseignement technique agricole.

Décrets du 30 mars 1995 : fixant les obligations de service hebdomadaire des personnels d'enseignement des lycées et collèges agricoles et des établissements d'enseignement agricole spécialisés de même niveau ainsi que les personnels d'éducation physique et sportive des établissements d'enseignement relevant du ministère de l'agriculture.

Décret du 30 mai 2001 : relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel agricole.

Arrêté du 1^{er} juillet 2013 : relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Décret du 19 janvier 2015 : relatif au recrutement et à la formation initiale des personnels enseignants et d'éducation relevant du ministre chargé de l'agriculture.

Arrêté du 13 juillet 2016 : relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole.

Décret du 10 mai 2017 : modifiant divers décrets portant statut particulier des personnels enseignants et d'éducation du ministère chargé de l'agriculture.

Arrêté du 10 novembre 2017 : relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole.

Décret du 12 janvier 2020 : modifiant l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves en faveur des personnels enseignants ou exerçant des fonctions d'enseignement dans les établissements publics d'enseignement technique agricole, les établissements publics d'enseignement maritime et aquacole ou affectés au centre national de promotion rurale.

Arrêté du 24 mai 2020 : relatif au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.



Conception et régulation d'une formation de Praticiens-formateurs et Praticiennes- formatrices : des premiers enjeux aux perspectives nouvelles

Isabelle **Truffer Moreau**
HEP Valais (Suisse)

Design and regulation of a training of Practitioner-Trainers :
from the first stakes to new perspectives

doi: 10.18162/fp.2021.616

Résumé

Nous considérons le rôle de formateur de terrain comme étant une des clefs de voûte de l'alternance. À ce titre, il appartient à l'institution de créer les conditions favorables au développement d'un partenariat efficace avec le terrain. Cet article présente l'évolution de la formation proposée dans cette perspective.

Les analyses des résultats des évaluations à l'origine des modifications apportées au cursus soutiennent nos propos, à savoir : l'évaluation des effets du groupe d'intervision, supposé soutenir les processus identitaires, le rapport institutionnel interrogeant la cohérence entre formation en institution et sur le terrain et les écrits réflexifs de fin de formation.

Mots-clés

Praticien formateur, professionnalisation, ingénierie, formation, programme.

Abstract

We consider the role of the field trainer to be one of the keystones of the alternation. As such, it is the responsibility to the institution to create the conditions for the development of an effective partnership with the field. This article presents the evolution of the proposed training in this perspective. The analyses of the results of the evaluations at the origin of the modifications made to the curriculum support our statements, namely: the evaluation of the effects of the intervention group, supposed to support identity processes, the institutional report questioning the coherence between training in the institution and in the field, and the reflective writings at the end of the training.

Keywords

Practitioner trainer, professionalization, engineering, training, program.

Introduction

À l'automne 2001, la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) inaugure son plan d'étude pour la formation initiale à l'enseignement du préscolaire et du primaire. Dès février 2001, le premier acte de formation posé concerne la formation des enseignants formateurs de terrain dits dans ce contexte *Praticiens Formateurs (PF)* (Périsset Bagnoud, 2000, 2004; Truffer Moreau, 2001). Les apports cumulés de recherches relatives à la professionnalisation du métier d'enseignant, notamment ceux de Perrenoud (1998, 2000, 2001), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), Bourdogle (2000), et des travaux concernant les dispositifs d'alternance (Bourgeon, 1979; Geay et Sallaberry, 1999) invitent à travailler sur un dispositif de formation initiale favorisant une articulation étroite entre formation en institution et formation sur le terrain.

Lignes de tension, questionnement

Dans cette optique, le nouveau cadre de formation dégage le maître de stage de sa mission normative. Les fonctions du *praticien formateur* relèvent désormais explicitement de *l'accompagnement* du novice dans ses premiers pas sur le terrain, de la *formation* professionnelle globale, de la construction progressive des savoirs professionnels et enfin de l'évaluation du stage, et ce, dans un esprit de partenariat avec l'institution de formation responsable générale du pilotage de la formation. Or, le public inscrit en février 2001 est issu exclusivement de l'école normale et nombreuses sont les personnes ayant fonctionné en tant que maître-esse de stage. De plus, l'empan expérientiel, relativement large (de 3 à 25 ans), annonce une forte hétérogénéité en matière de développement professionnel.

L'analyse des lettres de motivation fait émerger des lignes de tensions potentielles. Elles s'inscrivent dans :

- le décalage entre les effets de la normativité de la formation reçue en École normale (Périsset Bagnoud, 2003) ajoutés aux expériences de maître-esse de stage vécues et les nouvelles perspectives institutionnelles ;
- la banalisation, voire la dévalorisation des pratiques professionnelles, devant la perspective d'accompagner des jeunes, perçus comme supérieurs du fait de leur niveau d'études ;
- le clivage théorie/pratique affiché dans les écrits, comparativement au principe d'alternance de type intégratif visé par l'institution ;
- l'aspiration à évoluer devant la peur du changement.

Les perspectives affichées par l'institution constituent par conséquent une rupture significative au regard du modèle « Ecole Normale ». Elles induisent aussi un risque de déstabilisation des perceptions et conceptions à la fois du métier d'enseignant et de celui de formateur de terrain. De ce constat émergent les questions soutenant la co-construction du cursus de formation durant la première période. Quel cadre poser pour favoriser et soutenir la prise de risque qu'occasionne le changement, qu'il soit relatif aux actions, aux conceptions et parfois aux valeurs de celui qui l'opère ? Comment faire coïncider les besoins de l'institution avec les demandes et besoins des formés, lesquels sont plus ou moins explicites et compatibles avec le projet institutionnel ? Comment libérer la parole de personnes qui, à la fois, s'inscrivent dans une culture professionnelle n'incitant pas à l'échange des pratiques et se considèrent a priori comme étant moins instruites que les étudiants-es qu'elles accueilleront dans leur classe ? Quels dispositifs mettre en place pour aider et systématiser l'explicitation des pratiques enseignantes souvent banalisées ou naturalisées ? Comment faire évoluer le rapport à cette nouvelle institution ? Comment rendre le rapport à la théorie et à la recherche plus constructif ?

Dans le cadre de cet article, nous tentons de décrire l'évolution du programme de formation des PF, mis en place par la HEP, de ses débuts à aujourd'hui. De plus, en s'appuyant sur des rapports d'évaluation (HEP-VS, 2007) ainsi que sur l'analyse thématique de travaux réflexifs écrits par les PF en formation, le texte met en évidence les lignes de tensions qui ont traversé le développement du cursus. Les problématiques et les défis qu'elles appellent sont présentés avec le souci de pointer les éléments à l'origine des modifications faites à l'intérieur du dispositif de formation. Nous concluons par la mise en évidence des tensions émergentes, du questionnement qu'elles suggèrent et enfin des points de vigilance.

Éléments de contexte

L'évolution du cursus se décline en trois temps : la période de co-construction (2001-2007), la période de transition (2007-2010) provoquée par la remise en question du dispositif d'alternance et traversée des réflexions et des régulations menant à la mise en place d'un certificat de Praticien Formateur dont la mise en œuvre nous amène à aujourd'hui et constitue la troisième période (2010-2020).

Notons que le dispositif de formation s'inscrit dans une Haute Ecole dont la filière initiale pour le préscolaire et le primaire compte en moyenne 300 étudiants-es. Le nombre total de PF formés jusqu'ici est de 450 (230 ont suivi la version initiale et 250 la version Certificate of Advanced Studies (CAS)). L'inscription, par le biais d'une lettre de motivation, est volontaire. Plus de la moitié de la formation a lieu durant les temps de classe. Peuvent s'inscrire les enseignants-es ayant un minimum de trois ans d'ancienneté dans la profession. La formation s'étire sur sept semestres.

Période 1 (2001-2007) : Co-construction d'une formation et d'un partenariat

Fondements théoriques et choix didactiques initiaux

Les intentions posées par l'institution, pour la formation des PF (déclinées formellement dans l'article de Périsset Bagnoud, 2006) tendent vers la professionnalisation du rôle de maître de stage. Le travail de formateur de terrain y est vu comme étant à la fois une activité intellectuelle, savante, non routinière et pratique, qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce tout en s'inscrivant dans une organisation régie par une forte cohésion (Perrenoud, 1994; Paquay, 1994). Ce point de vue implique, pour les formés, l'élaboration des nouveaux savoirs professionnels (Vanhulle, 2009) liés à la fonction PF et le développement d'une pratique réflexive professionnelle autonome (Schön, 1993; Paquay, 1994; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996; Perrenoud, 2001a, 2001b). Dans cette perspective, un référentiel des compétences PF est institué et des espaces pour l'analyse des pratiques sont prévus (Blanchard-Laville et Fablet, 2000, 2001). Il s'agit d'offrir la possibilité de s'exercer à identifier et interroger les pratiques d'accompagnement et de formation mises en œuvre durant les stages, analyser leurs effets avérés ou potentiels sur les progressions des stagiaires et élaborer des options de renforcement ou de régulation des pratiques en puisant dans les apports expérimentaux des participants-es et ceux de la formation. L'usage répété de l'écriture, par la tenue d'un journal de bord de formation (Truffer Moreau, 2006), complète le dispositif.

Pour viser une intégration théorie/pratique efficiente, les modalités de formation s'inscrivent dans un système d'alternance intégrative (Maglaive, 1994). Cette perception systémique de l'articulation théorie/pratique postule que chacune des composantes du système inclut les parties de l'ensemble, créant ainsi les conditions nécessaires à l'exploitation des complémentarités et la création de synergies entre les différents acteurs engagés dans la formation (Perrenoud, 2001a, 2001b). Enfin, la conception du dispositif s'inspire des principes de l'andragogie, à savoir une conception centrée sur l'apprenant adulte et professionnel, lequel s'implique dans la formation ancrée à ses expériences et au travers de ses dimensions physiologique, émotive et intellectuelle et contrôle de manière autonome son processus d'apprentissage et de développement professionnel (Rogers, 1996; Maglaive, 1990). Plus spécifiquement, compte tenu des changements visés par la formation, une attention particulière est portée à l'encadrement de l'évolution des processus identitaires. Selon Carré (2005), l'identité professionnelle serait cette « notion protéiforme, ambiguë, mais pragmatique de “ savoir être ” (qui rend compte de) cet ensemble de nouvelles compétences du registre social, affectif ou conatif » mobilisée dans un contexte professionnel donné, nécessitant des rapports entre différents partenaires se fédérant autour de problématiques communes. ». De surcroît, d'un point de vue psychosociologique (Marc et Picard, 2000), apprentissage et changement sont intimement liés : « Si le changement peut être conçu comme une modification du comportement des sujets, relativement à une situation donnée, on peut

donc le ramener à l'apprentissage de nouveaux comportements» (p. 71). Dans une formation visant la construction de nouveaux schèmes de pensée, le formé aura inévitablement à négocier différents types de changements. Ces changements viendront parfois brutalement parfois de manière imperceptible travailler en profondeur et affecter son intériorité. La conscience ainsi que la compréhension de ses propres processus d'apprentissage deviennent, dans ce cadre, des éléments importants de prise de pouvoir quant à la gestion du changement.

Pour contenir et favoriser les processus de changements, l'instauration de groupes restreints stables tout au long de la formation et dont l'usage fréquent va permettre «la naissance d'une alliance issue des interactions interpersonnelles et intra groupe centrées sur le partage d'expériences significatives, durables qui se fédèrent autour d'un projet commun» (De Visscher, 2001) qui sera intégrée au dispositif de formation. Ces groupes nommés groupes d'intervision (Truffer Moreau, 2003) se structurent et s'organisent progressivement, se constituant en entités propres, capables de générer sentiment d'appartenance, d'intégration propices à l'enclenchement et au soutien des processus de changement. Leurs fonctions s'allient pour créer un milieu favorable à la reconstruction de certains éléments des systèmes de valeurs et de conceptions chez les participants-es (Giust-Desprairies, 1998).

Sur ces différents ancrages théoriques, un système de formation articulant *l'autoévaluation de sa propre formation* et la formation au *compagnonnage expert* envers les stagiaires est mis en place. Le dispositif se structure autour de différents espaces transitionnels (Winnicott, 1971), espaces permettant l'exploration en institution, avec le soutien des formateurs et des pairs, des nouveaux savoirs professionnels au travers des activités proposées : lieux *d'identification* pour conscientiser, comparer, à travers les séminaires et les plénières; lieux de *co-formation* pour mobiliser les apports théoriques, les déconstruire et reconstruire au travers d'ateliers coopératifs; lieux de *théorisation* qui comprennent les conférences et les apports de la littérature scientifique; enfin, lieux de *réappropriation* autonome que sont le journal de bord de formation et le groupe d'intervision¹. Ces lieux, interdépendants et interactifs, se déploient dans un cadre éthique explicite, concrétisé par une *charte* (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007).

Pour terminer, la formation vise le développement d'un partenariat correspondant en tous points à la définition qu'en donne Henripin (1994) cité par Tremblay (2003) :

Une relation équitable établie entre plusieurs parties ayant chacune sa mission propre en vue de travailler en étroite collaboration à la réalisation d'un objectif commun. Cela suppose une définition claire des rôles et des responsabilités des partenaires, le partage d'un minimum de valeurs communes sur lesquelles vont s'appuyer les actions et un bénéfice retiré par chacun des partenaires en contrepartie de ses contributions. (p. 29)

L'élaboration du partenariat se concrétisera autour de trois axes : la co-construction de la formation des PF et de son référentiel de compétences (co-évaluation et régulation constante des dispositifs et des contenus, formalisation progressive des items du référentiel); la prise en compte des feedbacks des PF sur la mise à l'épreuve des objectifs et tâches de stage proposés par la commission des stages (organe institutionnel concepteur des stages) et enfin, la reconnaissance d'une position de co-évaluateur pour chacun des stages et dans le cadre de l'examen pratique final.

Première version de la formation PF (2001-2007)

La formation se décline sur trois ans et demi, en parallèle du cursus des étudiants-es et en trois phases. La première, dite introductive, d'une durée de 14 jours étalés sur 10 mois, comprend la conduite d'un stage de trois semaines (stage de motivation et d'introduction à la culture professionnelle). Elle est consacrée à un travail devant aboutir à une dénaturalisation des pratiques enseignantes habituellement mises en œuvre par les formés ainsi qu'une prise de conscience des conceptions et valeurs qui les sous-tendent; le développement d'une connaissance globale de l'institution, des fonctions et rôles du PF; une acculturation aux tâches constitutives du travail de PF en s'essayant aux techniques d'observation et d'entretien à partir de cas d'école ainsi qu'à la didactisation d'un stage.

La deuxième phase est consacrée à un travail réflexif individuel et collectif visant la mise en œuvre, l'autoévaluation et la régulation des compétences PF. Il s'agit de neuf séances d'analyse des pratiques PF, intégrées aux quatre stages inclus dans cette phase dite intégrative d'une durée de deux ans et demi. Des périodes d'apports complémentaires, théoriques ou pratiques, notamment sur les différents types d'entretien, viennent s'y ajouter. Notons ici que les prescriptions institutionnelles comme les objectifs du stage, les tâches associées obligatoires, sont communiquées aux PF lors des séances de présentation des stages organisées par la commission des stages.

Pour terminer, la phase certificative comprend une session de deux jours dédiés à l'éthique dans la relation Stagiaire/PF et un bilan final des compétences PF présenté dans le groupe d'intervision.

Premières évaluations 2001-2007. Constats issus des analyses des travaux réflexifs de fin de formation PF

Le premier rapport d'évaluation de la formation des PF implique cent vingt PF appartenant aux quatre premières cohortes formées entre 2001 et 2007. L'écriture réflexive, perçue comme outil pour construire de la pensée, ainsi que le groupe d'intervision considéré comme étant susceptible de déclencher et produire du changement sont les modalités de formation choisies pour la première évaluation du concept de formation. L'analyse des écrits produits pour la certification cherche à mettre en évidence des indices de la construction progressive des connaissances, attitudes et pratiques nouvelles durant la formation. Les données se distribuent sur les dimensions émotionnelle, intellectuelle et pratique du processus de développement des formés. L'analyse des protocoles d'intervision (séance consacrée à s'explicitier sur l'impact du groupe sur le processus de formation pour chacun des membres) cherche plus spécifiquement à juger de la fonctionnalité du groupe d'intervision (Truffer Moreau, 2009). Le travail d'analyse tente de quantifier, pour les différentes fonctions identifiées, les éléments jugés constructifs et ceux étant perçus comme des difficultés par les formés. Le tableau 1 présente la catégorisation des énoncés s'organisant autour des fonctions attribuées au groupe d'intervision (Truffer Moreau, 2009). La *fonction d'intégration* s'actualise par la présence de sentiments comme la sécurité, la solidarité et le non-jugement de la personne. La *fonction d'identification* évoque le sentiment d'appartenance au groupe par la construction de normes communes, que ce soit du point de vue de l'organisation, du langage, ou de la conception du travail de groupe. Enfin, la *fonction de changement* convoque un cheminement d'ordre personnel, notamment dans l'accession à l'autonomie de la personne ou du professionnel.

Tableau 1

Récapitulatif du nombre d'énoncés positifs et négatifs relatifs aux fonctions du groupe d'intervision

Nombre de groupes par volée de praticiens formateurs	Fonction d'intégration	Fonction d'identification	Fonction de vecteur de changement
PF 1 : 8 gr. d'intervision 42 PF	50 + 19 -	43 + 0 -	31 +
PF 2 : 2 gr. d'intervision 17 PF	12 + 3 -	16 + 0 -	5 +
PF 3 : 4 gr. d'intervision 39 PF	18 + 5 -	16 + 0 -	14 +
PF 4 : 2 gr. d'intervision 20 PF	16 + 2 -	18 + 0 -	18 +
Total	96 + 41 -	94 + 0 -	70 + 0 -

Les résultats montrent que le groupe d'intervision joue effectivement son rôle de contenant sécurisant favorisant l'enclenchement des processus de changements et le soutien des dynamiques identitaires par le biais de ses fonctions. Une fois qu'ont été identifiées les difficultés inhérentes aux processus liés à la création d'un groupe, telles que des difficultés à se fédérer (fonction d'identification) : « *La difficulté majeure est de faire aboutir un travail – au début les périodes de confusion, de flottement étaient longues et inconfortables* » et les obstacles rencontrés par chacun pour exister dans le groupe (fonction d'intégration) : « *J'avais peur du jugement de l'autre peur de donner mon avis – je n'arrivais pas à m'exprimer* », la convergence des effets des fonctions d'intégration et d'identification agit comme levier sur les processus de changement et d'émancipation : « *Nous avons su créer une nouvelle vision des choses ensemble, oser mettre en route des pratiques encore jamais expérimentées – J'ai remis en question certains fonctionnements routiniers et mis en œuvre d'autres* » (fonction de changement), « *Nous ne fonctionnions d'abord que dans la HEP, puis nous avons eu l'impression de couper le cordon lorsqu'un des membres a fait appel au groupe en dehors des heures de formation pour une situation épineuse avec un stagiaire.* » (fonction d'identification).

L'analyse des écrits réflexifs soutenant le bilan des compétences renseigne sur le travail sous-jacent aboutissant à l'évolution des dynamiques identitaires. La prise de conscience d'une plus grande lucidité sur les pratiques déployées l'illustre bien : « *Parfois cela m'a bousculé, dérangé de me rendre compte que mes actions étaient différentes de mes intentions.* », « *Afin de pouvoir parler de mes pratiques enseignantes et partager mon expérience avec les stagiaires, j'ai dû conscientiser ce que je faisais intuitivement ou par habitude lors de mes interventions avec les élèves.* », « *... ça m'a permis d'être beaucoup plus en confiance lors des entretiens avec les stagiaires et avec mes collègues PF* ». Ainsi, les fondations de l'image de soi et de son estime affleurent et se confrontent au contenu de formation. Par un aller-retour entre le dehors (l'encadrement, le groupe

de pairs) et le dedans (sa dynamique interne), le formé reconstruit progressivement une nouvelle image de soi : « *Je suis en train de sentir beaucoup d'éléments de la formation, qui n'avaient pas encore de sens, se mettre en place, s'organiser dans ma tête et venir guider ma pratique de PF* ». Une modification du rapport à la théorie transparait parfois « *Mettre des mots théoriques sur mes actions n'a pas toujours été facile, j'étais parfois en colère, je ne le suis plus* ». En dépassant l'instant déstabilisateur du partage des pratiques avec les pairs, le formé semble s'autoriser à puiser dans ce nouveau matériel, se l'approprier en le mettant en mots et engager des régulations cognitives, affectives ou métacognitives : « *... le fait de pouvoir, discuter, échanger, écouter avec les autres membres du groupe m'a permis d'acquérir de nouvelles manières de faire, de résoudre certaines difficultés ou simplement d'adopter un autre regard sur une situation* ». Enfin, les énoncés, relatant l'autorisation à se laisser questionner « *On ne peut pas affirmer guider un stagiaire si on n'est pas capable de se laisser observer, d'identifier et d'accepter de confronter nos représentations* », témoignent également d'une évolution des conceptions et représentations initiales.

En revanche, les travaux liés au bilan de compétences dévoilent deux éléments qui ouvrent un nouveau questionnement. Premièrement, la majorité des bilans sont réalisés à partir de situations mettant en jeu les aspects socioaffectifs du travail de PF. Peu de travaux valorisent les pratiques de soutien à l'apprentissage des outils pour enseigner. L'autre dimension exposée massivement, toujours sur le mode affectif, est la difficulté que représente l'évaluation des stagiaires. Ces résultats seront corroborés par ceux issus de l'évaluation globale du système d'alternance.

Premières évaluations 2001-2007 : Constats issus de l'évaluation du travail des PF dans le système d'alternance HEPVS : de nouvelles lignes de tension émergent.

Dans le cadre de la procédure de reconnaissance de la Haute Ecole Pédagogique, un processus d'évaluation de la formation initiale à l'enseignement est amorcé. Le rapport d'évaluation de 2007 rend compte des résultats des questionnaires adressés aux étudiants, aux professeurs HEP et aux PF. Il met en relief à la fois la qualité de la formation PF dans sa globalité, la demande des PF de pouvoir renforcer la phase intégrative de la formation et le manque de formation en didactique des PF (relevé par les stagiaires).

De manière plus générale, les rapports d'évaluation mettent en évidence des résistances qui semblent être générées par des malentendus (Bautier et Rochex, 1997) freinant l'accession de certains stagiaires à l'autorégulation de leur propre processus de formation et parasitant, chez les PF, la construction d'une vision adéquate de leur rôle.

Le premier malentendu apparaît dans la compréhension du rôle joué par les apports théoriques. Les stagiaires, mais aussi les PF, ne les considèrent pas comme des outils nécessaires pour analyser, comprendre et conceptualiser des phénomènes rencontrés durant les stages, mais comme des prescriptions qu'il faut absolument transformer en actions précises, voire en procédures (Clerc et Martin, 2012).

Le deuxième malentendu s'exprime au travers d'une méconnaissance de la part des stagiaires, des PF, et selon nous de l'institution, des opportunités et des manières d'apprendre la profession, qu'offre le stage. En effet, l'agir et la recherche de « trucs et astuces » sont plébiscités au dépens de l'observation, l'élaboration d'un raisonnement professionnel anticipant et favorisant l'action. De plus, les PF questionnent la quantité et les enjeux des tâches associées au stage proposées par l'institution. Elles sont jugées trop nombreuses et souvent déconnectées des objectifs du stage ou ne s'inscrivant que

difficilement dans le quotidien de la classe. Ils évoquent un déficit d'implication dans le stage, et ce, jusqu'à l'effectuation de la tâche proprement dite « Les étudiants viennent d'abord faire les devoirs imposés pour ensuite, libérés des tâches, prendre les choses sérieusement ».

Une autre difficulté est générée par les préoccupations premières et légitimes à la fois des stagiaires et des PF qui centrent leurs interventions et leur réflexion sur la régulation de comportements sociaux plutôt que sur la régulation du fonctionnement intellectuel et donc sur la gestion des apprentissages. L'objet de la pratique réflexive se trouve être prioritairement la relation pédagogique. De la sorte, « l'objet et les outils de l'enseignement sont oubliés » (Schneuwly, 2012, p. 72 ; Tardif, 2012, p. 47-71).

Période 2 : Le temps de la réflexion (2007-2010)

Considérant les différents malentendus qui parasitent les apprentissages et le développement professionnel, un travail conséquent de régulation visant à remettre l'objet et les outils de l'enseignement au centre de la réflexion est engagé. Les travaux de Vanhulle (2008, 2009), Buysse (2008), Périsset et Buysse (2008) relatifs au processus de subjectivation des savoirs nourrissent les réajustements du dispositif d'alternance, notamment ceux de la formation des PF. Ces travaux se rattachent à une perspective vygotskienne, mettant de l'avant l'idée que le savoir est transformé, réélaboré par l'individu, par le biais de deux types de médiations, les médiations contrôlantes et les médiations structurantes. Les médiations dites contrôlantes sollicitent et permettent un contrôle de son processus d'apprentissage. Elles s'actualisent dans la formation des PF, entre autres au travers des prescriptions liées aux différents stages (objectifs, critères d'évaluation des différents stages, des référentiels de compétences à l'enseignement et à l'accompagnement de stagiaire). Les médiations structurantes, quant à elles, soutiennent, tout au long du cursus, la compréhension et l'appropriation des savoirs professionnels nouveaux. Il peut s'agir de concepts, de démarches particulières d'entretien, d'une forme de résolution de problèmes spécifiques de la fonction PF etc.).

La restructuration du dispositif de formation PF s'articule autour de trois axes :

- **une mise à jour des savoirs pour enseigner** (non prévu lors de la conception de la première version de la formation) et la systématisation des analyses a priori des stages,
- **l'élaboration d'outils permettant de structurer la pratique réflexive** tels que des guides d'écriture, des fiches d'auto-évaluation,
- **le renforcement de l'entraînement relatif aux entretiens de formation** est accentué. Il prône, plus particulièrement, la mise en œuvre d'une posture d'enquête, susceptible de favoriser un usage adéquat de la théorie dans le cadre de la résolution d'un problème à résoudre, d'une recherche d'informations, de ressources (Timperley, 2011).

Période 3 : Le nouveau dispositif de formation des PF (2010-2020)

Dès 2010, l'Institution de formation propose une formation aboutissant à un « Certificate of Advanced Studies HEPVS de Praticien Formateur » (voir Tableau 2). Le cursus comprend trois modules et totalise trente-cinq jours de formation (dont plus de la moitié durant le temps de classe) étalés sur trois ans et demi. Le fil rouge, hormis l'intervention concernant le coaching professionnel repoussée en fin de cursus, ainsi que les dispositifs didactiques (journal de bord – intervision) ayant fait leurs preuves dans la première version de la formation sont maintenus. Le référentiel de compétences élaboré entre 2001 et 2007 est réactualisé et institutionnalisé. Les conditions d'admission sont les mêmes que pour l'ancien cursus. Enfin, la formation créditée permet plus d'exigence concernant le partenariat PF/Institution et entraîne une augmentation du salaire PF.

Les régulations se manifestent au travers d'un renforcement significatif de la phase intégrative, de l'adaptation des contenus aux modèles de références choisis par l'institution et dans l'ajout d'outils médiateurs tels que le dossier de stage et le contrat de formation. En résumé, il s'agit d'outiller les deux perspectives incarnées par le PF, celle du praticien et celle du formateur de terrain, en s'inscrivant dans le modèle historico-culturel.

Dans cette perspective, les outils (théoriques et pratiques) proposés devraient contribuer à accentuer chez le PF : la volonté et les moyens d'assumer à la fois *une expertise* en matière d'enseignement et de formateur de terrain, la capacité à *varier les modalités d'étayage* en fonction de la progression et du profil des stagiaires et à faire usage de la théorie comme vecteur de sens pour soi et les stagiaires.

Pour nourrir la perspective enseignante, sont prévus : la réactualisation de connaissances relevant de la didactique (analyse a priori des savoirs prescrits, dispositifs didactiques, moyens d'enseignement...) et du temps pour s'entraîner à « déplier sa pensée », c'est-à-dire revenir à l'origine du choix des manières d'anticiper, réaliser, évaluer et réguler son enseignement.

La perspective formateur de terrain est consolidée par une préparation systématisée des stages (analyse des savoirs professionnels, identification des dispositifs didactiques permettant de les travailler) s'appuyant sur les prescriptions institutionnelles spécifiques à chaque stage (dossier de stage). Cette préparation est explicitée dans un document intitulé : « Aide à l'élaboration d'un contrat de formation entre PF et stagiaires » (Truffer Moreau, 2010).

Enfin, pour permettre, voire forcer le travail de tissage théorie/expérience que suppose la construction des savoirs professionnels PF, hormis la tenue d'un journal de bord du stage et des séances d'analyse des pratiques PF, le dispositif propose des temps d'entraînement à la réflexivité, notamment en proposant des exercices d'écriture collective et accompagnée.

Tableau 2

Nouveau dispositif de formation mis en œuvre dès 2010 : l'exemple de la cohorte 2017-2020

CAS Praticiens-nes formateurs-trices : cohorte 2017 – 2020				
Modules	Dates et durée	Phases et thèmes clé de la formation PF	Thèmes et n° des stages	Dispositifs didactiques Médiations
Module 1 18 jours	2017 fév. – déc.	Période introductive De l'enseignant au formateur : 1) Dénaturalisation des pratiques enseignantes - liens avec référentiel de compétences pour l'enseignement 2) De l'enseignant au Praticien formateur 3) Principes de l'andragogie et introduction au modèle de référence historico-culturel 4) Observation et protocole d'observation 5) Aspects relationnels 6) Didactique prof. Préparation du stage 1 7) Évaluation	Stage 1 Stage de motivation et d'introduction à la culture professionnelle	Une formatrice de l'équipe d'encadrement est présente à tous les thèmes afin de rendre le fil rouge explicite Référentiel de compétences PF Descriptif des fonctions PF Fiches auto-évaluation des thèmes Journal de bord de formation Groupe d'intervention accompagné
Module 2 12 jours	2018 fév. – juillet 3 jours	Période intégrative Didactisation d'un stage	Stage 2 <u>Hétérogénéité</u>	Idem ci-dessus plus : Pour chacun des stages : Dossier de stage comprenant le descriptif du stage et la grille d'évaluation du stage Canevas d'aide à l'élaboration du contrat de stage, PF/ST, spécifique à chaque stage.
	2018 sept. – déc. 4 jours	Période intégrative Supervision pédagogique. Analyse des pratiques collectives des pratiques PF Didactisation du stage Rétroactions constructives	Stage 3 <u>Enseignement</u> <u>Apprentissage</u>	
	2019 fév. – juillet 2 jours 1/2	Période intégrative Entretiens d'aide – de formation et d'évaluation Analyse des pratiques collectives	Stage 4 <u>Communication</u>	
	2019 sept. – déc. 2 jours 1/2	Période intégrative Analyse des pratiques collectives Coaching professionnel	Stage 5 <u>Gestion autonome</u>	
Module 3 5 jours	2020 fév. – juillet 5 jours	Période certificative Éthique et responsabilité Analyse des pratiques PF Préparation à la certification Bilan des compétences	Stage 6 <u>Responsabilité</u> <u>professionnelle</u>	Journal de bord Groupe d'intervention Référentiel de compétences Canevas d'écriture pour le travail de certification
TOTAL 35 jours	35 jours étalés sur 3 ans et demi et en lien avec le cursus de formation des futurs-es enseignants-es Certification par le biais d'un bilan de compétences oral, dans le groupe d'intervention soutenu par un travail individuel écrit.			

Première évaluation des effets de formation générés par le CAS (analyse de textes réflexifs)

Une recherche effectuée sur un petit échantillon de quatre PF présentée dans le cadre du GEVAP (2018), puis élargie à 30 PF, dont la majorité est issue de la HEP, tente d'extraire des éléments permettant de tirer quelques conclusions en matière d'effets de formation. Les récits d'expérience et leurs analyses ainsi que les autoévaluations du processus de formation en constituent les données. Dans ces productions, le PF décrit, analyse et tente de théoriser son travail d'encadrement du stage (didactisation du stage) et de soutien au développement professionnel du stagiaire. Il procède également à l'évaluation de son propre processus d'apprentissage et du développement professionnel qui s'ensuit. Deux canevas d'écriture structurent et dynamisent l'exercice : le premier, très ouvert, se décline en trois items et l'autre plus précis soutient à la fois la rédaction et le questionnement des situations.

Les canevas d'écriture sont ici considérés comme étant des médiations contrôlantes (Buysse, 2009) dans le sens où les items permettent le contrôle du processus d'élaboration de sa pensée. Dans le même temps, le questionnement sollicite les apports de la formation (concepts, questionnements, démarche de résolution de problème relatif à la fonction PF), c.-à-d. les médiations structurantes (Buysse, 2009). Dans le cadre du travail demandé, elles viennent nourrir l'élaboration de la pensée professionnelle. Nous pensons également qu'une médiation ne peut affecter le fonctionnement interne du sujet que si celui-ci a pu en faire l'apprentissage et en faire usage de manière autonome. Dans ce but, un soutien allant de la construction d'une compréhension commune des items constitutifs des canevas à l'obligation d'en faire usage de manière autonome est proposé.

Dans le but d'évaluer la qualité des effets des médiations contrôlantes et structurantes (Buysse, 2009) sur les processus de réflexivité, notamment les systèmes de régulations (Buysse 2011) qu'elles sont censées engager, le dispositif de recherche doit répondre aux questions suivantes : *comment les PF en formation s'emparent-ils des médiations proposées ? Est-ce que ces médiations favorisent une compréhension secondarisée des enjeux de la formation ? Quels indices de la construction de savoirs professionnels les textes réflexifs nous livrent-ils ?*

Le discours écrit des PF est analysé à partir de la grille d'analyse des discours d'apprentissages professionnels (ADAP) (Vanhulle, 2013). Cet outil d'analyse comporte 4 catégories. 1. Les systèmes de référence : les énoncés y sont de type descriptif et précisent des éléments de contexte. Ils font également référence à des préoccupations des professionnels en formation. À l'intérieur de ce cadre, des savoirs de référence apparaissent. Il peut s'agir de concepts, de constats issus de la pratique, des conseils. Il s'agit d'un tissage entre théorie et pratique. 2. Les systèmes de régulation (Buysse, 2011), ils concernent l'objet de la restructuration permettant à l'apprenant de construire de nouveaux savoirs, la régulation peut se déployer sur trois systèmes : l'action (ajustement des pratiques), les conceptions (intégration des savoirs, dépassement des résistances) et les sous-jacents (motivation, valeurs). 3. Les empan réflexifs (Buysse, 2011), ils portent sur la focale de la réflexion, des résultats et de la recherche de solutions, les énoncés peuvent être centrés sur les aspects techniques, contextuels, critiques ou autocentrés et enfin la mise en discours. 4. La mise en discours (Vanhulle, Balslev et Buysse 2012), qui vise à rendre visible le processus de subjectivation des savoirs, au travers du traitement des énoncés du discours. L'écriture au « je », le choix, la manière et la fréquence de l'usage de certains types de verbes, d'adjectifs, d'adverbes, de temps verbaux sont considérés comme des indices du processus d'internalisation des savoirs. L'analyse des écrits réflexifs s'est portée prioritairement sur les systèmes de référence et les systèmes de régulation.

Quelques constats

L'analyse des productions issues du début de la formation montre que les PF sont préoccupés par les attitudes déployées, le sentiment d'estime de soi, la personnalité du stagiaire ou la leur. « *Cette première expérience en tant que PF m'a donné l'occasion de prendre en compte la dimension humaine de la fonction* ».

Les préoccupations sont majoritairement provoquées par les stagiaires. « *L. avait un manque de confiance en soi et était très timide* ». Les objets de la restructuration, que ce soit pour soi ou le stagiaire, se situent principalement au niveau des sous-jacents (aspects émotionnels, valeurs humanistes).

En fin de formation, nous observons un glissement allant des préoccupations liées au stagiaire vers un questionnement sur les fonctions propres au PF : encadrer le stage, former et évaluer le stagiaire. Dans cette phase, les régulations décrites par les PF témoignent de régulations au niveau des actions (gestes professionnels liés à l'accompagnement, l'évaluation du stagiaire) et au niveau des conceptions (passage d'une conception où l'accompagnement laissant une part très large à la découverte par l'expérience, vers une conception qui favorise un passage du guidage explicite vers l'autonomie au travers d'un désétayage progressif). Plus finement, l'analyse des énoncés relatifs au processus d'appropriation des savoirs de référence montre la progression entre une phase où le savoir semble exercer un contrôle externe et fait office de médiation contrôlante, « *Tout au long du stage, j'ai essayé de faire des liens entre les notions théoriques transmises par la HEP et la pratique de l'enseignement* », vers une phase de régulation interne provoquée par le vécu de la situation d'accompagnement : « *Je prenais conscience en même temps que mes stagiaires de l'utilité de comprendre et d'utiliser ces outils pour être efficace* » et une phase où l'usage du savoir est internalisé, subjectivé. Le savoir structure alors la pensée du PF. « *Au début du stage, je suis restée avec l'étudiante dans des modalités de guidage (la modélisation, l'imitation de mes gestes) ou des processus moteurs (demander de rester calme à sa place, crier pour obtenir le silence) qui ont mal été interprétés. En fin de stage, ils ont évolué vers des processus cognitifs, puisque nous avons cherché ensemble à comprendre et analyser la portée des gestes professionnels sur les attitudes des élèves et leurs apprentissages* ».

Finalement, du point de vue de l'intégration des aspects théoriques dans la description, et l'analyse de leurs pratiques PF : toute la cohorte a progressé.

Conclusion

Pour conclure, il nous semble tout d'abord important d'évoquer les quelques points de vigilance nous ayant guidés tout au long de ce long processus, à savoir : soutenir le processus de développement professionnel par des dispositifs pédagogiques favorisant les interactions et la collaboration ; assurer une alternance entre intervenants issus de l'institution et intervenants externes ayant une expertise reconnue dans leur domaine ; mettre en œuvre un processus d'évaluation de la qualité de la formation orienté à la fois sur l'évolution des compétences des PF et des stagiaires ; apprécier constamment la qualité du dialogue entre les perspectives institutionnelle et professionnelle et enfin soigner la cohérence des apports en intégrant des formateurs-concepteurs tout au long du cursus.

Nous aimerions également mettre en évidence les changements observés à la suite de l'évolution du public intéressé à la formation PF. À ce jour, 250 PF ont été formés au travers des apports du CAS. Actuellement, les anciens étudiants de la HEP sont majoritaires. Cette configuration de public

comporte ses avantages, comme une plus grande familiarité avec la recherche documentaire, la littérature scientifique et les outils des didactiques disciplinaires, mais elle révèle aussi de nouvelles problématiques et de nouveaux défis pour l'équipe d'encadrement. Certains formés manifestent une volonté de réparation par rapport à leur vécu durant la formation sur le terrain qui s'actualise par une envie de faire autrement. Lors de la conduite des stages, on observe un vacillement marqué entre trop d'exigence ou trop de laisser-faire. Assumer la fonction d'expert, faire autorité semble difficile. La question de l'accompagnement des transformations identitaires transparait ici. En effet, les personnes entrant dans la formation PF sont en tout début de carrière. Comme le décrit Perrenoud (2003), le débutant est cet individu «entre deux identités», à savoir une identité étudiante qui s'estompe et une identité professionnelle en construction. Le retour en institution et le travail avec les stagiaires semblent provoquer, de manière plus ou moins significative, des turbulences dans la dynamique identitaire des nouveaux PF, ce qui pose les questions relatives à l'évolution de l'encadrement des processus identitaires en jeu et notamment les questions liées à la qualité des espaces et des outils réflexifs. *Quelles dimensions du travail de restructuration identitaire travailler prioritairement ? Comment et avec quels outils de pratique réflexive ?* Des apports, en matière d'articles proposant un panorama de connaissances sur l'entrée dans le métier, des canevas d'écriture réflexives ciblés, pourraient, en s'ajoutant aux différents lieux de parole existant dans le dispositif, être une première option à développer.

Pour terminer et de manière plus générale, nous voudrions attirer l'attention sur les questions relatives au maintien de la qualité du partenariat entre institut de formation et PF qui, nous semble-t-il, implique de fait la formation continue des PF, mais aussi celle des formateurs HEP. Il s'agirait d'augmenter les occasions de travailler ensemble, que ce soit à la construction de nouveaux outils de formation à l'enseignement, peut-être dans le cadre de recherches-actions mettant en œuvre une véritable coopération et dans lesquelles le travail de l'enseignant serait observé en situation dans le but de mieux comprendre ce qui se passe réellement quand un-e enseignant-e enseigne.

Note

- ¹ Nous définissons le groupe d'intervision comme un groupe de pairs centré sur une tâche, en général, une analyse diagnostique suivie d'une réflexion collective aboutissant à la proposition d'options de régulation des pratiques. La tâche peut aussi être un travail d'élucidation d'un texte théorique ou une production écrite collective.

Références

- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). Paris : La Dispute.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D., (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. Edition revue et corrigée. Paris : L'Harmattan
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D., (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Paris : Editions Universitaires UNMFREO.
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31(3), 585-602.

- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32 (1), 87-104.
- Buysse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant & S. Martineau (Eds.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. (243-284 pp.). Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod
- Clerc-Georgy, A., Portelance, L., Martin, D. et Lafranchise, N. (2017). Dossier : Savoirs de référence et dispositifs dans la formation en alternance des enseignants. *Formation et profession*, 25 (1), 3-5.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2012). Évolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (15), 53-72.
- De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris : PUF.
- Geay, A. et Sallaberry J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Giust-Desprairies, F. (1998). Les racines subjectives de l'innovation. *Education permanente* 134, 91-98
- Haute école pédagogique du Valais. (2007). *Bilan de la formation initiale*. HEPVS.
- Haute école pédagogique du Valais. (2010). Descriptif détaillé de la formation de praticien - formateur de la HEP-VS. Rapport dossier de reconnaissance. HEP-VS.
- Maglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF
- Maglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogique*, 320, 26-29.
- Marc, E. et Picard, D. (2000). *L'Ecole de Palo Alto. Un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris : Retz.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? Dans *Recherche et formation : Les professions de l'éducation. Recherches et pratiques en formation*. 16, 7-38
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996. *Cahier Vallesia*, p.10-11.
- Périsset Bagnoud, D. (2000). La formation des praticiens formateurs de la HEP-VS. *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*, 5, 36-37.
- Périsset Bagnoud, D. (2004). Quarante-deux nouveaux praticiens-formateurs du Valais romand : La place de la formation des PF dans la HEP-VS. *Résonances*, 10, 36-38.
- Périsset Bagnoud, D. (2006). La formation sur le terrain à la HEP-VS : le rôle des praticiens-formateurs. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute école pédagogique du Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3, 19.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey, M., Steiner, E. et Ruppen, P. (2006a). *Évaluation de la formation initiale de la HEP-VS. Cinq Rapports : les étudiant-es; les enseignant-es; les praticiens-formateurs; les entretiens; synthèse et comparaison*. St-Maurice et Brig : Haute école pédagogique du Valais.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey, M., Steiner, E. et Ruppen, P. (2006b). L'alternance intégratrice : les propositions de la HEP-VS. Contribution au Forum HEP-BEJUNE, 2-28 septembre 2005. Dans J. Akkari et S. Herr, *Actes du Forum HEP-BEJUNE de la recherche*. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Périsset, D. & Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE - Europe, Université de Genève, Suisse.
- Perrenoud, Ph., (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? Dans F. Clerc et P.-A. Dupuis (dir.) *Pôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (p. 19-44). Nancy : CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, P. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. Dans A. Bouvier et J. -P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 219-241). Paris : Hachette.

- Perrenoud, Ph. (2000). Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. Dans L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset Bagnoud (dir.), *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles* (p. 341-370). Paris - Berne : Lang.
- Perrenoud, Ph. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre de la formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.
- Perrenoud, Ph. (2001a). Mettre la pratique réflexive au centre de la formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.
- Perrenoud, Ph. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2003). Le travail sur l'habitus. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p 181 -208). Bruxelles, De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans J.-F. Inisan (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (p. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Rogers, C.R. (1996). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils de l'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p.73 - 92). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 47-71). Bruxelles : De Boeck.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire*, 174, 31 - 40.
- Tremblay, G. (2003). Les partenariats : stratégies pour une économie du savoir. *Distances et savoirs*, (1), 191-208.
- Truffer Moreau, I. (2003). Enseignants en intervision. Cocréation d'un dispositif de formation en Valais. *Psychoscope* 10, 27-28
- Truffer Moreau, I. (2006). *Le journal de bord et le groupe d'intervision : deux instruments pour une démarche de formation socialisée et autonome*. : St-Maurice, HEP-VS.
- Truffer Moreau, I. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Ecrire pour se former. Un outil de formation et d'autoévaluation : le journal de bord des formateurs de terrain. *Mesure et évaluation en éducation*, 1 (30), 79-96.
- Truffer Moreau, I. (2009). *Évaluation de la formation des formateurs de terrain. L'impact du groupe d'intervision dans la subjectivation des savoirs lors du passage de la fonction enseignante à la fonction de Praticien Formateur*. Évaluation de la formation des PF : Haute école pédagogique du Valais.
- Truffer Moreau, I. (2010) *Aide à l'élaboration d'un contrat de formation entre PF et stagiaire*. Document de formation. St-Maurice : Haute école pédagogique du Valais.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Berne : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2013) Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *IKasraria Cuadernos de educacion*. 19, 37-67.
- Vanhulle, S., Balslev, C. et Buysse, A. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, p. 117-150 Paris : L'Harmattan.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Pour citer cet article

- Truffer Moreau, I. (2021). Conception et régulation d'une formation de Praticiens-formateurs et Praticiennes-formatrices : des premiers enjeux aux perspectives nouvelles. *Formation et profession*, 29 (3), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.616>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.673>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Méthodes d'enseignement en cours magistral : une analyse exploratoire

Amélie **Duguet**
Université de Bourgogne (France)

Julien **Berthaud**
Université de Bourgogne (France)

Teaching methods in formal lessons: an exploratory analysis

doi: 10.18162/fp.2021.673

Résumé

Cet article vise à recenser les méthodes pédagogiques privilégiées par les enseignants universitaires en cours magistral en cycle licence et à en étudier les liens entretenus avec leurs compétences transversales. L'analyse s'appuie sur des données déclaratives collectées à l'aide d'une enquête en ligne menée auprès de près de 248 enseignants d'une université française. Il en ressort que malgré la mise en œuvre d'une variété de méthodes, l'exposé magistral reste prédominant en cours magistral. La créativité et le travail en équipe constituent des compétences transversales significativement liées aux méthodes pédagogiques des enseignants.

Mots-clés

Méthodes pédagogiques, cours magistral, université, compétences transversales.

Abstract

This article aims to identify the pedagogical methods favored by university teachers in lectures in the undergraduate cycle and to study the links maintained with their transversal skills. The analysis is based on declarative data collected through an online survey of nearly 248 teachers at a French university. It turns out that despite the implementation of a variety of methods, the lecture remains predominant in the lecture. Creativity and teamwork are transversal skills that are significantly linked to the teaching methods of teachers.

Keywords

Teaching methods, lecture, university, transversal skills.

Introduction

Le cours magistral (CM) a fait l'objet de nombreux écrits au cours de ces dernières années, tant du point de vue de sa définition, de sa description sur le plan pédagogique et didactique, que de son efficacité sur la réussite étudiante. Ainsi, le CM peut être considéré à certains égards comme étant un « mode d'enseignement dans lequel un professeur expose son savoir devant un auditoire » (Bruter, 2008). Le passage en revue de la littérature produite sur le sujet indique que le cours magistral est largement associé à l'exposé magistral ou à l'enseignement magistral, lui-même trop souvent assimilé à l'enseignement traditionnel (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2020). De ce fait, on peut prendre le parti de qualifier le cours magistral comme étant une méthode d'enseignement issue du cognitivisme, visant à mettre des enseignants produisant un monologue face à des étudiants « scripteurs » (Dufour et Parpette, 2017). On peut tout autant considérer qu'un cours est magistral en raison du nombre d'étudiants présents et de la configuration des locaux, revêtant là bien souvent l'image d'un amphithéâtre. Néanmoins, une autre approche peut consister à s'intéresser au CM d'un point de vue administratif, tel qu'il apparaît dans les maquettes de formation. C'est pour ce dernier choix que nous avons opté dans ce travail. Partant de constats effectués dans la littérature et sur lesquels nous reviendrons ultérieurement, nous nous sommes interrogés sur les méthodes d'enseignement mobilisées par les enseignants durant les cours magistraux au sens administratif du terme. S'intéresser à ces méthodes représente un réel enjeu dans un contexte où l'intérêt pédagogique des cours magistraux pour les étudiants est régulièrement remis en question, la tenue des cours à distance liée au contexte sanitaire de la COVID-19 ne faisant que mettre davantage encore cette question en exergue.

Dans le prolongement de travaux antérieurs (Duguet et Morlaix, 2018), cet article s'attache à recenser les méthodes pédagogiques privilégiées par les enseignants en CM et à analyser les liens entretenus entre ces méthodes et certaines caractéristiques individuelles et contextuelles. Parmi ces dernières, une attention particulière est accordée aux compétences transversales des enseignants, dont on peut supposer qu'elles sont de nature à expliquer la variété des méthodes mobilisées par les enseignants. Ainsi, dans un premier temps, nous effectuerons un cadrage théorique sur le concept de méthode pédagogique et produirons une synthèse des travaux portant sur la description des méthodes en CM. Puis nous précisons les enjeux associés au concept de compétences transversales enseignantes. Cela nous conduira ensuite à présenter les contours méthodologiques de la recherche, puis les résultats établis. Ces derniers seront discutés à l'aune des travaux déjà publiés sur le sujet.

Les méthodes pédagogiques en cours magistral : éclairage théorique

Un manque de consensus autour du terme de méthode pédagogique

Le concept de méthode pédagogique fait l'objet d'un véritable manque de consensus dans la littérature scientifique produite sur la question, souvent interverti avec le terme de « pédagogie » et amalgamé avec ceux de « modèle » ou de « pratique ». En réalité, la méthode est définie par Raynal et Rieunier (2005) comme étant une « organisation codifiée de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action éducative ». En ce sens, les méthodes « rassemblent les acteurs et définissent les caractéristiques matérielles, cognitives et sociales d'une pratique pédagogique » (Morandi et La Borderie, 2006). Dans ce travail, nous considérons que la méthode constitue « un cadre pour penser et réaliser la pratique éducative » (Bru, 2006). Cette définition, si succincte soit-elle, permet de saisir que la méthode peut être considérée comme un « guide » qui permet d'organiser le travail pédagogique. Autrement dit, elle oriente le choix de pratiques pédagogiques des enseignants (Bru, 2006) sans pour autant les déterminer entièrement.

Nombre d'auteurs ont cherché à catégoriser les méthodes, à l'image de Prégent (1990) qui identifie les méthodes fondées sur l'exposé, les méthodes fondées sur la discussion et le travail d'équipe, et les méthodes fondées sur l'apprentissage individuel. En réalité, les chercheurs s'entendent pour considérer que les méthodes peuvent s'inscrire sur un continuum allant des méthodes « traditionnelles » aux « méthodes actives » (Arénilla et al., 2000). Les méthodes traditionnelles reposent sur la transmission d'un contenu de façon expositive, « l'acceptation sans trop de nuances de la relation d'autorité formateur-formé », « l'acceptation de résultats scolaires se distribuant approximativement selon une courbe de Gauss » et enfin « l'acceptation du principe selon lequel le rôle du maître consiste à dispenser le savoir, l'élève devant s'organiser au mieux pour apprendre » (Raynal et Rieunier, 2005). L'enseignement frontal et la méthode des questions-réponses avec les étudiants constituent, entre autres, des exemples de méthodes traditionnelles. Les méthodes actives quant à elles se situent à l'opposé des précédentes et ont pour but d'engager l'apprenant dans ses propres apprentissages. L'enseignant tient le rôle d'un accompagnateur dans l'acquisition des savoirs. Les méthodes actives reposent sur « l'intérêt spontané des enfants, qui génère la motivation à l'effort », « leur liberté d'invention, de création, d'initiative », ainsi que « la prise en compte des composantes affectives et sociales du développement des individus » (Arénilla et al., 2000).

Descriptions des méthodes en cours magistral

Peu de travaux empiriques ont porté ces dernières années sur la description des méthodes en cours magistral. Celui-ci est le plus souvent associé dans sa dimension spatiale à un « grand amphithéâtre copieusement rempli » et dans sa dimension pédagogique à un mode d'enseignement selon lequel « ici, enseigner, c'est dire le savoir » (Clanet, 2001). Des travaux ancrés dans une dimension didactique ont porté sur l'analyse du discours des enseignants durant les CM et le rôle des dispositifs d'inscription (comme le tableau) et/ou de projection sur le suivi du CM par les étudiants (Parpette, 2002 ; Bouchard et Parpette, 2012 ; Dufour et Parpette, 2017). Dans une autre perspective, Mayen et Loizon (2015) ont analysé les effets de l'introduction d'instruments, notamment technologiques, au sein du cours magistral sur l'activité des enseignants et des étudiants. À l'appui d'un travail d'observation, ces auteurs montrent que le CM « apparaît comme une situation saturée d'instruments » et que cet environnement « affecte, oriente et modifie l'activité des acteurs en situation ». D'autres recherches ont plus spécifiquement étudié les méthodes d'enseignement en CM.

C'est notamment le cas de Duguet (2014) qui s'est penchée sur les pratiques d'enseignement en cours magistral au sein de cinq filières (droit, administration économique et sociale, sociologie, psychologie et LLCE¹ anglais). À l'issue d'une série d'observations des CM *in situ*, elle montre que les pratiques des enseignants reposent majoritairement sur des méthodes dites « traditionnelles », au travers desquelles l'exposé magistral de l'enseignant prédomine. Dans un même temps, ses résultats témoignent d'une variété des pratiques pédagogiques des enseignants. Ces constats sont renouvelés par Duguet et Morlaix (2018) qui, en s'appuyant sur les travaux de Bédard et Viau (2001), ont questionné les enseignants concernant différents types de méthodes pédagogiques mobilisées en CM et analysé les facteurs susceptibles d'influer sur ces méthodes. En définitive, ces derniers mentionnent à plus de 85 % avoir recours à l'exposé magistral en CM. Toutefois, d'autres méthodes sont également largement mobilisées par les enseignants, comme l'étude de cas (68 %) ou encore l'approche par problème (47 %). Dans un même temps, les auteures notent que certaines variables relatives aux caractéristiques des enseignants (statut, niveau d'enseignement, formation aux technologies de l'information et de la communication [TIC], utilisation des TIC pendant les heures de cours) et aux caractéristiques du contexte d'enseignement (format du cours enseigné) s'avèrent significativement explicatives des méthodes mises en œuvre par les enseignants. Néanmoins, ces résultats ne portent pas exclusivement sur le cours magistral et montrent que d'autres facteurs doivent être considérés dans les analyses pour augmenter le pouvoir explicatif des modèles présentés.

La rénovation des méthodes pédagogiques en cours magistral : enjeux et leviers

Enjeux associés au cours magistral

S'intéresser aux méthodes d'enseignement en cours magistral comporte un enjeu crucial, soit un facteur susceptible d'exercer un effet sur les apprentissages et la réussite des étudiants. Ainsi, l'exposé magistral du cours en CM est notamment associé à un plus grand ennui des étudiants (Mann et Robinson, 2009) et joue un rôle significatif sur leur assiduité (Moore, Armstrong, et Pearson, 2008). Ce type de méthode engendre également une compréhension et une rétention limitée des contenus de cours

(Short et Martin, 2011). Dans le contexte français, la recherche de Duguet (2014) témoigne des liens entretenus entre la pédagogie de l'enseignant en CM d'une part, et les manières d'étudier, la motivation et la réussite des étudiants d'autre part.

En France, nous nous situons ainsi dans un contexte où les enseignants universitaires sont depuis plusieurs années encouragés à se former davantage à la pédagogie et à innover dans leur façon d'enseigner, l'innovation pédagogique pouvant concerner à certains égards tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral ou frontal (Béchar, 2001). Si, en 2014, le rapport Bertrand mentionne que des points de résistance semblent faire obstacle à la rénovation pédagogique tant espérée à l'université, on peut toutefois être tenté de penser que les politiques mises en œuvre ces dernières années ont pu influencer sur ces méthodes. On peut mentionner à ce titre, sans prétendre à l'exhaustivité, le décret sur la formation des jeunes maîtres de conférences en 2017, l'essor du numérique et des formations en la matière, le développement croissant des structures universitaires de pédagogie (SUP) destinées à apporter une offre de formation continue à la pédagogie, ou encore les appels à projets destinés à valoriser l'innovation pédagogique tels que les IDEFI mis en œuvre depuis 2012 (initiatives d'excellence en formations innovantes) ou le prix PEPS créé en 2015 (passion enseignement et pédagogie dans le supérieur).

Les compétences transversales : un levier à l'innovation pédagogique ?

Certains travaux ont porté sur les facteurs susceptibles d'influer sur le positionnement pédagogique des enseignants, abordant notamment le rôle de la conception de l'enseignement de l'enseignant (Trigwell et Prosser, 2004; Demougeot-Lebel et Perret, 2010; Sadler, 2008; Stes et Van Petegem, 2011), ainsi que les effets des caractéristiques des enseignants et des facteurs contextuels sur les méthodes pédagogiques mises en œuvre (Duguet et Morlaix, 2018). Peu de travaux se sont en revanche penchés sur le rôle de la formation et moins encore sur celui des compétences enseignantes, dans l'adoption de méthodes pédagogiques plus ou moins variées ou innovantes. Pourtant, dans le champ de la formation comme dans le champ professionnel, l'on assiste depuis plusieurs années à la mise en avant récurrente de certaines compétences, volontiers associées à l'évolution des besoins et aux mutations du marché du travail, à savoir les compétences transversales (OCDE, 2015; Berthaud, 2021).

De manière générale, les compétences transversales se distinguent des compétences spécifiques, qui renvoient communément à des savoirs disciplinaires et techniques, clairement identifiables et mesurables au travers du diplôme ou de l'expérience professionnelle notamment (Duru-Bellat, 2015). À l'inverse, il existe une diversité de typologies permettant de caractériser les compétences transversales, qui se rapportent tantôt à des savoir-faire, tantôt à des savoir-être, selon le champ d'analyse où elles sont mobilisées. L'engouement perpétuel autour de ces compétences a conduit à leur apparition dans le socle commun de connaissances et de compétences à partir de 2005, mais également à la création de référentiels centrés sur des activités professionnelles spécifiques. C'est ainsi qu'en 2011, le répertoire des métiers de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a décrit les différentes compétences inhérentes au métier d'enseignant-chercheur ou d'enseignant dans le supérieur (MESR, 2011), alors déclinées en trois types : les connaissances, les compétences opérationnelles et les compétences comportementales. Bien qu'utilisant une nomenclature différente, la fiche métier constitue une illustration de cette approche, appliquée au métier d'enseignant-chercheur.

Six compétences opérationnelles et onze compétences comportementales sont ainsi répertoriées telles que travailler en équipe, s'exprimer en public, l'autonomie, la créativité, la capacité à gérer le stress, la maîtrise de soi ou encore le sens relationnel.

Malgré leur mise en avant dans le répertoire des métiers, les compétences transversales des enseignants universitaires n'ont, à notre connaissance, jamais fait l'objet de travaux. Pourtant, au vu des injonctions institutionnelles et sociétales prônant l'innovation et le renouvellement des compétences, on peut se demander comment celles-ci peuvent participer à l'accompagnement de changements dans les pratiques professionnelles, en l'occurrence les méthodes pédagogiques d'enseignants universitaires.

Problématique et hypothèses de recherche

Les différents constats établis ci-dessus nous amènent ainsi à formuler plusieurs questions de recherche :

- Quelles méthodes pédagogiques les enseignants déclarent-ils mettre en œuvre en cours magistral? L'exposé magistral demeure-t-il prédominant parmi ces méthodes?
- Quel est le lien entre les méthodes pédagogiques mobilisées par les enseignants en cours magistral et leurs compétences transversales? Ces dernières constituent-elles un facteur explicatif des méthodes?

Bien que pouvant paraître tautologique, le premier questionnement demeure pertinent, l'objectif étant d'examiner si, quatre années après la description produite par Duguet et Morlaix (2018)² et malgré les injonctions politiques mentionnées plus haut, l'exposé magistral est toujours autant mobilisé par les enseignants en CM. Le second questionnement permet quant à lui d'aborder un facteur jusqu'alors rarement étudié dans les travaux portant sur la compréhension des méthodes et pratiques enseignantes à l'université.

Nous formulons à cet égard plusieurs hypothèses :

- H1 : Les enseignants mobilisent une variété de méthodes pédagogiques pour enseigner en cours magistral, l'exposé magistral demeurant toutefois prépondérant.
- H2 : Les compétences transversales des enseignants constituent un levier favorisant la variété des méthodes pédagogiques que ces derniers déclarent mettre en œuvre.

Précisons que nous nous intéressons au cours magistral en cycle licence (1^{re}, 2^e et 3^e année) puisque c'est à ce niveau de formation qu'il fait le plus souvent l'objet de critiques et d'interrogations concernant sa pérennité.

Contours méthodologiques de la recherche

Dispositif empirique

Afin de satisfaire aux objectifs de cette recherche, nous avons réalisé une enquête en ligne au printemps 2020 auprès de l'ensemble des enseignants d'une université française intervenant en cours magistral, quels que soient leur statut professionnel et leur composante d'enseignement. Les enseignants ont été interrogés concernant plusieurs catégories de variables, certaines se référant à des travaux préalablement cités, d'autres faisant l'objet de choix arbitraires assumés de notre part.

Une partie du questionnaire invitait les enseignants à renseigner un certain nombre de caractéristiques individuelles et contextuelles. De telles données ont ainsi pu être insérées dans nos modèles d'analyse comme variables dites « de contrôle » :

- Leurs caractéristiques personnelles : il a été demandé aux enseignants d'indiquer quel était leur statut, leur nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant à l'université, s'ils avaient bénéficié d'une formation initiale à la pédagogie, s'ils avaient participé à une ou plusieurs formations à la pédagogie au cours des deux dernières années dans le cadre de la formation continue, et à quel niveau, sur une échelle allant de 1 à 6, ils évaluaient leur niveau de compétences, pédagogiquement parlant, pour enseigner.
- Les caractéristiques du contexte : nous avons interrogé les enseignants afin de connaître leur composante de rattachement, au sein de laquelle ils réalisent la majorité de leur service d'enseignement, ainsi que la localisation du lieu sur lequel ils enseignent le plus souvent (université « mère » ou site délocalisé).

Une autre rubrique du questionnaire invitait les enseignants à s'autoévaluer sur quatre compétences transversales : la communication, la créativité, la gestion du stress et le travail d'équipe. Le choix de ces compétences découle directement de celles présentées dans le répertoire des métiers de l'enseignement supérieur (MESR, 2011). La grille a été élaborée à partir du référentiel de compétences comportementales construit par Passeport avenir en 2011 et déjà mobilisé dans d'autres travaux (Berthaud, 2017).

Enfin, en référence aux travaux de Bédard et Viau (2001), nous avons interrogé les enseignants concernant les méthodes pédagogiques qu'ils déclarent mettre en œuvre en CM. Ainsi, pour chacune des méthodes suivantes, il leur a été demandé d'indiquer s'ils la mobilisaient « jamais », « rarement », « parfois », ou « à chaque séance ou presque »³.

- L'exposé magistral (exposé assuré par le professeur)
- L'étude de cas (situations se rapprochant de la réalité que les étudiants doivent analyser)
- L'expérimentation (réalisation d'expériences)
- L'approche par problème (recherche de notions théoriques nécessaires à la compréhension d'un problème)
- La pédagogie de projet (réalisation d'un projet en équipe intégrant les mêmes étapes dans la vie professionnelle)
- Les exposés (réalisation d'exposés en groupe)
- Les ateliers (réalisation en groupe d'exercices portant sur les notions abordées en cours)
- La classe inversée (distribution du cours avant la séance)

Bien que ce contexte ait été exceptionnel en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, les passations se sont tenues pour des motifs d'ordre temporel et budgétaire entre mars et juin 2020. Il a toutefois été demandé aux enseignants de se référer dans leurs réponses aux méthodes d'enseignement qu'ils ont mobilisées au cours des deux dernières années.

Description de l'échantillon d'enseignants

L'échantillon est constitué de 276 individus. Les hommes (58 %) sont un peu plus représentés que les femmes. La répartition des enseignants en fonction de leur statut est la suivante :

- Maîtres de conférences : 48,9 % (dont 16 % sont habilités à diriger des recherches)
- Professeurs des universités : 23,2 %
- Enseignants du secondaire : 14,8 % (10,1 % de professeurs agrégés et 4,7 % de professeurs certifiés)
- Autre : 13 % (dont 6 % d'attachés temporaires à l'enseignement et la recherche ou doctorants allocataires et 6 % de vacataires)

Sans surprise, 95 % sont détenteurs d'un niveau d'étude équivalent à bac plus cinq ou plus. Un peu plus de 15 % déclarent avoir 5 années d'expérience ou moins, 26 % de 6 à 15 années d'expérience et 59 % enseignent depuis seize années ou plus.

35,9 % des enseignants indiquent avoir bénéficié d'une formation initiale à la pédagogie et 19,6 % d'une formation continue en la matière, sans que nous ne connaissions pour autant le contenu de ces formations ni leur volume horaire. Il est toutefois intéressant de souligner que les enseignants dotés du moins grand nombre d'années d'expérience, de surcroît maîtres de conférence, sont significativement les plus nombreux (seuil de 1 %) à mentionner avoir été formés à la pédagogie en formation initiale, ce résultat étant vraisemblablement à rapprocher des mesures d'incitation mises en œuvre par les pouvoirs politiques au niveau national et la politique de l'établissement sur le plan local, destinées à encourager les enseignants-chercheurs nouvellement nommés à se former à la pédagogie.

À partir de la grille d'auto-évaluation des compétences transversales introduite dans le questionnaire, nous avons construit quatre scores (compris entre 0 et 35)⁴ relatifs à la communication, la créativité, la gestion du stress et le travail d'équipe. Il apparaît que les enseignants se déclarent globalement très compétents puisque les moyennes aux scores se situent entre 27 pour la gestion du stress, 29 pour la créativité et la communication et jusqu'à 30 pour le travail d'équipe.

Une variété des méthodes pédagogiques mises en œuvre par les enseignants

En préalable à nos analyses, nous avons d'abord étudié la répartition des enseignants en fonction des méthodes qu'ils déclarent mobiliser pour enseigner en cours magistral (tableau 1).

Tableau 1

Répartition des enseignants en fonction des méthodes d'enseignement (en %)

	Jamais	Souvent	Parfois	À chaque séance
Exposé magistral	4	9,1	21,2	61,4
Étude de cas	19,6	13,8	37,7	24,6
Expérimentation	59,4	17,8	15,9	2,2
Approche par problème	40,6	22,8	25	6,9
Pédagogie de projet	72,1	8,3	13	1,8
Exposés étudiants	64,9	9,8	18,8	1,8
Ateliers	47,8	18,8	22,1	6,9
Classe inversée	46	16,7	23,2	9,4

Ces données indiquent d'abord que l'exposé magistral demeure la méthode la plus souvent mobilisée en cours magistral. Toutefois, il est intéressant de constater qu'elle ne l'est de façon systématique que par moins des deux tiers des enseignants de l'échantillon. L'étude de cas est une méthode employée par près d'un quart des enseignants de l'échantillon, les autres méthodes l'étant par moins de 10 %. Bien que ces chiffres puissent paraître de prime abord peu surprenants, tant l'on peut considérer que bien des CM sont complétés par des travaux dirigés au cours desquels sont certainement mobilisés des méthodes plus actives que l'exposé magistral, ils montrent que l'exposé magistral n'est plus une fatalité en CM. Les enseignants sont enclins à utiliser d'autres méthodes, pour 13 à 38 % d'entre eux au moins parfois. Alors que des questions émergent quant à l'avenir qu'il faut réserver au cours magistral (Petit, 2015), tant sa forme pédagogique était jusque-là décriée, ces nouvelles données apportent des éléments de réflexion concernant le changement de paradigme pédagogique des cours magistraux. Se pose à présent la question des liens entretenus entre compétences transversales des enseignants et méthodes pédagogiques.

Analyse des liens entre compétences transversales des enseignants et méthodes pédagogiques en CM

Afin d'identifier le poids de chaque variable considérée dans l'analyse sur les différentes méthodes étudiées, nous avons construit des modèles de régression logistique binaire. Ce type de modèle permet de raisonner toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire à caractéristiques identiques. Les caractéristiques des enseignants et du contexte d'enseignement sont considérées comme des variables de contrôle, permettant d'identifier l'effet « toutes choses égales par ailleurs » des compétences transversales sur les

méthodes d'enseignement. Précisons qu'avant la construction de ces modèles, nous avons en amont dichotomisé chaque méthode, en recodant les fréquences comme suit : jamais et rarement = 0, parfois et à chaque séance = 1. Les scores de compétences n'ont par ailleurs pas tous été insérés simultanément dans les modèles, pour parer à de potentiels effets de substitution. Nous avons donc construit une pluralité de modèles destinés à mesurer l'effet d'une seule compétence à la fois (voir tableau en annexe 1).

Les modèles construits ne révèlent pas d'effet des niveaux autodéclarés de compétences transversales des enseignants sur la probabilité de mettre en œuvre l'exposé magistral, l'expérimentation ou encore la pédagogie inversée. Deux compétences n'influent sur aucune méthode, à savoir la gestion du stress et la communication. En revanche, les scores de créativité et de travail d'équipe exercent un effet significatif sur la probabilité de mobiliser plusieurs méthodes. Ainsi, le fait de se déclarer plus créatif augmente significativement la probabilité de mobiliser l'étude de cas, la pédagogie de projet, les exposés étudiants et les ateliers. De plus, le fait de déclarer savoir travailler en équipe accroît la probabilité de mobiliser l'étude de cas, l'approche par problème, la pédagogie de projet et la réalisation d'exposés par les étudiants. La probabilité prédite par les modèles reste néanmoins relativement faible.

Afin de savoir si les niveaux de compétences transversales déclarés par les enseignants influent sur la variété des méthodes mobilisées par les enseignants en CM, nous avons construit un score sur 32 points, en procédant par addition : pour chaque méthode, aucun point n'a été attribué pour la modalité «jamais» et 4 points pour la modalité «à chaque séance». Plus il est élevé, plus le score indique que les enseignants mobilisent une variété de méthodes pour enseigner et de manière fréquente. Ce score s'étend en définitive de 0 à 21, pour une moyenne à 8,5 et un écart type à 4. Nous avons d'abord examiné les corrélations (test de Pearson) existant entre les scores de compétences transversales et le score de méthode (tableau 2).

Tableau 2

Corrélations entre le score de méthodes pédagogiques et les scores de compétences transversales

	Communication	Créativité	Gestion du stress	Travail en équipe
Score de méthodes	0,106 ns	0,193***	0,066 ns	0,191 ***

Note : Les coefficients sont à interpréter selon un seuil de significativité (* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$)

Ces premiers résultats témoignent d'un lien très significatif entre le score de méthode et la créativité d'une part et le travail en équipe d'autre part, sans pour autant que la corrélation ne soit très élevée.

Enfin, nous avons construit un modèle de régression linéaire destiné à étudier les effets des niveaux autodéclarés de compétences transversales des enseignants sur ce score.

Tableau 3*Effet des compétences transversales autodéclarées des enseignants sur le score de méthode*

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
		Coeff.		
Statut autre	Enseignant du secondaire	-0,094 ns	-0,099 ns	-0,087 ns
	Maître de conférences	-0,124 ns	-0,128 ns	-0,120 ns
	Professeur des universités	-0,050 ns	-0,032 ns	-0,060 ns
Expérience 16 ans ou plus	Expérience 1 à 5 ans	-0,042 ns	-0,047 ns	-0,043 ns
	Expérience 6 à 15 ans	-0,063 ns	-0,059 ns	-0,068 ns
Pas de formation initiale à la pédagogie	Formation initiale	0,151**	0,141**	0,139**
Pas de formation continue à la pédagogie	Formation continue	-0,049 ns	-0,056 ns	-0,042 ns
Antenne universitaire	Université mère	-0,128*	-0,119*	-0,122*
Score de créativité			0,173***	
Score de travail d'équipe				0,165***
R ² ajusté		2,4 %	4,9 %	4,7 %

Note : Les coefficients sont à interpréter selon un seuil de significativité (* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$). La valeur du R² indique la part de variance expliquée par le modèle de régression.

Si les variables de contrôle sont faiblement, voire nullement explicatives de la variété des méthodes mises en œuvre par les enseignants, les scores de créativité et de travail d'équipe s'avèrent eux, en revanche, très significatifs. Ainsi, un point de plus au score de créativité augmente de 0,173 point le score de méthode. Le coefficient associé au score de travail d'équipe est lui aussi positif : plus l'enseignant déclare posséder cette compétence liée au travail en équipe, plus il est amené à mobiliser une variété de méthodes pédagogiques pour enseigner en cours magistral. L'ajout de ces variables permet par ailleurs de faire doubler la part de variance (R²) expliquée par les facteurs insérés dans les modèles explicatifs, passant de 2,4 % à 4,7 % dans le cas du score de créativité et 4,9 % lorsqu'est inséré dans le modèle le score de travail d'équipe.

Discussion

À l'instar d'autres travaux (Duguet et Morlaix, 2018), nous constatons que, bien que reposant en majorité sur l'exposé magistral, les cours magistraux font aussi l'objet d'une variété de méthodes de la part des enseignants. De fait, cela conduit à s'interroger sur l'efficacité des dispositifs de rénovation des pratiques d'enseignement mis en œuvre en France au cours de ces dernières années.

On pourrait en effet être tenté de penser que des efforts restent à mener pour encourager davantage encore les enseignants à mobiliser des méthodes plus actives pendant les cours magistraux, la suppression de ce type de cours paraissant difficile, voire impossible dans la logique économique actuelle des

universités. Une telle remarque soulève néanmoins en arrière-plan la question des objectifs attribués aux cours magistraux, d'aucun considérant que les méthodes consistant à rendre les étudiants davantage actifs dans leurs apprentissages ont plutôt leur place en travaux pratiques et en travaux dirigés qu'en CM. Or, on pourrait supposer que ces dispositifs de rénovation des pratiques enseignantes ont eu des effets bénéfiques sur les méthodes et pratiques mobilisées par les enseignants à l'occasion de ces travaux dirigés et travaux pratiques. Par ailleurs, le terme de méthode n'est pas synonyme de celui de pratiques. Il serait en ce sens intéressant d'examiner plus précisément quelles sont les pratiques que les enseignants déclarent mettre en œuvre dans le cadre de ce qu'ils considèrent comme étant une méthode expositive. On peut en effet imaginer que, si les dispositifs mis en application dans le cadre de la rénovation des pratiques d'enseignement n'ont pas réellement transformé les méthodes pédagogiques des enseignants en cours magistral, tant ce type de cours reste empreint d'une certaine tradition et peut s'avérer contraignant pour les enseignants, par exemple en raison du nombre d'étudiants présents et de la configuration des locaux, ils ont en revanche pu conduire les enseignants à opter pour d'autres pratiques d'enseignement dans le cadre de l'exposé magistral.

À titre d'exemple, comme le montrent différents travaux (Clanet, 2001 ; Duguet, 2014), le CM peut être ponctué d'interactions entre l'enseignant et les étudiants, dynamisant le « monologue » présenté par l'enseignant. Il serait alors intéressant de se pencher plus spécifiquement sur les pratiques interactionnelles des enseignants, étant donné que ces dernières ont pu être amenées à évoluer au cours de ces dernières années. Il en est de même concernant le matériel utilisé par les enseignants : il est probable que l'arrivée d'outils numériques et la formation de certains enseignants à ces outils, tels que Wooclap, les Wikis, ou encore le diaporama lorsqu'il est utilisé à bon escient, aient pu contribuer à rénover les pratiques des enseignants mobilisées dans le cadre d'une méthode expositive.

Nos modèles d'analyse témoignent également de toute l'importance de la formation des enseignants sur leurs choix de méthodes pédagogiques pour enseigner en cours magistral. En effet, plus les enseignants sont formés à la pédagogie en formation initiale, moins ils axent leurs méthodes uniquement sur l'exposé magistral. Un tel résultat entre en concordance avec les travaux de Stes et Van Petegem (2011) selon lesquelles la participation des enseignants à des activités de formation influe sur leur positionnement pédagogique. Par ailleurs, ce résultat en dit long sur les politiques qu'il serait nécessaire de continuer à développer pour former les enseignants universitaires à la pédagogie et plus précisément aux méthodes actives.

Enfin, nos résultats mettent en avant un effet limité des niveaux autodéclarés de compétences transversales des enseignants sur leurs choix de méthodes pédagogiques. Si les enseignants semblent se retrouver dans les compétences soumises à leur auto-évaluation, ce qui tend à appuyer la description faite par le répertoire des métiers, celles-ci n'exercent pas toutes un effet sur les méthodes mobilisées. Néanmoins, les scores de créativité et de travail d'équipe, bien que leur pouvoir explicatif soit peu élevé, s'avèrent dans nos modèles très significatifs. Ils invitent ainsi à ne pas négliger de tels facteurs lorsqu'on cherche à expliquer les méthodes pédagogiques mises en œuvre par les enseignants. L'effet relatif à la créativité apparaît d'autant plus cohérent qu'une telle compétence suggère la capacité à innover, particulièrement mise en avant dans les politiques mises en œuvre visant la rénovation des pratiques enseignantes.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'apporter de nouveaux éléments de compréhension concernant les méthodes pédagogiques mobilisées par les enseignants de cycle licence en cours magistral. Nos résultats confirment notre première hypothèse : bien que mettant en œuvre une variété de méthodes, l'exposé magistral reste dominant. En revanche, notre seconde hypothèse est à nuancer, seules deux compétences influant significativement sur les méthodes pédagogiques des enseignants, à savoir les compétences liées à la créativité et au travail d'équipe. Les modèles d'analyse présentés possèdent de surcroît un faible pouvoir explicatif. Une appréhension plus fine de certaines variables de contrôle, telles que la formation des enseignants à la pédagogie, pourrait permettre de mieux comprendre les mécanismes qui conduisent celle-ci à influencer sur les méthodes des enseignants. Mais surtout, la mesure des compétences transversales des enseignants nécessite d'être approfondie. Reposant sur une grille d'auto-évaluation, celle-ci ne peut correspondre à une réelle mesure de compétences. Notre mesure s'est par ailleurs avérée assez peu discriminante, ce qui réduit également son potentiel effet statistique sur les méthodes pédagogiques.

La validité de nos résultats peut également être interrogée, s'appuyant sur des données déclaratives uniquement, qu'il serait pertinent de compléter par des observations du cours magistral *in situ*. Ces données méritent d'ailleurs d'être resituées dans leur contexte : les passations s'étant tenues lors de la première période de confinement en France, il est probable que les réponses des enseignants s'en soient trouvées biaisées. Cela pose alors la question des méthodes mobilisées par les enseignants en cours magistral lors des périodes d'enseignement à distance. On peut supposer que si ces circonstances n'ont pas véritablement eu d'effet sur les méthodes des enseignants, elles ont pu en revanche les conduire à transformer leurs pratiques, soit en renforçant l'aspect magistral des cours, soit au contraire en les incitant à opter pour des pratiques favorisant davantage la mise en activité des étudiants. En outre, nous avons appréhendé huit types de méthodes pédagogiques uniquement. Cependant, comme nous l'avons vu au préalable, les méthodes d'enseignement sont nombreuses, il serait donc intéressant de se pencher sur d'autres méthodes, telles que l'apprentissage coopératif, dont les bénéfices pour l'apprenant sont rappelés par Buchs et al. (2021).

Néanmoins, malgré ces limites, cet article apporte un éclairage nouveau concernant les méthodes pédagogiques des enseignants et les processus qui participent à leur construction. Il fournit en ce sens des pistes de réflexion intéressantes concernant la créativité et le travail d'équipe des enseignants. On pourrait en effet supposer que la mise en œuvre de formations dédiées au développement de ces compétences pourrait davantage conduire les enseignants à s'inscrire dans un autre paradigme pédagogique que celui de l'exposé magistral dans sa définition la plus stricte du terme.

Notes

- ¹ Lettres, langues et civilisations étrangères.
- ² Les données de ces deux chercheuses ont été collectées en 2016.
- ³ Le choix de ces modalités de réponse peut prêter à discussion tant leur interprétation par les enseignants peut être subjective. Elles nous permettent cependant d'obtenir une tendance dans les choix de méthode des enseignants.
- ⁴ Ces scores correspondent à la somme des réponses associées à chaque niveau de maîtrise de chacune des quatre compétences. Plus le score est élevé, plus l'enseignant déclare un niveau de maîtrise élevé. Nous avons soumis ces scores à un test de fiabilité (alpha de Cronbach), les indices compris entre 0,78 et 0,88 témoignant d'une fiabilité acceptable.

Références

- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.C., et Roussel, M.P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Bordas.
- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281. doi : <https://doi.org/10.7202/009933ar>
- Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Manuscrit non publié, Vice-rectorat à l'enseignement.
- Berthaud, J. (2017b). Mesurer les compétences transversales des étudiants : apports et limites d'une grille d'auto-évaluation. *Mesure et Evaluation en Education*, 40(3), 1-35.
- Berthaud, J. (2021). Le rôle des compétences transversales dans les trajectoires des diplômés du supérieur. *Bref du Céreq*, 408.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Bouchard, R. et Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1987>
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120, 2-19. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1829>
- Buchs, C., Filippou, D., Quiamzade, A., Pulfrey, C. et Volpé, Y. (2021). L'apprentissage coopératif Un décalage entre enjeux pragmatiques et idéologiques. Dans B. Galand et M. Janosz (dir), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 35-44). Presses universitaires de Louvain.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education*, 27(2), 327-352. <https://doi.org/10.7202/009936ar>
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23, 51-72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Dufour, S. et Parpette, C. (2017). Le cours magistral : questions d'analyse de discours, questions de didactique. *Les carnets du cediscor*, 13. doi : 10.4000/cediscor.1023
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2018). Le numérique à l'université : facteur explicatif des méthodes pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1682>
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. Débats théoriques et interrogations empiriques. *Formation Emploi*, 130, 13-29.

- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2020). Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l'enseignement magistral? *Enjeux et société*, 7(2), 129-155. <https://doi.org/10.7202/1073363ar>
- Loizon, A. et Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs*, 9. <https://doi.org/10.4000/dms.1004>
- Mann, S. et Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre : an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258. <https://doi.org/10.1080/01411920802042911>
- MESR. (2011). *Répertoire des métiers : enseignement supérieur et recherche*. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56838/repertoire-des-metiers-des-competences-s-men.html>
- Moore, S., Armstrong, C. et Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: a valuable route to understanding student motivation. *Journal Of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 15-24. <https://doi.org/10.1080/13600800701457848>
- Morandi, F. et La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Nathan.
- OCDE. (2015). *Skills for Social Progress : The power of Social and Emotional Skills* (140 p.). Paris : OECD Skills Studies.
- Parpette, C. (2002). Le cours magistral, un discours orolographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant. Dans R. Gauthier et A. Meggori (dir.), *Actes du colloque Langages et significations : l'oralité dans l'écrit et réciproquement* (p.261-266). Albi.
- Passeport Avenir (2011). *Référentiel des compétences comportementales*. Paris : Passeport Avenir.
- Petit, M. (2015). Éditorial. *Distances et médiations des savoirs*, 9. <https://doi.org/10.4000/dms.961>
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2005). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. ESF.
- Sadler, I. (2008). *Development of new teachers in higher education : Interactions with students and other influences upon approach to teaching*. PhD thesis. University of Edinburgh.
- Short, F. et Martin, J. (2011). Presentatin vs. Performance : effects of lecturing style in higher education on student preference and student learning. *Psychology Teaching Review*, 17(2), 71-82.
- Stes A. et Van Petegem, P. (2011). La formation des professeurs dans l'enseignement supérieur. *Recherche et Formation*, 67, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1360>
- Trigwell, K. et Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
doi : [10.1007/s10648-004-0007-9](https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9)

Pour citer cet article

- Duguet, A., Berthaud, J. (2021). Méthodes d'enseignement en cours magistral : une analyse exploratoire. *Formation et profession*, 29 (3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.673>

Annexe 1

Effet des scores de créativité et de travail d'équipe sur la probabilité de mobiliser les méthodes pédagogiques

Modalité de référence	Modalité active	Exp(B)							
		Étude de cas		Approche problème	Pédagogie projet		Exposés étudiants		Ateliers
Statut autre	Enseignant du secondaire	0,70 ns	0,826 ns	0,697 ns	1,158 ns	1,248 ns	0,203**	0,201**	0,258**
	Maître de conférences	1,225 ns	1,241 ns	0,605 ns	0,901 ns	0,995 ns	0,184***	0,189***	0,325**
	Professeur des universités	1,549 ns	1,289 ns	0,647 ns	1,130 ns	0,901 ns	0,224**	0,161***	0,430 ns
Expérience 16 ans ou plus	Expérience 1 à 5 ans	0,854 ns	0,855 ns	0,599 ns	0,952 ns	1,027 ns	0,239**	0,216**	0,877 ns
	Expérience 6 à 15 ans	1,427 ns	1,376 ns	0,541 ns	0,637 ns	0,628 ns	0,554 ns	0,501 ns	0,449*
Pas de formation initiale à la pédagogie	Formation initiale	2,094**	2,020**	1,186 ns	1,524 ns	1,494 ns	2,146**	2,195**	1,051 ns
Pas de formation continue à la pédagogie	Formation continue	0,728 ns	0,770 ns	0,574 ns	0,637 ns	0,748 ns	0,315**	0,331**	0,985 ns
Antenne universitaire	Université mère	0,258**	0,244***	1,381 ns	2,090 ns	1,954 ns	1,279 ns	1,299 ns	0,790 ns
Score de créativité		1,083**			1,169***		1,111**		1,122***
Score de travail d'équipe			1,091**	1,086**		1,129**		1,172***	
R ² Cox & Snell		12,7	12,7	5,8	6,2	5,1	11,9	13,6	10,7

Note : Les coefficients sont à interpréter selon un seuil de significativité (* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$). la valeur du R² indique la part de variance expliquée par le modèle de régression.

La composante principale d'enseignement et le niveau estimé de compétence pédagogique n'influent sur aucune méthode, ces variables ont été retirées du tableau 2 afin d'en présenter une vue plus synthétique.



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.548>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

L'article scientifique en sciences de l'éducation : un genre textuel à l'apparence uniforme constitué de sections aux caractéristiques distinctes

Christiane **Blaser**
Université de Sherbrooke (Canada)

Judith **Emery-Bruneau**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Stéphanie **Lanctôt**
Université de Sherbrooke (Canada)



Scientific article in educational sciences: A textual genre with a
uniform appearance composed of sections with distinct characteristics

doi: 10.18162/fp.2021.548

Résumé

L'article scientifique est un genre textuel omniprésent dans le milieu universitaire, mais il prend des formes variables selon les champs disciplinaires. Quelles sont donc les caractéristiques de l'article scientifique, rédigé en français, dans le domaine des sciences de l'éducation? Pour le savoir, nous avons analysé 70 articles tirés de sept revues scientifiques canadiennes pour en dégager, section par section, les caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et visuelles. Il ressort que certaines caractéristiques varient d'une section à l'autre et qu'il serait donc fécond, dans un objectif didactique, d'aborder l'article scientifique comme la somme de ses parties plutôt que comme un bloc monolithique.

Mots-clés

Genre textuel, littératie universitaire, article scientifique, rapport à l'écrit, analyse textuelle.

Abstract

The scientific article is a textual genre that is omnipresent in the academic community, which can take various forms according to the disciplinary field. Considering this, what are the characteristics of the scientific article in the domain of sciences of education? In order to answer the question, we analyzed seventy articles in French drawn from six Canadian scientific journals, focusing specifically on their communicational, textual, semantic, grammatical, and visual characteristics.

It appears that some of these characteristics vary from one section to another. As such, it is therefore important when the objective is didactic to approach the scientific article like the sum of its parts rather than a monolithic block.

Keywords

Textual genre, academic literacy, scientific article, relation to writing, text analysis.

Omniprésent dans le milieu universitaire, l'article scientifique joue un rôle majeur dans la construction et la diffusion des savoirs scientifiques. Pourtant, même si les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs sont encouragés très tôt dans leur parcours de maîtrise ou de doctorat à publier les résultats ou l'état d'avancement de leurs travaux de recherche dans des revues, l'article scientifique ne fait pas systématiquement l'objet d'un enseignement dans la formation universitaire, pas plus d'ailleurs que les autres écrits qui jalonnent la formation à la recherche. Or, tout comme n'importe quel genre de texte, l'article scientifique comporte ses propres caractéristiques, lesquelles, de plus, sont spécifiques à chaque domaine d'études : les chercheurs et chercheuses en biologie par exemple ne rédigent pas leurs articles scientifiques en épousant exactement la même structure ou en recourant au même mode de discours que leurs collègues des sciences de l'éducation, de lettres ou d'autres domaines scientifiques.

Si certaines universités offrent, dans les programmes d'études supérieures, un cours à option consacré à l'écrit¹, dans d'autres institutions, les directions de programmes tiennent pour acquis que la responsabilité de l'encadrement des écrits relève essentiellement des ressources professorales qui supervisent les étudiantes et étudiants. Pourtant, depuis quelques années, dans le champ de la didactique de l'écrit et, plus récemment, dans le champ des littératies universitaires, il est admis que l'apprentissage de l'écrit n'a pas de fin et devrait donc aussi se poursuivre à l'université (Blaser et Lanctôt, 2021; Boch, 2013; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, 2012; Delcambre et Pollet, 2014; Donahue, 2008, 2010; 2021; Frier, 2015; Pollet, 2001, 2004; Thyron, 2011). Ce constat repose, d'une part, sur le fait que chaque nouveau palier de la scolarité présente des défis spécifiques sur le plan des écrits à lire et à produire et, d'autre part, que chaque discipline scolaire ou universitaire a des genres textuels qui lui sont propres. De nombreux étudiants, surtout dans un contexte de massification

de l'enseignement supérieur, éprouvent des difficultés à réaliser des travaux de qualité parce qu'ils ne sont pas outillés pour identifier et comprendre les caractéristiques des genres de textes demandés; ils ont donc besoin de soutien dans leur démarche d'acculturation aux discours universitaires, durant tout leur parcours, du premier au troisième cycle (Pollet, 2001; Pollet et al., 2010; Scheepers et al., 2021). Ce soutien peut prendre diverses formes et provenir de sources variées comme des activités créditées, ou non, portant sur l'écriture universitaire (Boch, Cavalla, Pétillon et Rinck, 2015; Lafont-Terranova, Niwese et Colin, 2016; Pollet, 2014), la consultation de guides de rédaction (Belleville, 2014; Jutras, 2019) ou autres articles sur le sujet.

Dans cet article, nous présentons la démarche et quelques résultats d'une recherche visant à décrire les caractéristiques de l'article scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation. Pour mener à bien ce projet, nous avons analysé, section par section², 70 articles de ce domaine pour dégager à la fois les caractéristiques communes à l'ensemble des articles et les caractéristiques spécifiques à chacune des sections des articles. Ce projet a pour objectif ultime l'amélioration des connaissances au sujet du genre textuel qu'est l'article scientifique dans le but de mieux soutenir les doctorantes et doctorants, voire les chercheuses et chercheurs novices dans la rédaction de ce genre de texte. Le concept de genre textuel étant au cœur de notre démarche d'analyse, il constitue le socle de notre cadre conceptuel.

Cadre conceptuel : les caractéristiques d'un genre textuel

Au vu de la grande diversité des pratiques scripturales dans le milieu académique, que ce soit du côté des étudiantes et étudiants ou des membres du corps professoral, ainsi que de la variété de leurs fonctions (diffusion des connaissances, évaluation, enseignement...), le concept de genre textuel est utile pour catégoriser les différents écrits que devront lire et produire les étudiants et les chercheurs dans leur parcours universitaire. Concept fondamental en didactique de l'écrit, les genres textuels, ou genres du discours, « sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale » (Reuter, 2007, p. 117). L'appropriation du concept de genre textuel par les étudiantes et étudiants est une condition pour être en mesure d'agir sur le plan du langage, tant à l'oral qu'à l'écrit, et cela parce que toute communication entre humains s'inscrit dans un genre du discours (Schneuwly et Sales Cordeiro, 2006). Dans la continuité des travaux de Volochinov et Bakhtine³ puis de ceux de l'équipe de didactique des langues de Genève (Bronckart, 1996; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001; Schneuwly et Dolz, 1997), qui mettent au premier plan l'interaction verbale et l'aspect sociodiscursif des productions langagières, le concept de genre textuel a été repris, au Québec, par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) qui le définissent comme suit : « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (p. 3). Ces didacticiennes retiennent cinq types de caractéristiques dont l'identification permet d'affirmer qu'un texte appartient à une famille spécifique.

- Les caractéristiques communicationnelles concernent la situation et l'intention de communication : qui écrit (énonciateur)? à qui (destinataire)? dans quel but (intention)? d'où (lieu de production)?

- Les caractéristiques textuelles renvoient à des aspects qui traversent le texte : sa structure générale, le système énonciatif (manifestation de l'énonciateur par l'emploi de pronoms personnels ou de déterminants possessifs, par le phénomène de la modalisation, par la référence aux discours d'autrui), le système des temps verbaux, le type de séquences qui composent le texte (descriptive, narrative, argumentative...).
- Les caractéristiques sémantiques concernent entre autres les aspects liés au type de vocabulaire utilisé dans le texte (familier, courant, soutenu, spécialisé...).
- Les caractéristiques grammaticales renvoient à des particularités comme le type de phrases utilisées ou la ponctuation.
- Enfin, les caractéristiques graphiques ou visuelles concernent l'usage des tableaux, figures, graphiques, images, etc.

Dans notre analyse des articles scientifiques, l'attention a été portée sur l'intention de communication et, particularité de notre recherche, sur les moyens mis en œuvre pour actualiser cette intention de communication, c'est-à-dire que nous avons répertorié les éléments de contenu les plus fréquents permettant d'atteindre le but fixé. Le système énonciatif a également fait l'objet d'une analyse approfondie. Nous avons relevé l'usage des pronoms personnels et des déterminants possessifs ainsi que les modes de référence aux discours d'autrui. À ce sujet, nous nous appuyons sur les catégories proposées par Boch, Grossmann et Rinck (2015) qui distinguent deux modes de référencement aux discours d'autrui, à savoir l'« évocation » et le « discours rapporté » (p. 231). L'évocation consiste à faire référence à des travaux de recherche ou à des chercheurs pour convoquer un concept ou mentionner un phénomène, une idée, un principe, une théorie..., mais sans reformuler des propos. Le discours rapporté quant à lui peut prendre la forme d'une citation, il est alors encadré par des guillemets, ou d'une reformulation, c'est-à-dire que l'énonciateur fait siens les propos rapportés dans un énoncé plus ou moins proche de l'original. Les guillemets ne sont alors pas nécessaires, mais la référence aux chercheurs, avec la date de publication, l'est.

Méthodologie

Nous nous sommes donné pour objectif d'analyser chaque section de l'article scientifique du domaine des sciences de l'éducation afin de mieux cerner les caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales, graphiques et visuelles de ces sections. L'approche méthodologique retenue pour cette recherche descriptive est l'analyse textuelle, proche de l'analyse de discours. Nous présentons ici le corpus de textes analysés et décrivons les critères définis pour le constituer, puis nous explicitons la démarche d'analyse de données réalisée.

Le corpus sélectionné et analysé

Un modèle d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné (ou intentionnel) a été privilégié afin de sélectionner les articles (Fortin et Gagnon, 2010). Nous avons procédé de façon systématique, car nous voulions un échantillon représentatif de la diversité des articles écrits en français et diffusés récemment dans des revues scientifiques canadiennes du domaine des sciences de l'éducation. Sept revues ont été ciblées pour créer le corpus quantitatif (Tableau 1).

Tableau 1*Le corpus d'analyse*

Noms des revues scientifiques	Années de publication des articles	Nombre d'articles analysés
Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ)	2015-2017	10
Revue des sciences de l'éducation (RCÉ)	2015-2017	10
Formation et profession (FP)	2017	10
Revue des sciences de l'éducation de McGill (RSÉM)	2016-2017	10
Éducation et francophonie (ÉF)	2017	10
Langage et littératie (LL)	2017	10
Revue canadienne de l'éducation (RCÉ)	2017	10
Total		70

Les revues sélectionnées répondent aux critères suivants : elles sont canadiennes, elles diffusent des travaux en sciences de l'éducation, elles diffusent des recherches arbitrées par des pairs et elles sont facilement accessibles (libre accès et en ligne). À noter que le statut de l'auteur (professeur, étudiant, stagiaire ou professionnel de recherche) n'a pas été pris en compte dans la sélection, mais soulignons néanmoins que, dans 56 des 70 articles retenus, le premier auteur est une personne ayant le statut de professeur. Ajoutons que 22 articles, soit un peu moins du tiers du corpus, sont écrits par un seul auteur, 24 par deux auteurs, 14 par trois auteurs, et 10 articles par quatre auteurs et plus.

La démarche d'analyse s'est réalisée en deux temps. Nous avons d'abord travaillé de manière inductive à partir d'un corpus initial constitué d'une douzaine d'articles. L'objectif consistait à dégager les caractéristiques spécifiques de chaque section des articles à partir des régularités observées. Des fiches synthèses de chaque section ont été produites à cette étape, constituant une première série de catégories émergentes. Pour valider cette première analyse de type qualitatif, nous avons dans un deuxième temps procédé à une analyse quantitative sur un corpus élargi (n=70); cette opération a permis d'éprouver et de préciser les catégories, puis d'établir quelles étaient les caractéristiques, communes et spécifiques, aux sections de l'article scientifique.

Pour constituer le corpus initial (n=12), un ou deux articles du dernier numéro disponible de chaque revue parue en 2017 ont été retenus. Puis, pour constituer le corpus élargi (n=70)⁴, les deux premiers articles parus dans chaque numéro antérieur ont été ajoutés, soit du plus récent au moins récent, jusqu'à ce que soit recueilli un nombre de 10 articles par revue, issus de différents numéros. Ainsi, le corpus comprend des articles publiés entre 2015 et 2017.

Le déroulement de l'étude

La démarche s'est déroulée en deux phases : inductive d'abord pour dégager les caractéristiques communes et spécifiques à chaque section du corpus initial et stabiliser les sous-catégories; déductive ensuite pour procéder, sur l'ensemble du corpus, à une analyse textuelle proche de l'analyse de discours tout en utilisant les sous-catégories d'analyse préalablement définies. Voici les catégories retenues lors de la première étape, telles que proposées par Chartrand et *al.* :

- caractéristiques communicationnelles : intention de communication; destinataire; énonciateur;
- caractéristiques textuelles : structure du texte, système énonciatif, système des temps verbaux, procédés langagiers;
- caractéristiques sémantiques : lexicque;
- caractéristiques grammaticales : structure de phrase et ponctuation;
- caractéristiques graphiques et typographiques : tableau, figure, schéma, etc.

À ces catégories s'en ajoute une autre, qui n'apparaît pas dans Chartrand et *al.* (2015), mais qui a émergé lors de l'analyse des intentions de communication : en nous interrogeant sur le but de chacune des sections, nous avons été amenés à nous questionner aussi sur les moyens mis en œuvre pour atteindre ces buts variés. Autrement dit, nous nous sommes demandé comment s'actualise l'intention de communication dans chaque section de l'article scientifique. Cette catégorie, indispensable dans une visée de formation, est la seule qui présente des éléments de contenu propre à l'article scientifique, toutes les autres étant centrées sur des aspects formels de ce genre textuel.

Dans la phase inductive, le traitement section par section a imposé d'exécuter la démarche autant de fois que nécessaire pour tenir compte de l'organisation textuelle variable en matière de regroupement des sections. Par exemple, certains articles sont exempts de la section introduction, ou alors celle-ci est fusionnée avec la problématique; d'autres articles ne comptent qu'une section pour la présentation des résultats et la discussion, etc. En tout, dix configurations ont été relevées : 1. Résumé; 2. Introduction; 3. Introduction et problématique; 4. Problématique; 5. Cadre conceptuel, théorique ou de référence; 6. Méthodologie; 7. Résultats; 8. Résultats et discussion; 9. Discussion; 10. Conclusion;

Pour chaque section, la démarche a été la même :

- 1) dresser des sous-catégories potentielles de la section à partir d'une analyse préliminaire de six textes;
- 2) analyser systématiquement les caractéristiques de différents ordres dans une douzaine d'articles (exemple de caractéristiques d'ordre textuel : proportion de la section par rapport à l'article; utilisation ou non d'intertitres; présence ou absence de marques énonciatives);
- 3) ajuster les sous-catégories préétablies à la lumière de l'analyse dans les douze articles du corpus initial;
- 4) produire des fiches synthèses des caractéristiques de chaque section, sur le modèle des fiches de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015);
- 5) analyser les 70 textes du corpus;
- 6) valider les fiches synthèses ;
- 7) établir des constats ou généralisation sur les caractéristiques génériques de chaque section.

Outils d'analyse des données

Différents outils et logiciels ont été utilisés pour faciliter le traitement et l'analyse des données. D'abord, tous les articles (initialement en format PDF) ont été convertis en format Word afin de compter le nombre de mots (total et par section, excluant les références bibliographiques) à l'aide de l'outil statistique que l'on retrouve sous l'onglet « Révision » dans ce logiciel de traitement de texte.

Les 70 articles ont ensuite été transférés dans le logiciel N'Vivo 11 pour être analysés à partir des catégories suivantes :

- Section (résumé, introduction, problématique, etc.);
- Intention de communication (différentes sous-catégories selon les contenus utilisés pour mettre en œuvre l'intention de communication);
- Système énonciatif (pronoms personnels à la première personne du pluriel ou du singulier, pronoms possessifs);
- Mode de référence aux discours d'autrui (évocation et reformulation⁵; citation)
- Structure du texte (titres et intertitres; séquences introductives); marques graphiques (tableaux, figures, graphiques);
- Informations sur les auteurs (nombre, statut, université d'attache).

L'annexe 2 présente les catégories et les variables observées sur le corpus élargi pour l'analyse de contenu avec N'Vivo 11.

Dans la section suivante sont exposés une partie des résultats de l'analyse quantitative des 70 articles réalisée avec la grille (annexe 1).

Résultats : caractéristiques de l'article scientifique en sciences de l'éducation

Parmi les résultats foisonnants de l'analyse, nous retenons, pour cette contribution, ceux qui mettent en évidence les distinctions entre chacune des sections de l'article scientifique sur le plan des caractéristiques communicationnelles et textuelles, faisant de celui-ci un écrit d'apparence uniforme, mais pourtant constitué de parties ayant des caractéristiques particulières. Nous commençons par présenter l'intention de communication générale de l'article, et les intentions de communication de chaque section. Nous traitons ensuite des caractéristiques textuelles propres à chaque section : la structure du texte et le système énonciatif. Enfin, nous présentons des éléments de contenu choisis pour actualiser l'intention de communication dans chacune des sections.

Les intentions de communication

Contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques, telle est généralement l'intention de communication globale du genre textuel « article scientifique ». Pour mettre en œuvre cette intention, l'énonciateur introduit généralement son objet de recherche, le problématise, établit un cadre conceptuel, décrit la méthodologie qu'il a élaborée pour mener les travaux, puis présente les résultats

de sa recherche, en discute et conclut son article. Et chacune de ces sections se construit autour d'une intention de communication qui lui est propre :

Sections	Intentions de communication
Résumé	Présenter les grandes lignes de la recherche
Introduction	Donner au destinataire une idée générale de la recherche pour susciter l'intérêt et faciliter la compréhension de l'article
Problématique	Justifier la pertinence sociale et/ou scientifique de s'intéresser au problème choisi
Cadre conceptuel	Situer les choix théoriques et épistémologiques dans laquelle la recherche a été réalisée
Méthodologie	Expliquer comment la recherche a été réalisée et montrer qu'elle a été menée avec rigueur
Résultats	Présenter les résultats marquants
Discussion	Montrer ce que nous apprennent les résultats (par rapport à d'autres recherches)
Conclusion	Rappeler les éléments clés de la recherche et souligner ses apports et prolongements

La variabilité dans l'intention de communication pour chaque section se répercute sur certains aspects du texte tels que la structure et la longueur des sections, la posture adoptée par l'énonciateur (il se manifeste plus ou moins selon les sections), le mode de référence au discours d'autrui, les temps verbaux, etc.

Dans notre corpus, sur le plan de la structure, les sections des articles scientifiques ne sont pas découpées de la même façon d'un article à l'autre. Sur les 70 articles, 13 sont « standards »⁶, c'est-à-dire qu'ils comprennent, dans l'ordre et de manière exclusive, les sections suivantes : résumé, introduction, problématique, cadre conceptuel, méthodologie, résultats, discussion et conclusion. Dans les autres articles, on observe des configurations variables (tableau 2).

Tableau 2
Composition du corpus

	Total	Moyenne ⁷
Standard	13/70	18,6 %
Sans introduction	12/70	17,1 %
Sans problématique	15/70	21,4 %
Sans cadre conceptuel	5/70	7,1 %
Sans méthodologie	7/70	10,0 %
Sans résultats	9/70	12,9 %
Sans discussion	4/70	5,7 %
Sans conclusion	5/70	7,1 %
Introduction combinée à la problématique	12/70	17,1 %
Introduction combinée au cadre conceptuel	1/70	1,4 %
Problématique combinée au cadre conceptuel	5/70	7,1 %
Méthodologie combinée aux résultats	1/70	1,4 %
Résultats combinés à la discussion	9/70	12,9 %
Discussion combinée à la conclusion	5/70	7,1 %

À partir des 13 articles standards, nous avons établi la proportion occupée par chaque section par rapport à l'ensemble de l'article (excluant la bibliographie) (Figure 2).

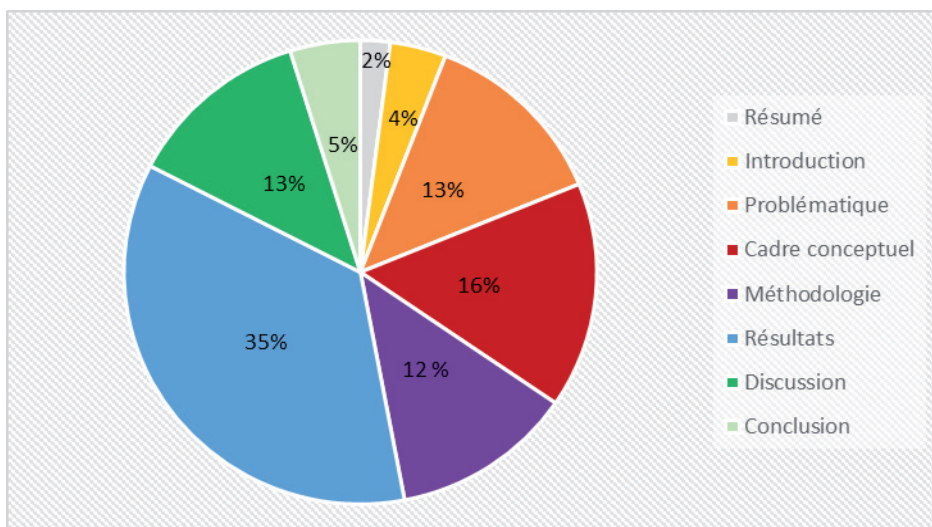


Figure 2
Proportion des sections à l'intérieur de l'article scientifique

Il ressort que l'introduction et la conclusion ont un ratio à peu près semblable, de l'ordre 4 % et 5 %. La problématique (13 %), le cadre conceptuel (16 %), la méthodologie (12 %) et la discussion (13 %) sont aussi de longueur presque équivalente tandis que la section des résultats se distingue nettement en occupant en moyenne 35 % de la longueur totale (sans les références bibliographiques), soit environ le tiers de l'article.

Le système énonciatif

Au sujet du système énonciatif, dans cet article, nous nous intéressons à l'emploi des pronoms personnels et des déterminants possessifs, ainsi qu'aux références aux discours d'autrui.

Le corpus compte un seul article contenant le pronom personnel à la première personne du singulier (je), et cela même si 20 des 70 articles sont rédigés par un seul auteur. En revanche, le pronom personnel à la première personne du pluriel « nous » se trouve dans 54 articles et le pronom indéfini « on » dans 29 articles⁸; les déterminants possessifs (mon, notre, nos, etc.) sont présents dans 44 articles.

En ce qui a trait à l'utilisation de ces termes, elle varie selon les différentes sections des 70 articles (figure 4), autrement dit, l'énonciateur ne se manifeste pas avec la même intensité dans chaque section; la figure 4 présente la moyenne⁹ de toutes les occurrences de ces déterminants possessifs, ainsi que les pronoms personnels et indéfinis, lesquels sont un indice parmi d'autres de la présence de l'auteur dans son texte.

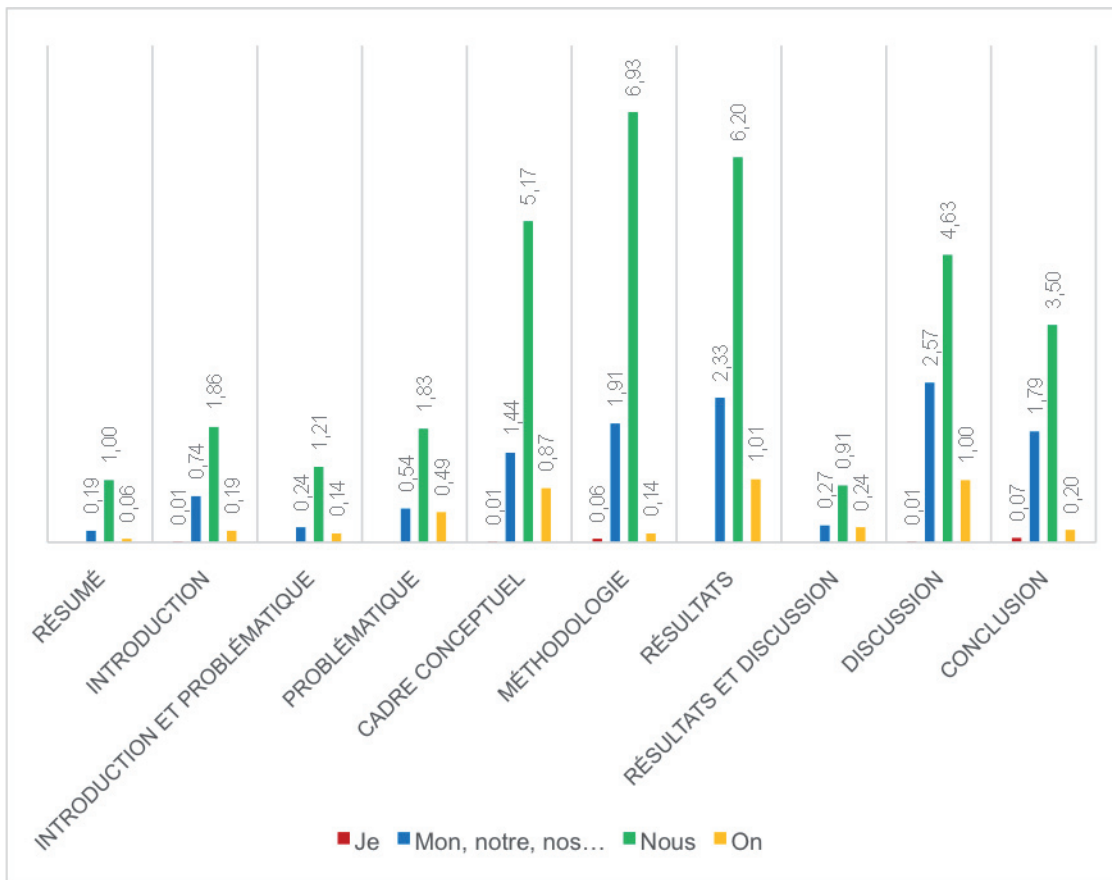


Figure 4

Moyenne des occurrences des déterminants possessifs et des pronoms personnels et indéfinis par section

De cette figure, il ressort que :

- le pronom personnel à la première personne du pluriel « nous » est utilisé dans toutes les sections, son emploi est toutefois plus important dans le cadre conceptuel (5,17), la méthodologie (6,93) et les résultats (6,20);
- le pronom indéfini « on » est utilisé dans toutes les sections, il est principalement utilisé dans le cadre conceptuel (0,87), les résultats (1,01) et la discussion (1,00);
- les déterminants possessifs (mon, notre, nos, etc.) sont également utilisés dans toutes les sections, leur emploi est plus marqué dans les résultats (2,33) et la discussion (2,57).

Rappelons que le système énonciatif inclut les « modes de référence au discours d'autrui » (Boch, Grossman et Rinck, 2015, p. 233). En nous appuyant sur la typologie établie par ces chercheurs, nous observons que, dans le corpus analysé, la citation est présente dans 21 des 70 articles tandis que l'évocation¹⁰ et la reformulation sont présentes dans 60 articles. La moyenne du nombre des références au discours d'autrui a été relevée par section dans les 70 articles (figure 5). De manière générale, l'évocation et la reformulation sont nettement plus souvent utilisées que la citation, surtout dans les

sections comme le cadre conceptuel, la problématique et la discussion. Le cadre conceptuel est la section où sont le plus souvent utilisées la citation (2,84) et l'évocation ou la reformulation (27,56), notamment en raison des notions, concepts ou modèles théoriques empruntés à d'autres chercheurs et décrits en fonction des objectifs de la recherche faisant l'objet de l'article.

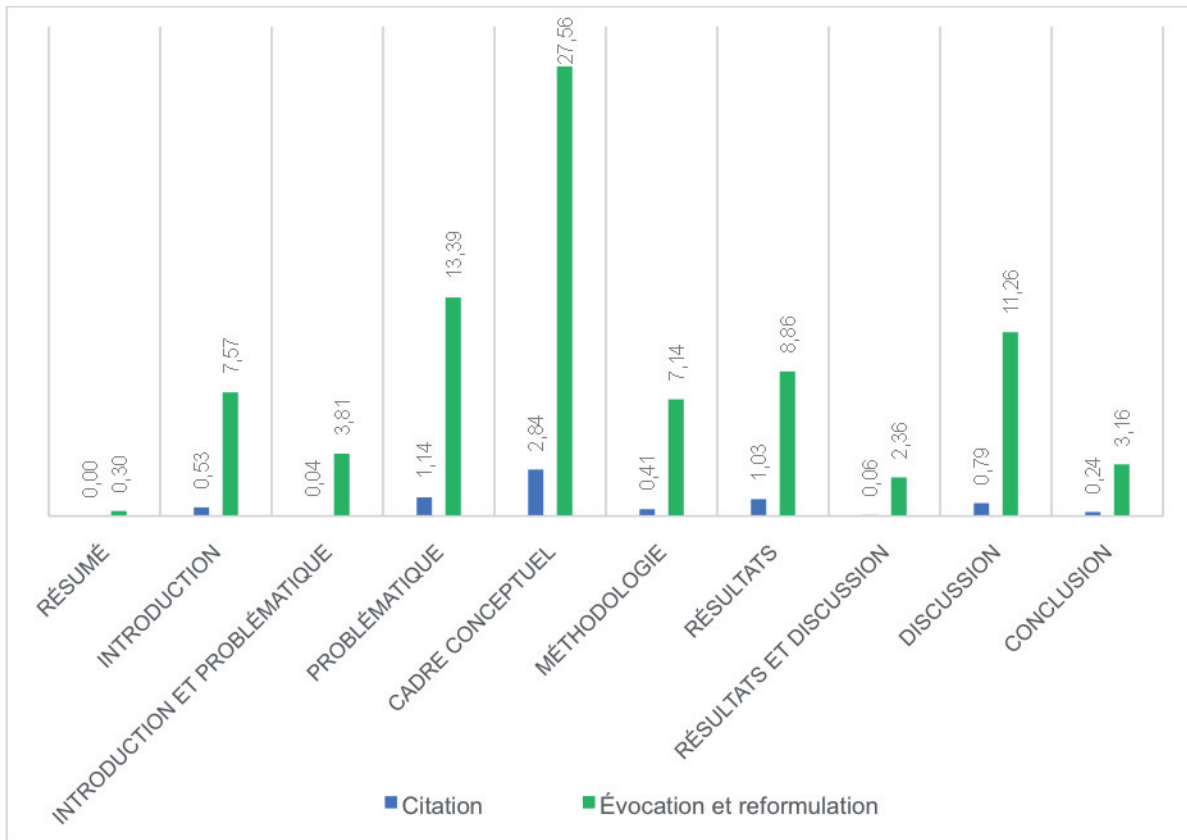


Figure 5
Moyenne des occurrences des modes de référence au discours d'autrui

Mise en œuvre de l'intention de communication

La figure 6 montre les différents moyens utilisés pour mettre en œuvre l'intention de communication en fonction de leur occurrence par section.



Figure 6

Occurrence des moyens utilisés pour mettre en œuvre l'intention de communication par section

Nous constatons que, bien qu'il arrive que des moyens apparaissent dans deux sections, par exemple « donner des éléments du contexte » (no 12), qui se trouve à la fois dans les sections « introduction » et « problématique », ou « fournir des pistes de recherche » (no 22), qui apparaît à la fois dans les sections « discussion » et « conclusion », une distinction s'observe dans la mesure où il s'agit rarement de plus d'une dizaine d'articles, sur les 70 du corpus, qui sont concernés par ce chevauchement entre deux sections. Par conséquent, des régularités génériques marquées nous permettent de caractériser les sections en fonction des moyens de mettre en œuvre les intentions de communication.

En revanche, nous observons quatre moyens, parmi les 36 identifiés, qui reviennent dans au moins trois sections : « décrire la pertinence de la recherche » (no 3), « fournir une hypothèse » (no 23), « présenter la question de recherche » (no 29) et « présenter l'objectif de la recherche » (no 32), soit des aspects centraux d'une recherche qui sont soulignés plus d'une fois dans un article.

En résumé, les principaux moyens d'actualiser les intentions de communication identifiés pour chaque section sont les suivants (présentés par ordre de fréquence observée dans le corpus des 70 articles scientifiques) :

Sections	Mise en œuvre des intentions de communication
Résumé	<ul style="list-style-type: none"> – Donner un aperçu de la problématique – Donner un aperçu de la méthodologie – Donner un aperçu de la discussion – Présenter l'objectif de la recherche
Introduction	<ul style="list-style-type: none"> – Donner des éléments du contexte – Décrire le problème ou le sujet de la recherche – Présenter le plan de l'article – Présenter l'objectif de la recherche – Présenter l'objectif de l'article
Problématique	<ul style="list-style-type: none"> – Faire un état des connaissances (recension des écrits) – Présenter la question de recherche – Présenter l'objectif (ou les objectifs) de la recherche
Cadre conceptuel	<ul style="list-style-type: none"> – Définir ou expliquer un concept ou une notion – Présenter le modèle théorique – Décrire le contexte théorique – Présenter l'objectif de la recherche
Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> – Décrire les participants ou l'échantillon – Décrire la méthode d'analyse des données – Décrire les instruments ou outils de collecte des données – Décrire le déroulement de la collecte de données – Décrire l'approche méthodologique – Décrire les outils d'analyse
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> – Décrire les instruments ou outils de collecte des données – Présenter les données analysées – Mettre l'accent sur certains résultats – Interpréter ou expliquer les résultats – Présenter les données analysées et mettre en évidence celles qui permettent de répondre aux questions de la recherche, de valider les hypothèses ou d'atteindre les objectifs de la recherche – Décrire les résultats de la recherche de façon synthétique
Discussion	<ul style="list-style-type: none"> – Reprendre les résultats les plus importants, les expliquer et les interpréter à la lumière du cadre conceptuel de la recherche et/ou d'autres résultats de recherches – Formuler des propositions ou recommandations – Souligner les limites de la recherche

L'écriture scientifique se transforme. Dans notre démarche, nous avons voulu mettre en évidence, à travers la description de ses diverses caractéristiques, que l'article scientifique peut être abordé comme la somme de ses parties plutôt que comme un bloc monolithique.

Discussion conclusive

Au terme de cette démarche d'analyse d'un corpus d'articles scientifiques, il est important de rappeler que les résultats présentés dans cet article décrivent l'article scientifique du domaine des sciences de l'éducation, dans la francophonie contemporaine (2015 à 2017). Autrement dit, tel que défini par Chartrand et *al.* (2015), le genre textuel s'inscrit « dans une culture donnée » et il possède des caractéristiques « souples mais relativement stables dans le temps ». Dans le contexte qui est le nôtre, le genre textuel en question – l'article scientifique – est marqué par la culture scientifique du domaine des sciences de l'éducation en contexte francophone. Une investigation plus poussée serait nécessaire pour établir dans quelle mesure la formation des chercheurs et chercheuses diplômés d'universités des quatre coins du monde, ainsi que des normes éditoriales plus conformistes dans certaines revues, teintent les écrits scientifiques, car en cette ère de mondialisation de la culture scientifique, on peut penser que les écrits tendent plutôt vers l'uniformisation, compte tenu du caractère international des équipes de recherche et des comités d'évaluation par les pairs, de la mobilité étudiante... Avantage, inconvénient? Assurément, on ne peut que se réjouir de l'accès de plus en plus libre aux écrits scientifiques, car cela permet aux chercheurs et chercheuses de tous les horizons de participer à la construction des connaissances scientifiques, mais cela va de pair avec des contraintes établies par une communauté scientifique dominante au détriment, peut-être, d'autres formes de recherches, de pensées, d'écriture.

On pourrait investiguer davantage aussi pour établir la nature de l'évolution des écrits scientifiques dans le temps, en particulier sur le plan du référencement au discours d'autrui. L'accès facilité aux écrits scientifiques a largement accentué les stratégies de copier-coller, de créacollage (Peters et Gervais, 2016; Peters, 2015) ou de « patchwriting » (Beaudet, 2015). Mal maîtrisées, ces stratégies d'écriture peuvent conduire au plagiat, mais entre les mains de scripteurs avertis, elles mènent à la production de nouveaux écrits abondamment référencés.

En terminant, mentionnons que nous utilisons les résultats de cette recherche dans nos pratiques enseignantes, que ce soit dans les cours que nous offrons aux différents cycles universitaires ou sous forme d'ateliers animés dans des contextes variés (Blaser et Lanctôt, 2021; Blaser, Émery-Bruneau et Lanctôt, 2019). Par exemple, la connaissance fine des caractéristiques de l'article scientifique permet de bien distinguer ce genre textuel de l'article professionnel, un genre qui fait aussi partie des écrits que sont amenés à lire et à produire les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs et les chercheurs et chercheuses. Ces deux genres de texte peuvent avoir de nombreux points communs, mais ils se distinguent clairement sur le plan des caractéristiques communicationnelles, entre autres par leurs destinataires respectifs : l'article scientifique est destiné à un public restreint, la communauté scientifique à laquelle appartient le chercheur ou la chercheuse, tandis que l'article professionnel est destiné à un public de personnes professionnelles intervenant souvent dans les milieux de pratique. L'intention de communication est aussi un critère permettant de distinguer les deux genres d'articles : le premier vise généralement à contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques (et il est soumis à une évaluation par les pairs) tandis que le second peut avoir des intentions variées comme

présenter l'état d'une situation ou d'un phénomène, faire des recommandations pour inciter à agir, dénoncer une situation, etc. (il n'est pas soumis à une évaluation par les pairs).

L'entraînement à observer les caractéristiques des textes lus et produits dans la sphère universitaire – et ailleurs! – a pour effet de développer un regard plus vigilant et critique sur le monde de l'écrit, ce qui n'est pas la moindre des qualités dans le domaine de la recherche.

Notes

- ¹ C'est le cas par exemple à l'Université Laval (DID7000 – Analyse et écriture de textes de genre universitaire) ou à l'Université de Sherbrooke dans le cadre du programme de Doctorat professionnel (DED903 – Lire et écrire pour mobiliser la recherche au profit de l'intervention).
- ² Nous entendons par section, les grandes parties qui organisent le plus souvent un article scientifique, soit la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, etc.
- ³ Pour des précisions sur le débat concernant l'origine du concept de genre, voir l'article de Bota et Bronckart (2007)
- ⁴ Le corpus quantitatif (n=70) inclut les articles du corpus initial.
- ⁵ Nous avons fait le choix, dans ce contexte, de ne pas distinguer les phénomènes d'évocation et de reformulation, même si nous sommes conscientes qu'ils ne sont pas de même nature. Nous avons plutôt retenu l'emploi des guillemets comme critère de distinction des modes de référence au discours d'autrui. Deux cas de figure se présentent donc : un mode de référence au discours d'autrui encadré de guillemets (= citation); un mode de référence au discours d'autrui non encadré de guillemets (= évocation ou reformulation).
- ⁶ Le mot « standard » a été retenu à défaut de trouver mieux pour désigner les articles qui comportent toutes les sections sans chevauchement entre les unes et les autres. Le reste des articles a été classé dans la catégorie « non-standards » pour deux raisons : une ou plusieurs sections sont absentes dans l'article ou deux sections ou plus y sont combinées.
- ⁷ Moyenne arrondie à la décimale.
- ⁸ De manière non exclusive. Autrement dit, dans certains articles, les pronoms « nous » et « on » sont présents en même temps.
- ⁹ Pour arriver à ces moyennes, nous avons d'abord additionné toutes les occurrences des 70 articles (par exemple, nous avons relevé 485 « nous » dans la section « méthodologie »), puis nous avons divisé ce total par le nombre d'articles concernés.
- ¹⁰ L'évocation consiste à faire référence à des chercheurs, mais sans citer ou reformuler leurs propos.

Références

- Beudet, C. (2015). Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie. *Le français aujourd'hui*(190), 99-112.
- Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse! Trucs pratiques et motivationnels*. Québec: PUL.
- Blaser, C. et Lancôt, S. (2021). Accompagner les doctorantes et doctorants dans l'appropriation de genres textuels : connaître les maladroitures ou erreurs scripturales relatives à la définition d'un concept. In M.-H. Forget et A. Malo (Dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (pp. 31-53). Québec: PUL.
- Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lancôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*(25), 103-116.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Boch, F., et Frier, C. (2015). *Ecrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques*: ELLUG, coll. Didaskein.

- Boch, F., Cavalla, C., Pétilion, S. et Rinck, F. (2015). Travailler le texte : ponctuation, anaphores et collocations. In F. Boch et C. Frier (Dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 194-228): ELLUG, coll. Didaskein.
- Boch, F., Grossmann, F. et Rinck, F. (2015). Écrire en tant qu'apprenti-chercheur. In F. Boch et C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 211-247): ELLUG, coll. Didaskein.
- Bota, C. et Bronckart, J.-P. (2007). Volochinov et Bakhtine : deux approches radicalement opposées des genres de texte et de leur statut. *Linx*, (56), p. 67-83
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (Didactica, c.é.f.).
- Delcambre, I., et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. In C. Blaser et M.-C. Pollet, *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 11-42). Presses universitaires de Namur.
- Delcambre, I., et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires: Présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.
- Delcambre, I., et Pollet, M.-C. (2014). Présentation. *Revue de recherches en éducation*, 53, 3-8.
- Dolz, J., Noverraz, M., et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Vol. 4). De Boeck.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université: Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Presses universitaires du Septentrion.
- Donahue, C. (2010). Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université: Étude de cas. *Lidil*, 41, 137-160.
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M., et Colin, D. (2016). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche: Un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 171-172. <http://journals.openedition.org.ezproxy.usherbrooke.ca/pratiques/3201>
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires: Étudiants et systèmes de communication à l'université*. De Boeck université.
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121-122, 81-92.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C., Glorieux, C., et Toungouz, K. (2010). Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire. In C. Blaser et M.-C. Pollet (Dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 61-92). Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (2007). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s). *Le français aujourd'hui*, 159, 11-18.
- Scheepers, C., Donahue, C. et Bautier, É. (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. DeBoeck
- Schneuwly, B., et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Schneuwly, B., et Sales Cordeiro, G. (2006). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement: Comparaison de deux approches didactiques. In G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (Dir.), *Statuts des genres en didactique du français: Recherche, formation et pratiques enseignantes* (p. 83-128). Presses universitaires de Namur.
- Thyryon, F. (2011). *Les voies du discours. Recherche en sciences du langage et en didactique du français*. Presses Universitaires de Louvain.

Pour citer cet article

Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2021). L'article scientifique en sciences de l'éducation : un genre textuel à l'apparence uniforme constitué de sections aux caractéristiques distinctes. *Formation et profession*, 29 (3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.548>

Annexe 1

Catégories et variables observées sur le corpus quantitatif

Catégories	Variables observées	
Sections	1 : Résumé 2 : Introduction 3 : Introduction et problématique 4 : Problématique 5 : Cadre conceptuel, théorique ou de référence	6 : Méthodologie 7 : Résultats 8 : Résultats et discussion 9 : Discussion 10 : Conclusion
Mise en œuvre de l'intention de communication dans chaque section	1 : Argumenter son point de vue 2 : Décrire la méthode d'analyse 3 : Décrire la pertinence de la recherche 4 : Décrire l'approche méthodologique 5 : Décrire le contexte théorique 6 : Décrire le déroulement de la collecte de données 7 : Décrire les instruments ou outils de collecte 8 : Décrire les outils d'analyse 9 : Décrire les participants ou l'échantillon 10 : Décrire les résultats de la recherche 11 : Définir ou expliquer un concept ou une notion 12 : Donner des éléments de contexte 13 : Donner un aperçu de la discussion 14 : Donner un aperçu de la méthodologie 15 : Donner un aperçu de la problématique 16 : Donner un aperçu des résultats 17 : Donner un aperçu du cadre conceptuel 18 : Donner un exemple	19 : Faire un état des connaissances 20 : Faire un état des lieux 21 : Formuler des recommandations 22 : Fournir des pistes de recherche 23 : Fournir une hypothèse 24 : Interpréter ou expliquer les résultats 25 : Introduire le problème ou le sujet 26 : Mettre en évidence les retombées 27 : Mettre l'accent sur certains résultats 28 : Présenter données analysées 29 : Présenter la question de recherche 30 : Présenter le modèle théorique choisi 31 : Présenter le plan de l'article 32 : Présenter l'objectif de la recherche 33 : Présenter l'objectif de l'article 34 : Rappeler le contenu de l'article 35 : Situer le champ disciplinaire 36 : Souligner les limites de la recherche
Système énonciatif	1 : Pronoms personnels « je » et « nous » 2 : Pronom indéfini « on »	3 : Déterminants possessifs (mon, notre, nos...) 4 : Discours rapporté direct et indirect
Structure du texte	1 : Titres et sous-titres	2 : Phrases ou paragraphes introductifs
Marques graphiques	1 : Présence de tableaux 2 : Présence de figures	3 : Présence de graphiques
Auteurs	1 : Nombre d'auteurs 2 : Statut du premier auteur : professeur/chercheur ou étudiant	3 : Université d'attache du premier auteur



Florent **Michelot**
Université de Moncton, campus de Shippagan
(Canada)

Pour un regard critique sur le recours au numérique en éducation

doi: 10.18162/fp.2021.a233

CHRONIQUE • Numérique en éducation

La pandémie de COVID-19, en raison du passage (en tout ou partie) à la formation à distance, a été l'occasion d'un raz-de-marée de nouvelles plateformes numériques dans le monde de l'éducation. Qu'il s'agisse de *Microsoft Teams* ou encore de *Google Classroom*, ces plateformes existaient toutefois depuis plusieurs années. D'ailleurs, bien des établissements les avaient déjà intégrés à l'éventail des solutions numériques adoptées pour soutenir les enseignements et les apprentissages. En revanche, jusqu'au premier confinement, leur usage restait marginal ou exceptionnel. Or, le contexte dans lequel elles ont été généralisées n'a évidemment pas permis de les soumettre à un débat de fond.

Précisons, d'emblée, que le propos de ce texte n'est pas de discuter de la pertinence qu'ont récemment pu avoir ces outils. Quand bien même les usages que l'on en fait méritent être discutés, bonifiés et pourquoi pas sévèrement critiqués, nul ne saurait nier l'utilité qu'ils ont eue dès le début du confinement. En revanche, on aurait tort d'aborder ce sujet sous le seul prisme de l'utilitarisme, car ces plateformes ne sont pas neutres : c'est la raison pour laquelle nous devons discuter du recours massif à celles-ci. Cela implique notamment de prendre conscience de la force potentielle des entreprises du numérique sur les politiques publiques et de ses conséquences (notamment économiques, sociales, culturelles et environnementales).

Entreprises privées et politique publique de l'éducation

L'engagement des compagnies du numérique dans la sphère publique, singulièrement en éducation, n'est pas à proprement parler inédit : dès les années 1980, l'industrie de la micro-informatique et du logiciel

a investi les écoles, notamment en proposant des solutions technologiques à coût faible, voire nul, aux institutions, aux personnels et aux apprenant·es. Aujourd'hui, plusieurs fondations bien connues illustrent cette nouvelle philanthropie qualifiée de « philanthrocapitaliste » et qui se caractérise par le soutien à des programmes à vocation sociale en escomptant bénéficier de retours sur investissement à long terme ou, plus passivement, de tirer parti d'investissements « socialement responsables » (« The Birth of Philanthrocapitalism. The Leading New Philanthropists See Themselves as Social Investors », 2006). Au cours des derniers mois, des entreprises (incluant les Google, Facebook et Microsoft) ont répondu aux appels de l'UNESCO en faisant don de capitaux et en mettant à disposition des plateformes et des applications pour faire face aux défis éducatifs. Plus que dans d'autres sphères, le philanthrocapitalisme numérique se démarque par sa capacité à mobiliser des capitaux importants, à agir rapidement et avec une large influence (Saura, 2020).

Toutefois, cette philanthropie n'est pas sans effet. D'abord, par des mécanismes fiscaux que l'on retrouve dans de nombreux pays, elle érode le soutien aux dépenses gouvernementales. Soustrayant les investissements à l'impôt, elle ne permet pas d'abonder le financement de l'éducation public dont on connaît pourtant les défis. Ensuite et surtout, elle permet de sortir du débat public les choix qui devraient procéder de la discussion et de la délibération collective, avec les actrices et acteurs de l'éducation, les commissions et centres scolaires, les ministères, etc. Au même titre que la séparation des pouvoirs, une réflexion doit donc être menée afin de maintenir un état de vigilance sur les interférences potentielles entre sphère publique et sphère privée (McGoey, 2021).

Respect de la vie privée et environnement : deux des angles morts du débat public

La question de gouvernance n'est pas la seule qui doit nous préoccuper. Savoir s'il est ou non préférable de confier à des intérêts privés le choix de retenir la plateforme d'une entreprise plutôt qu'une autre n'est que la partie émergée de l'iceberg. En fait, les enjeux du numérique en éducation incluent des préoccupations aux multiples ressorts. On sait que l'hyperprésence du numérique inquiète, parfois pour de bonnes raisons, certains parents d'élèves, pédagogues, professionnels de la médecine et psychologues. En ce sens, le gouvernement du Québec a entrepris des consultations concernant l'impact du temps d'écran chez les plus jeunes. Cette initiative, malgré ces imperfections, est utile pour reprendre la main sur le sujet du numérique.

Du reste, la question de la confidentialité des données et du consentement à l'exploitation de ces données continue de se poser. On connaît la situation de fuites involontaires de données, parfois dues à l'incurie d'entreprises ayant insuffisamment sécurisé leurs serveurs (p. ex. le piratage d'Equifax en 2017) ou à la malveillance d'employés (p. ex. la fuite de données chez Desjardins). À ce compte, le secteur éducatif n'est pas en reste. Le *Government Accountability Office*, l'organisme d'audit, d'évaluation et d'investigation du Congrès étatsunien, a ainsi déterminé qu'une centaine de brèches de données a affecté plusieurs milliers d'élèves de la maternelle au secondaire entre 2016 et 2020 aux États-Unis (GAO, 2020). EDUCAUSE met ainsi de l'avant la question de la sécurité des données comme étant un enjeu saillant en enseignement postsecondaire (voir, notamment, Kelly et al., 2021). Aussi, même si le scandale « Facebook-Cambridge Analytica » a peut-être permis de sensibiliser à la façon dont les données personnelles pouvaient être exploitées à des fins discutables, on mésestime encore l'utilisation de données que l'on consent à accorder aux plateformes. En éducation, un certain flou est concédé aux

entreprises du numérique qui peuvent ainsi accéder aux données nominatives des apprenant·es et de leur·es enseignant·es, à leurs habitudes d'utilisations, leurs résultats, etc., et ainsi optimiser, par exemple, des algorithmes publicitaires. L'entreprise *Facebook* s'étant placée, à son tour, comme une potentielle actrice du numérique éducatif, qu'advient-il des métadonnées des apprenant·es récoltées dans le cadre d'activités pédagogiques ? Le sujet est d'autant plus problématique lorsque l'on fait manipuler, en classe, des matériels et applications à des mineurs. Le recours à des logiciels libres fait partie des solutions, car leur dimension collaborative permet d'identifier plus rapidement les vulnérabilités. Cela dit, à ce sujet, il importe de disposer de stratégies de soutien développées par les plus hautes instances décisionnelles (notamment à l'échelon gouvernemental), car leur adoption n'est pas toujours chose aisée.

Enfin, même si l'on voit depuis plusieurs années une volonté sérieuse de se saisir de la question environnementale en éducation tandis que la crise climatique est à nos portes (voir, notamment, Léna et Wilgenbus, 2020), l'impact environnemental du numérique reste tout à fait mésestimé. En raison de l'enseignement à distance relié à la pandémie et si le travail à distance devait se poursuivre jusqu'à la fin de 2021, il avait été estimé que l'empreinte carbone mondiale pourrait augmenter de telle sorte que l'on aurait besoin d'une forêt équivalente, en surface, à deux fois le Portugal ou la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean pour séquestrer entièrement toutes ces émissions (Obringer et al., 2021). Quand les rapports du GIEC ne cessent de plaider pour une réduction des gaz à effet de serre, la tendance ne paraît guère soutenable.

Vers une nouvelle autonomie numérique

Le recours raisonné au numérique constitue un point d'équilibre encore précaire. Depuis une quinzaine d'années, nous sortons de l'approche enthousiaste et « terre-à-terre » sur le sujet ; ainsi, le *Cadre de référence de la compétence numérique* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019) comporte les ferments d'un changement de paradigme. Entre *empowerment*, souci du développement durable, protection de la vie privée et développement d'une citoyenneté numérique, cette nouvelle approche doit conduire à outiller sérieusement les apprenant·es, ainsi que les enseignant·es et futur·es enseignant·es afin de développer une posture critique à l'égard du numérique et de leurs propres pratiques. Pour cela, les travaux en sciences de l'éducation ne peuvent se borner à traduire plus ou moins explicitement une simple prescription vers davantage d'usage des TIC. Enfin, une large réflexion devra être menée sur le curriculum de formation initiale déjà pauvre quant au numérique, en impliquant pouvoirs publics, actrices et acteurs de l'éducation et société civile.

Références

- GAO. (2020, 15 octobre). *Data Security: Recent K-12 Data Breaches Show That Students Are Vulnerable to Harm*. <https://www.gao.gov/products/gao-20-644>
- Kelly, B., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, D. C. et O'Brien, J. (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report, Information Security Edition*. EDUCAUSE.
- Léna, P. et Wilgenbus, D. (2020). Changement climatique et éducation. *Comptes Rendus. Géoscience*, 352(4-5), 285-296. <https://doi.org/10.5802/crgeos.26>
- McGoey, L. (2021). Philanthrocapitalism and the Separation of Powers. *Annual Review of Law and Social Science*, 17(1), null. <https://doi.org/10/gmx8c9>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference/>
- Obringer, R., Rachunok, B., Maia-Silva, D., Arbabzadeh, M., Nateghi, R. et Madani, K. (2021). The Overlooked Environmental Footprint of Increasing Internet Use. *Resources, Conservation and Recycling*, 167, 105389. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2020.105389>
- Saura, G. (2020). Digital Philantrocipitalism in Education: COVID-19, UNESCO, Google, Facebook, and Microsoft. *Teknokultura: Revista De Cultura Digital Y Movimientos Sociales*, 159–168. <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>
- The Birth of Philanthrocipitalism. The Leading New Philanthropists See Themselves as Social Investors. (2006, 25 février). *The Economist*, (The Business of Giving. A Survey of Wealth and Philanthropy), 6–9.

Pour citer cet article

- Michelot, F. (2021). Pour un regard critique sur le recours au numérique en éducation. [Chronique]. *Formation et profession*, 29(3), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a233>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a234>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Charlaine **St-Jean**
Université du Québec à Rimouski (Canada) 

Johanne **April**
Université du Québec en Outaouais,
campus de Saint-Jérôme (Canada)

Marilyn **Dupuis Brouillette**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Soutenir les pratiques des enseignantes à l'éducation préscolaire par les approches éducatives intégrées

doi: 10.18162/fp.2021.a234

CHRONIQUE • Intervention éducative

Plusieurs théories de l'apprentissage découlent du courant humaniste. Toutefois, seulement deux d'entre elles sont explicitées dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001), soit le constructiviste et le socioconstructiviste. D'ailleurs, le socioconstructivisme est une des approches sous-entendues dans le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001). Dans cette chronique, nous précisons la place de l'enfant et celle de l'enseignante dans des approches socioconstructivistes appelées approches éducatives intégrées.

La perspective socioconstructiviste

La perspective socioconstructiviste s'intéresse aux êtres humains, en l'occurrence, en contexte d'éducation préscolaire, aux enfants, et met l'accent sur leurs besoins, leurs intérêts, leurs sentiments, leur créativité et leur capacité de faire des choix. Le courant humaniste et la perspective socioconstructiviste s'intéressent au développement personnel, social et cognitif des enfants et valorisent l'empathie et le respect inconditionnel perçus comme étant capables de développer l'ensemble de leur potentiel humain (Cornelius-White, 2007).

La perspective socioconstructiviste semble indiquée pour répondre aux besoins de l'enfant et est centrée sur le développement de son plein potentiel. De plus, elle place l'enfant au cœur de son développement et de ses apprentissages. Cette place dépend étroitement de celle donnée par l'enseignante. La perspective socioconstructiviste, par ses caractéristiques centrées sur les besoins et le développement de l'enfant, suppose des approches éducatives intégrées (AEI) misant sur l'importance du rôle de l'enseignante.

Les approches éducatives intégrées

Les AEI comprennent notamment l'approche développementale et le *Developmentally Appropriate Practice* (DAP) (St-Jean, 2020). Elles mettent l'accent sur l'initiative de l'enfant interagissant avec les différentes dimensions du développement et les différents apprentissages, dans un contexte de jeu naturel, mais guidé par l'adulte. L'enfant y joue un rôle actif dans l'acquisition de savoirs qui doivent être signifiants et contextualisés. Ainsi, l'enseignante est une facilitatrice et une médiatrice auprès de l'enfant pouvant offrir un étayage à son développement et ses apprentissages (Ponitz *et al.*, 2009). Par le fait même, la perspective socioconstructiviste et les AEI visent l'établissement d'une relation respectueuse entre l'enseignante et les enfants (Ponitz *et al.*, 2009) en s'appuyant sur des postulats du courant humaniste qui stipulent que les enfants possèdent des compétences, des habiletés et des connaissances et qu'ils utilisent des stratégies, tout en ayant besoin de soutien et d'encouragement.

Les AEI se déclinent en plusieurs principes pédagogiques qui guident les pratiques des enseignantes.

1. *Créer un lien positif* avec les enfants afin qu'ils se sentent bien et en confiance dans la classe. Lorsque l'enseignante établit une relation positive avec l'enfant, ce dernier se sent alors en sécurité et il peut ainsi se permettre d'explorer son environnement.
2. *Découvrir par l'expérimentation et par les essais et les erreurs*, ce qui implique que les enfants apprennent par eux-mêmes. Pour ce faire, l'enseignante peut laisser une place importante à la découverte et mettre à profit du matériel et des objets qui créent un milieu de vie varié, riche et stimulant au service du développement et de l'apprentissage.
3. *Apprendre est le reflet d'un processus social*. Ce processus d'interactions sociales se caractérise par le partage des observations, des relations, des procédures que les enfants réalisent. L'enseignante laisse une grande place aux interactions afin que les enfants puissent coconstruire lors des échanges.
4. *Soutenir par le jeu* chez les enfants. Pour y parvenir, l'enseignante laisse du temps afin que les enfants planifient, préparent et développent leur jeu et s'y épanouissent. Le jeu fournit le contexte le plus stimulant donnant un sens aux apprentissages. Il favorise l'intérêt, la prise d'initiative, la construction de la pensée et l'engagement des enfants.
5. *Susciter de la curiosité et les intérêts* des enfants qui motivent leurs apprentissages et leur donnent du sens. Amorcer les activités en se basant sur les connaissances des enfants permet que des apprentissages significatifs se réalisent.
6. *Respecter le propre rythme de développement* des enfants. Cette notion de respect du rythme de maturité et de la singularité de chacun s'avère primordiale pour le développement du plein potentiel des enfants.
7. *Développer l'ensemble des dimensions du développement des enfants puisqu'elles sont étroitement liées*, ce que nous nommons par le terme « développement global ». Comme le souligne Bouchard (2019), un apprentissage spécifique peut faire « boule de neige » et favoriser une autre dimension.

En somme, les principes pédagogiques des AEI sont centrés sur l'enfant dans son développement et reconnaissent l'importance du rôle des enseignantes dans le développement des enfants (voir figure 1). Le continuum circulaire de la figure 1 permet de mettre en évidence l'interrelation des principes pédagogiques, illustrant leur impact mutuel.

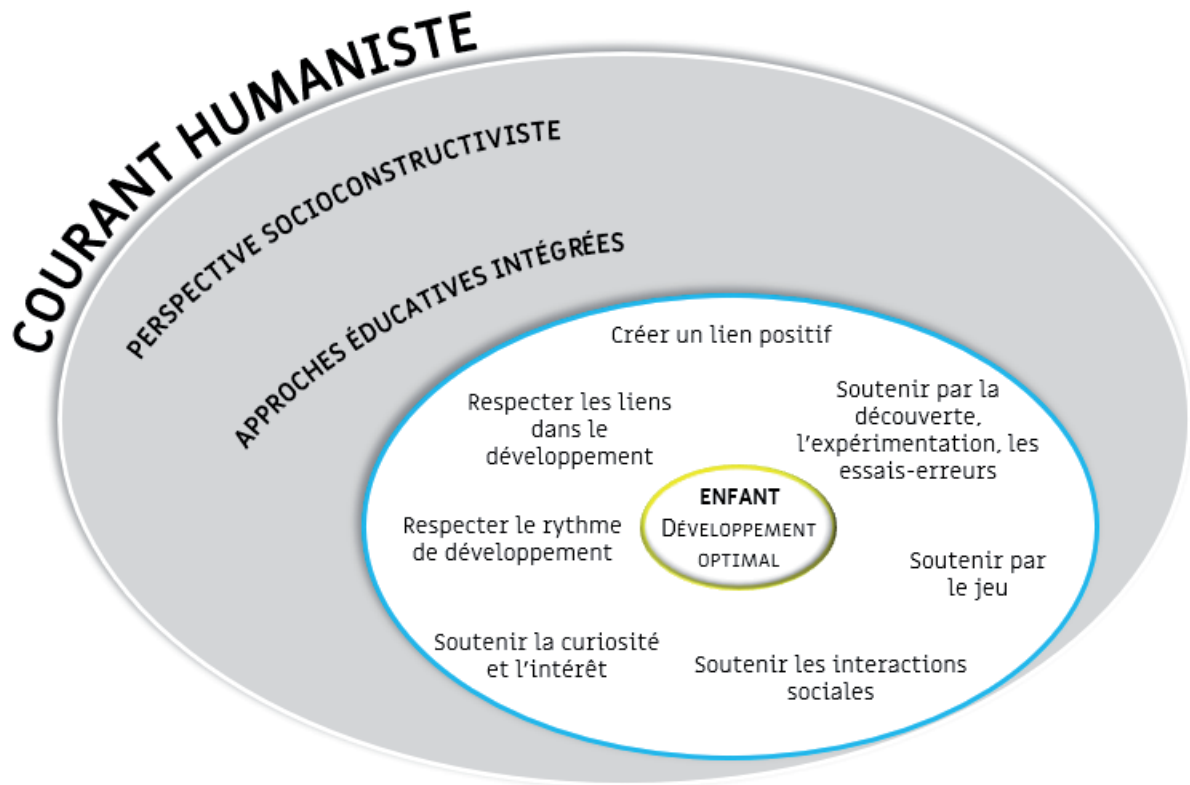


Figure 1

Approche centrée sur le développement de l'enfant

Les résultats de notre thèse (St-Jean, 2020) suggèrent que les pratiques enseignantes basées sur les principes pédagogiques des AEI ne sont pas toujours mises en place dans les classes d'éducation préscolaire. Ils suggèrent plutôt des pratiques enseignantes oscillant entre une posture centrée sur l'enfant et une posture de transmission directe. Les résultats suggèrent des pratiques enseignantes qui s'inscrivent partiellement dans une approche des AEI. En effet, lors des observations, quelques principes pédagogiques de l'AEI étaient plutôt absents, notamment l'importance de la découverte, de l'expérimentation et des essais-erreurs, le respect du rythme de développement et le principe des interactions sociales. Notre étude soulève également que les enseignantes qui semblent davantage opter pour un enseignement magistral laissent peu de place aux enfants afin qu'ils puissent réfléchir par et pour eux-mêmes et pour décrire, expliquer et imiter une habileté, par exemple le tracé d'un chiffre. Ainsi, les enfants se contentent de reproduire l'habileté sans possibilité de choix ou de latitude dans leurs réalisations. Les pratiques des enseignantes que nous avons observées paraissent surtout centrées

sur la transmission et la reproduction de savoirs, puis viennent celles centrées sur le jeu dans lequel l'enfant peut échanger. Les enseignantes à l'éducation préscolaire doivent donc prendre conscience de cette tension dans leur pratique et tenter de trouver un équilibre qui permette le plein développement de l'enfant.

Références

- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs (3^e édition)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. et Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-19.
<https://doi.org/10.1037/a0015365>
- St-Jean, C. (2020). La qualité des interactions enseignante-enfants et le développement du raisonnement spatial à la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé [Thèse de doctorat] Université du Québec en Outaouais.
<https://archipel.uqam.ca/14301/>

Pour citer cet article

- St-Jean, C., April, J. et Dupuis-Brouillette, M. (2021). Soutenir les pratiques des enseignantes à l'éducation préscolaire par les approches éducatives intégrées [Chronique]. *Formation et profession*, 29(3), 1-4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a234>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a235>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Marie-Hélène **Giguère**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Audrey **Leblanc**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Quand le cours est fini, la porte demeure ouverte

doi: 10.18162/fp.2021.a235

CHRONIQUE • Milieu scolaire

La collaboration entre les milieux scolaires et universitaires prend parfois des formes inattendues. Celle dont il sera question dans cette chronique est issue des suites d'un séminaire à la maîtrise en orthopédagogie.

Le rôle de l'orthopédagogue

Selon le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec (ADOQ, 2018), l'orthopédagogue doit non seulement intervenir directement auprès des élèves en difficulté, mais également collaborer et coopérer avec les membres de l'équipe-école à l'établissement et au maintien de pratiques éducatives, pédagogiques, didactiques soutenant la réussite pour tous. Il est ainsi amené à « identifier et instaurer des modalités et des conditions favorables à la réussite de qualité des apprenants » (p. 27). Sur la base de ce rôle d'accompagnement et de soutien, l'orthopédagogue dont il est question dans cette chronique a puisé dans les savoirs acquis lors d'un séminaire universitaire pour proposer à son équipe-école une nouvelle approche pour enseigner la grammaire : l'apprentissage de l'abstraction.

Une nouvelle approche : l'apprentissage de l'abstraction

Après avoir observé des lacunes importantes dans les savoirs grammaticaux des élèves de son école, dont la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe grammaticale, elle s'est questionnée sur l'avantage de proposer de nouvelles approches à ses collègues. L'apprentissage de l'abstraction (Barth, 2004) consiste à exploiter des exemples positifs et négatifs pour amener les élèves à dégager les caractéristiques

essentielles d'un concept (ici, les classes de mots). Selon Barth (2015), un concept représente beaucoup plus qu'un mot pour désigner une réalité abstraite. Pour comprendre ce qu'est un concept, il faut en faire l'expérience singulière et contextualisée. Ainsi, un concept est à la fois un mot qui le désigne, des attributs qui l'identifient et une pluralité de cas auxquels les attributs s'appliquent. Au cours du séminaire, deux activités ont été expérimentées par les étudiantes, les plaçant en posture d'apprenant. La professeure a animé l'activité proposée par Barth (2015) à partir des toiles impressionnistes, puis une autre pour dégager les caractéristiques d'une fonction syntaxique, soit l'attribut du complément direct. Des exemples de corpus pour les élèves ont également été présentés. À la suite de ces expériences et des échanges en séminaire, l'orthopédagogue a choisi de s'engager dans cette voie avec son équipe-école.

L'orthopédagogue avait établi avec les enseignants de son école une solide et étroite collaboration au fil des années. Il était important pour elle, dès son arrivée dans cette école primaire, de sortir du cadre habituel de l'intervention orthopédagogique en dénombrement flottant et de travailler avec les enseignants pour actualiser les pratiques et offrir un service efficace ayant des retombées sur le plus grand nombre d'élèves possibles. Adeptes du coenseignement, elle allait donc régulièrement dans les classes pour mettre en place de nouvelles approches pédagogiques avec les enseignants, ce qui a permis de créer un véritable climat de confiance et d'entraide au sein de l'équipe.-

Devant l'engouement généré par l'orthopédagogue de renouveler les pratiques enseignantes de l'équipe-école, la direction d'établissement avait aussi décidé de dégager des sommes afin que s'organisent des rencontres collaboratives animées par l'orthopédagogue. Lors de ces rencontres, cette dernière pouvait partager avec dix enseignants ses découvertes issues de ses lectures et de sa formation continue et entreprendre avec eux la planification de matériel ou d'une nouvelle séquence didactique reposant sur des pratiques efficaces reconnues par la recherche. Ces rencontres collaboratives, formelles et ayant lieu tous les deux mois, permettaient également de réguler les pratiques et de réfléchir en équipe à des solutions pouvant apaiser certaines craintes alimentées par un changement de pratique parfois radical. Ainsi, après avoir travaillé longuement à innover sur le plan des pratiques pédagogiques en lecture, l'équipe-école avait décidé de s'attaquer à l'enseignement de savoirs grammaticaux se prêtant très bien à l'apprentissage de l'abstraction.

Si la démarche est bien explicitée par Barth, les activités concrètes pour la mettre en application en classe sont quasi absentes. Pour l'orthopédagogue, il s'avérait essentiel de s'appuyer sur des conditions de collaboration efficaces, soit la disponibilité du matériel et l'accompagnement en classe (Giguère et al., 2018). Or, pour offrir ce matériel à plusieurs niveaux scolaires, elle devait construire les exemples-oui et les exemples-non pour chacun des concepts grammaticaux à l'étude de même que les consignes dirigeant l'activité. La collaboration informelle entre elle et la professeure a constitué le point de bascule entre le projet et sa réalisation.

Le besoin de soutien

Une fois l'intérêt et le questionnement manifestés, l'orthopédagogue a ressenti le besoin d'être validée dans sa démarche de conceptualisation. Elle a donc entrepris un échange de courriels avec son ancienne professeure dans lequel elle désirait d'abord s'assurer que les activités élaborées avec l'équipe-école, comme les exemples contrastés, étaient adéquates et en nombre suffisant. Elle souhaitait ensuite partager avec elle certaines interrogations liées à l'implantation de cette nouvelle approche, fort différente de ce à quoi les élèves étaient habitués. Par exemple, l'orthopédagogue se questionnait

sur la façon de faire progresser efficacement l'activité si les élèves ne parvenaient pas à dégager les caractéristiques de l'objet à l'étude.

La professeure a répondu aux questions de l'orthopédagogue et validé les corpus d'exemples en faisant ressortir les conditions nécessaires à cette construction (variété des exemples, anticipation des réponses des élèves, clarté des consignes, etc.) permettant une reproduction pour de futures expérimentations.

Travailler les classes de mots par le biais de l'apprentissage de l'abstraction a duré quelques mois pour l'orthopédagogue et son équipe et, bien que certains enseignants se soient montrés sceptiques au départ envers cette approche, ils ont été forcés d'en reconnaître le succès. Ils ont constaté qu'après six séances, la grande majorité des élèves connaissaient les classes de mots et les distinguaient sur la base de leurs caractéristiques lorsqu'ils effectuaient des exercices d'écriture tels que des dictées métacognitives (dictée 0 faute ou phrase dictée du jour). De plus, s'ils ont eu besoin de plus d'accompagnement pour dégager les caractéristiques des classes de mots à l'étude lors de la première période où des exemples contrastés leur étaient présentés, les élèves ont rapidement compris le fonctionnement dès la deuxième période et ils avaient hâte de découvrir les prochaines classes de mots ciblées. Ils ont démontré une grande motivation tout au long des activités et plusieurs, tant des élèves performants que des élèves considérés comme étant en difficulté, ont verbalisé qu'ils avaient maintenant une meilleure compréhension des classes de mots. Ceci s'est évidemment répercuté dans la qualité de l'orthographe de leurs productions écrites.

Conditions d'efficacité

Sans l'ouverture et le soutien de la professeure, l'orthopédagogue n'aurait pas expérimenté l'apprentissage de l'abstraction dans son école. Par conséquent, les enseignantes n'auraient pas développé cette nouvelle approche et les élèves n'auraient pas bénéficié d'un enseignement efficace et durable. C'est donc une collaboration informelle entre le milieu universitaire et le milieu scolaire qui a permis la réalisation d'une collaboration formelle dans une équipe-école pour la réussite des élèves. La bienveillance, l'accessibilité et la disponibilité des chercheur·euse·s demeurent une condition essentielle à cette forme de collaboration. La confiance, le respect et l'engagement des orthopédaogues à collaborer avec les enseignants représentent également une condition pour la réussite de tous les élèves.

Références

- ADOQ (2018). *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. <https://www.ladoq.ca/referentiel>
- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage par l'abstraction*. Paris: Retz.
- Barth, B.-M. (2015). *Élève chercheur, enseignant médiateur*. Paris: Retz.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheurs dans un accompagnement différencié pour développer le savoir-faire des élèves en syntaxe et en ponctuation. Dans Briquet-Duhazé, S. et Turcotte, C., *La diffusion et l'appropriation des résultats de recherche en lecture/écriture dans les milieux de la pratique*. ISTE, Londres.

Pour citer cet article

Giguère, M.-H. et Leblanc, A. (2021). Quand le cours est fini, le porte demeure ouverte [Chronique]. *Formation et profession*, 29(3), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a235>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a236>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Raymond Nolin 
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
(Canada)

Soutenir le développement de la pensée mathématique des enfants à l'éducation préscolaire : perspectives de recherche

doi: 10.18162/fp.2021.a236

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

Alors qu'un programme-cycle de l'éducation préscolaire (maternelle 4 et 5 ans) est mis en place au Québec (MEQ, 2021), les résultats d'une recherche (Marinova et Drainville, 2019) à propos des pratiques enseignantes à cet ordre d'enseignement amènent une importante réflexion chez les enseignantes¹ concernant les pratiques à privilégier afin de répondre aux besoins des enfants et de soutenir leur développement. En ce sens, des enseignantes reconnaissent avoir besoin de plus de formation et d'accompagnement pour mieux soutenir le développement des enfants (Dumais et Soucy, 2020) et plus spécifiquement en ce qui concerne le développement de la pensée mathématique (St-Jean, 2020). Cette contribution fait état d'une problématique de recherche au regard des pratiques enseignantes, du jeu comme contexte de développement et du développement de la pensée mathématique des enfants. Par la suite, un problème spécifique de recherche est présenté accompagné d'une question de recherche. Puis, l'article se termine en exposant la méthodologie de recherche envisagée.

Les pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire sont principalement issues de deux approches pédagogiques (Marinova et Drainville, 2019). D'une part, l'approche scolarisante amène les enseignantes à privilégier davantage des activités dirigées et un enseignement formel qui visent la préparation des enfants à l'école primaire. Dans cette approche, les enseignantes ont habituellement des pratiques qui visent

l'acquisition de connaissances par les enfants. D'autre part, l'approche développementale amène plutôt les enseignantes à préconiser des activités instiguées par les enfants comme l'exploration et le jeu. Dans cette approche, les enseignantes ont généralement des pratiques qui visent à étayer le jeu des enfants pour les amener plus loin, et ce, tout en respectant leur unicité.

Comme le jeu symbolique ou de faire semblant constitue l'activité maîtresse par laquelle les enfants d'âge préscolaire se développent et réalisent divers apprentissages (Bodrova et Leong, 2012), celui-ci apparaît comme le contexte de développement par excellence à l'éducation préscolaire. En ce sens, certains résultats de recherche montrent les avantages d'une approche développementale qui met de l'avant le jeu et remettent en question la pertinence d'un enseignement formel à l'éducation préscolaire (Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009; Marinova, Dumais, Moldoveanu et al., 2020). Ainsi, à l'instar de Marinova et Dumais (2019), il s'avère important que les pratiques enseignantes en contexte de jeu «soient encouragées, valorisées et mieux connues du milieu scolaire» (p. 7).

Le jeu comme contexte de développement

Des chercheurs mentionnent que certaines enseignantes éprouvent de la difficulté à mettre en place des situations de jeu et qu'elles se questionnent quant aux pratiques à privilégier en contexte de jeu (Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017; Marinova, 2009). Cette situation pourrait être associée à un manque de formation relative au jeu ou à une méconnaissance des pratiques enseignantes à privilégier dans celui-ci pour soutenir le développement des enfants (Bouchard et al., 2020; Landry, 2014; Dumais et Soucy, 2020). En ce sens, Laperrière (2016) ainsi que Dumais et Soucy (2020) mentionnent que de nouvelles recherches seraient nécessaires afin de permettre aux enseignantes de mieux comprendre les liens entre le jeu, l'apprentissage et le développement des enfants. De telles recherches pourraient également permettre d'identifier des pratiques enseignantes qui visent à soutenir le jeu et à l'amener à atteindre sa pleine maturité (Laperrière, 2016). D'ailleurs, la fonction symbolique du jeu «atteint son apogée vers l'âge de 7 ou 8 ans» (Marinova, 2016, p. 59), il convient donc d'explorer toutes les avenues qu'il propose pour soutenir le développement des enfants, notamment celui de leur pensée mathématique (Jacob, 2013).

Le développement de la pensée mathématique

Alors que les habiletés en mathématique apparaissent comme d'importants prédicteurs de la réussite éducative ultérieure des enfants (Duncan et al., 2007), pour bien soutenir le développement de la pensée mathématique de ces derniers, les enseignantes doivent maîtriser les savoirs en lien avec les mathématiques tout comme les pratiques enseignantes à privilégier (Biron, 2016; Deshaies, 2020). Or, certaines études indiquent qu'un manque de connaissances liées aux spécificités des savoirs mathématiques orienterait davantage les enseignantes vers des pratiques scolarisantes (Ginsburg et Ertle, 2008; St-Jean, 2020) au détriment des pratiques associées davantage à une approche développementale. Pourtant, dans cette dernière approche, le jeu symbolique favoriserait le développement des enfants, notamment en ce qui a trait aux habiletés cognitives en lien avec la mathématique (Jacob, 2013; Wyver et Spence, 1999).

Le problème spécifique de recherche

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs (ex. : Dumais et Soucy, 2020; Jacob et Charron, 2019; Marinova, Dumais et Leclaire, 2020) ont réalisé des études dans lesquelles ils ont accompagné des équipes d'enseignantes dans la mise en place de moments de jeu où les enseignantes soutenaient le développement des enfants. La majorité de ces recherches ont porté sur le développement du langage. À notre connaissance, aucune recherche québécoise n'a été menée en ce qui concerne les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire en contexte de jeu pour soutenir le développement de la pensée mathématique des enfants. Ainsi, mener une telle recherche permettrait d'apporter de nouvelles connaissances sur le plan scientifique.

La question de recherche

Parmi les questions qui demeurent sans réponse et qui demandent d'être étudiées, la question de recherche suivante a été retenue : « Quelles pratiques enseignantes permettent de soutenir le développement de la pensée mathématique des enfants en contexte de jeu à l'éducation préscolaire ? »

La méthodologie envisagée

Afin de répondre à cette question, une recherche-action qui s'appuie sur les préoccupations d'enseignantes de l'éducation préscolaire qui souhaitent changer certaines de leurs pratiques est envisagée. Cette recherche permettrait de documenter les pratiques enseignantes et de faire ainsi état d'éventuels changements de pratiques de la part des participantes.

Conclusion

Les résultats de cette recherche apporteraient sans doute un éclairage nouveau concernant certaines pratiques enseignantes en contexte de jeu qui permettent de soutenir le développement de la pensée mathématique des enfants.

Note

¹ Le terme « enseignante » est privilégié plutôt que le terme « enseignant » dans cet article, et ce, pour souligner la plus grande représentativité des femmes dans les milieux éducatifs, notamment à l'éducation préscolaire (MEES, 2019).

Bibliographie

- Biron, D. (2016). Développer la pensée mathématique des enfants à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant*. (2^e éd., p. 10-21). Les éditions CEC.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygostkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et C. Julien (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.É.)*, 165, 1-11.
- Deshaies, I. (2020). L'apprentissage des mathématiques au préscolaire 4 ans et 5 ans. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance : le développement de l'enfant de 4 et 5 ans* (p. 105-141). JFD Éditions.
- Dumais, C. et Plessis-Bélaire, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 106-127. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Ginsburg, H. et Ertle, B. (2008). Knowing the mathematics in early childhood mathematics. Dans O. Saracho et B. Spodek (dir.), *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education* (p. 45-66). Information Age Publishing.
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2009). Pourquoi Jouer = Apprendre. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/jeu/selon-experts/pourquoi-jouer-apprendre>
- Jacob, É. (2013). L'implication des mères atikamekw dans le jeu symbolique de leur enfant. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières nations : problématiques et pistes d'action* (p. 9-29). Presses de l'Université du Québec.
- Jacob, É. et Charron, A. (2019). Enjeux d'une recherche collaborative menée avec trois enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i2.191>
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans*. [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24789>
- Laperrière, A. (2016). *La place du jeu à la maternelle*. Réseau d'information pour la réussite éducative. http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/01/Article-RIRE-Publisher-5_LB.pdf
- Marinova, K. (2009). L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire. *Québec français*, 155, 62-63.
- Marinova, K. (2016). Le développement de la pensée mathématique dans le jeu de rôles. Dans K. Marinova et D. Biron (dir.), *Mathématiques ludiques pour les enfants de 4 à 8 ans* (p. 57 à 88). Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>
- Marinova, K. et Dumais, C. (2019). Lire et écrire dans les situations d'apprentissage issues du jeu symbolique : les résultats d'une recherche. *Revue préscolaire*, 57(4), 5-7.
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, É. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue Internationale de Communication et Socialisation (RICS)*, 7(1-2), 128-154. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Marinova-et-al-Le-ro%CC%82le-des-enseignantes-lors-du-jeu-symbolique-14-11-2020.pdf
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352-375. <https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEES_RAG_2018-2019.PDF?1570037423

St-Jean, C. (2020). *La qualité des interactions enseignante-enfants et le développement du raisonnement spatial à la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé*. [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14301>

Wyver, S.R. et Spence, S.H. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.

Pour citer cet article

Nolin, R. (2021). Soutenir le développement de la pensée mathématique des enfants à l'éducation préscolaire : perspective de recherche [Chronique]. *Formation et profession*, 29(3), 1-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a236>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a237>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans et les enfants présentant des besoins considérés particuliers : un besoin de recherches

Camille Robitaille 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

doi: 10.18162/fp.2021.a237

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

Au Québec, il y a consensus autour du fait que l'établissement d'une collaboration entre la famille et les milieux éducatifs est incontournable pour répondre pleinement aux besoins de l'enfant à l'éducation préscolaire (Leboeuf et Bouchard, 2019). Dans le contexte de la maternelle (4 ans et 5 ans), le programme éducatif québécois souligne que l'école a la responsabilité de se mobiliser avec la famille pour s'assurer d'accueillir l'enfant tel qu'il est, et ce, quels que soient ses besoins (MEES, 2021). Pour le personnel scolaire, la prise en compte de la diversité de ces besoins n'est pas nécessairement simple, d'autant plus qu'il existe des écarts dans les niveaux de développement des enfants à la maternelle. À ce sujet, des recherches ont démontré que l'implication de la famille peut entraîner une diminution de ces écarts en influençant positivement différents aspects du développement (p. ex. : pensée mathématique, expression orale) (Schneider et al., 2010).

Dans le présent article, nous mettrons d'abord en évidence la complexité de la collaboration école-famille (EF). Ensuite, nous traiterons de ce concept dans le contexte de la maternelle 4 ans puisque ce service éducatif fait maintenant partie de la première transition scolaire de plusieurs enfants québécois. Enfin, la problématique sera posée au regard de la situation des enfants présentant des besoins considérés particuliers (EPBCP).

Une collaboration nécessaire, mais complexe

Le concept de collaboration renvoie à un engagement entre des acteurs qui sont amenés à partager entre autres des savoirs, des valeurs, des intérêts afin d'atteindre une cible commune (Portelance, 2011). Des éléments relationnels tels que les attitudes et les croyances interviennent dans l'établissement de la collaboration tout comme des éléments organisationnels tels que les ressources disponibles et les pratiques. La prise en compte de tous ces éléments rend la collaboration complexe, ce qui peut engendrer des défis. Ainsi, une implication moindre des acteurs, comme l'absence à des activités, ou encore une faible ouverture à l'autre, comme le peu d'importance accordée aux idées des parents, peuvent notamment nuire à la qualité de la relation (Larrivée, 2011). La communication entre la famille et l'école, bien qu'elle soit une porte d'entrée à la collaboration, peut aussi s'avérer problématique si elle entraîne des confusions ou des insatisfactions, si elle est peu fréquente et si elle est souvent associée à des situations négatives qui concernent l'enfant (p. ex. : appel aux parents pour aviser d'un conflit ayant eu lieu) (Deslandes et Jacques, 2004). De plus, la capacité de l'enfant à s'ajuster aux modifications s'opérant dans son environnement au moment de la transition vers la maternelle peut être affectée si la relation entre l'école et la famille est difficile (Jacques et Deslandes, 2002).

La situation de la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans

La maternelle 4 ans a considérablement évolué à travers les années au Québec. Elle a d'abord été accessible à mi-temps pour certains enfants vers la fin des années 1970, pour ensuite être offerte à temps plein à partir de 2013 dans des milieux défavorisés (Labbé, 2019). Depuis l'année scolaire 2020-2021, la maternelle 4 ans temps plein (TP) est devenue accessible à tous les enfants du Québec. Or, une recension des écrits révèle que peu de recherches ont été réalisées dans le contexte de la maternelle 4 ans TP à l'heure actuelle au Québec et qu'elles ont essentiellement porté sur l'implantation et la qualité éducative du service. La réalité du personnel scolaire impliqué tout comme celle des enfants qui font partie de ces classes sont encore peu étudiées (Dumais, 2019 ; Fortin, 2020).

La collaboration EF a plus précisément été étudiée dans le cas des services de garde éducatifs à l'enfance (Coutu et al., 2005) et elle a été abordée dans certaines recherches à la maternelle 5 ans (p. ex. : Deslandes et Jacques, 2004), mais le cas de la maternelle 4 ans TP demeure encore peu connu. En effet, nous avons recensé seulement deux recherches qui ont traité de la collaboration EF dans ce contexte et elles ont pris place alors que ce service éducatif visait encore uniquement des milieux défavorisés et non l'ensemble des enfants (April et al., 2018 ; Dumais, 2019). Ces recherches ont entre autres souligné la nécessité de laisser une plus grande place aux parents dans l'école et d'encourager une culture de la collaboration. En ce sens, un besoin de poursuivre les recherches subsiste en ce qui concerne la collaboration EF à maternelle 4 ans TP. Le manque de données est encore plus criant lorsque l'enjeu de la prise en compte de la diversité des besoins des enfants se présente (Dumais, 2019).

La situation des enfants présentant des besoins considérés particuliers

L'expression « enfant présentant des besoins considérés particuliers » est retenue pour faire référence à l'enfant qui a besoin d'être soutenu par une attention supplémentaire selon des acteurs qui entourent cet enfant (p. ex. : personnel scolaire, famille) (inspiré de Bélanger, 2015). Plusieurs parents d'EPBCP sont préoccupés par la recherche de moyens et de ressources pouvant aider à améliorer l'expérience scolaire de leur enfant (Larivée et al., 2006). Or, la responsabilité qui incombe au milieu scolaire québécois de prendre en compte les besoins éducatifs de tous les enfants afin de soutenir leur réussite n'est pas simple. À ce sujet, certaines enseignantes tiendraient peu compte de la diversité en classe et parviendraient difficilement à la percevoir comme une ressource plutôt que comme un problème (Prud'homme et Ramel, 2016). Par exemple, à la maternelle 4 ans TP, certaines enseignantes tendraient à avoir un regard dit « centré sur les manques » de l'enfant plutôt qu'à reconnaître ses forces et son potentiel (April et al., 2020). Plusieurs enseignantes de la maternelle mettraient d'ailleurs en œuvre des pratiques éducatives scolarisantes, ce qui répondrait moins aux besoins développementaux des enfants que des pratiques visant le soutien au développement global de l'enfant (Bédard, 2010; Marinova et al., 2020).

L'existence de ces enjeux pointe la nécessité de collaborer avec la famille pour aider au processus d'inclusion des enfants à l'école (Chatenoud et al., 2016). Il s'agit effectivement d'un levier pour faciliter la prise en compte de leurs caractéristiques, de leurs potentialités et de leurs besoins (MEES, 2021). Toutefois, il demeure que la relation entre les acteurs scolaires et les familles d'EPBCP peut notamment être affectée par des différences de perceptions, des inconforts, des craintes, des frustrations, des besoins non compris ou encore non répondus (Deslandes, 2015). La réussite de l'entrée dans le monde scolaire étant grandement déterminante pour la suite du cheminement des EPBCP (Goupil et al., 2015), la collaboration EF dès l'arrivée à la maternelle s'avère incontournable.

Conclusion

Finally, bien qu'elle soit reconnue comme étant avantageuse pour les acteurs impliqués, la collaboration EF ne vient pas sans ses défis, notamment lorsqu'elle prend place à la maternelle et en ce qui concerne la prise en compte de la diversité des besoins des enfants. Plus précisément, le manque actuel de données de recherche à la maternelle 4 ans TP au sujet de la collaboration EF et les EPBCP fait ressortir plusieurs questions qui demeurent actuellement sans réponses. Quels sont les bénéfices, les défis et les besoins émanant de cette collaboration selon des membres du personnel scolaire et selon des familles? Quelles sont les pratiques éducatives de collaboration jugées favorables pour le développement des EPBCP? Répondre à ces questions paraît donc essentiel dans le contexte du déploiement de la maternelle 4 ans TP à travers le Québec afin de participer à combler un vide scientifique en recherche. Enfin, considérant l'importance à l'éducation préscolaire qui doit être accordée aux pratiques visant à aller à la rencontre des familles de manière à mieux répondre à leurs besoins et à mieux tenir compte de leurs intérêts selon la Commission sur l'éducation en petite enfance (Bigras et al., 2020), il devient nécessaire de poursuivre les recherches en ce sens.

Références

- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Sommaire du rapport de recherche. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MELS4ansTPMD_sommaire_vfinale.pdf
- April, J., Lanaris, C. et Paquette, N. (2020). Vers une approche inclusive en éducation préscolaire favorisant le développement du plein potentiel de l'enfant, au-delà des contradictions politiques et pratiques : le cas du Québec. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1), 17-33. <http://www.revuerics.com/medias/files/rics-2020-vol-7-1-april-et-al-vers-une-approche-inclusive-en-education-prescolaire-14-11-2021.pdf>
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? *L'intervention éducative*, 8(2), 1-7.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p.133-155). Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Gagné, A., Lemay, L., Bouchard, C., Charron, A., April, J., Duval, S., Lehrer, J., Brunson, L., Cadoret, G., Brault-Foisy, L.-M., Sylvestre, A., Laurin, I. et Robert-Mazaye, C. (2020). *Offrir des services éducatifs de qualité tôt pendant la petite enfance... et les maintenir*. Commission de la culture et de l'éducation. https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MemoirePL5_NathalieBigras_3_juin_Final.pdf
- Chatenoud, C., Beaugard, F., Trépanier, N. et Flanagan, T. (2016). Le point de vue des parents sur l'inclusion et l'intégration scolaires de leur enfant qui présente un trouble du développement. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 87-102). De Boeck Supérieur.
- Coutu, S., Laviguer, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M.-È. (2005). La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 33(2), 85-111. https://revue.acelf.ca/pdf/XXXIII_2_085.pdf
- Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 203-230). Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200. <https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf>
- Dumais, C., en collab. avec Soucy, E. (2019). *Projet pilote dans 4 classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire*. Rapport de recherche 1. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://www.dropbox.com/s/r02qzcdz9an0f/Rapport%20de%20recherche%20-%20Dumais%2C%202019%20-%20Projet%20pilote%20dans%20quatre%20classes%20de%20maternelle%204%20ans%20au%20Qu%2C%20A9bec.pdf?dl=0>
- Fortin, M. (2020). *Portrait des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi). Constellation : <https://constellation.uqac.ca/5750/>
- Goupil, G., Côté, A. et Poulin, J.-R. (2015). La transition vers la maternelle d'enfants ayant des besoins particuliers : la planification et les stratégies d'intervention. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 303-320). Presses de l'Université du Québec.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 247-260). Presses de l'Université du Québec. <https://www.erudit.org/fr/livres/comprendre-la-famille/comprendre-famille-2001-actes-6e-symposium-quebecois-recherche-sur-famille/>
- Labbé, S. (2019). *La maternelle 4 ans : une bonne idée?*. Fides.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>

- Larivée, S.J, Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Leboeuf, M. et Bouchard, C. (2019). La famille, premier lieu d'enracinement de l'enfant et partenaire essentielle du milieu éducatif. Dans C. Bouchard (dir), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p.10-34). Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). [Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante](https://doi.org/10.7202/016275ar). *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352-375. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9721/7573>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2021). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEO/Prescolaire_4ans.pdf
- Portelance, L. (2011). Une analyse des manifestations du dialogue collaboratif entre enseignant associé et stagiaire. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 27-44). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L. et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.15-17). De Boeck Supérieur.
- Schneider, B., Keesler, V. et Morlock, L. (2010). Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants Dans H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (dir.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (p. 265-299). Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>

Pour citer cet article

- Robitaille, C. (2021). La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans et les enfants présentant des besoins considérés particuliers : un besoin de recherches [Chronique]. *Formation et profession*, 29(3), 1-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a237>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a238>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Pour favoriser une implantation réussie des programmes fondés sur des données probantes : prendre en compte les éléments clés d'une mise en œuvre de qualité¹

Steve **Bissonnette**
Université TÉLUQ (Canada) 

Christian **Boyer**
Éditions de l'apprentissage (Canada)

doi: 10.18162/fp.2021.a238

CHRONIQUE • Formation des maîtres

Introduction

De plus en plus de systèmes éducatifs sont enclins à utiliser des connaissances issues de la recherche (CIR) et des programmes d'intervention basés sur des preuves pour composer avec les différentes problématiques auxquelles ils sont confrontés : abandon scolaire, échecs scolaires, piètres résultats aux épreuves internationales, redoublement, inclusion scolaire, attrition des enseignants, gestion des comportements, violence, intimidation, etc. (Bissonnette et al., 2020). En effet, les programmes basés sur des preuves proposent des interventions dont l'efficacité a été montrée par des données probantes (Baye, 2018).

Quand on parle de données probantes, on fait généralement référence à des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non scientifiques (La Roche, 2008, p. 2).

Le recours aux données probantes et l'éducation basée sur les preuves ont influencé plusieurs systèmes éducatifs de langue anglaise et exercent également une influence sur ceux de langue française, dont le Québec, la France et la Belgique (Baye, 2018; Maroy et al., 2016; Rey, 2014). Or, même si un programme d'intervention est basé sur des preuves, son implantation avec succès n'est pas pour autant assurée. En effet, la qualité de la mise en œuvre d'un programme d'intervention

constitue un déterminant de son succès (Savignac et Dunbar, 2014). Ainsi, la mise en œuvre d'un programme prometteur a plus de chance de produire des effets positifs qu'une implantation de piètre qualité d'un programme pourtant exemplaire.

Le peu d'efficacité que démontrent les résultats d'un programme peut être causé non pas par un manque d'efficacité du traitement et des interventions, mais par des faiblesses dans sa mise en œuvre. (Savignac et Dunbar, 2014, p. 1).

Par conséquent, il importe de poser un regard sur les conditions d'implantation afin d'identifier celles pouvant faciliter une mise en œuvre réussie et ainsi contribuer à son succès. Comme le soulignent Savignac et Dunbar (2014) : « Un programme efficace, jumelé à une mise en œuvre de qualité, augmente les probabilités d'atteindre des résultats positifs chez les clientèles à desservir » (p. 1). Dans une revue de recherches sur la mise en œuvre de programmes fondés sur des données probantes, Savignac et Dunbar (2014) indiquent qu'il existe des éléments clés favorisant une implantation de qualité desdits programmes.

À l'instar de Fixen et ses collaborateurs (2005), nous définissons la mise en œuvre ou l'implantation d'un programme comme « un ensemble spécifique d'actions visant à mettre en pratique une activité ou un programme » (p. 5). Les effets de la mise en œuvre d'un programme sur les résultats obtenus ont été démontrés, notamment, dans une revue de recherches réalisée par Durlak et DuPre (2008). Ces chercheurs ont analysé cinq méta-analyses regroupant 483 recherches et ils affirment que la mise en œuvre d'un programme a des effets très importants sur les résultats obtenus.

... les résultats des méta-analyses ci-dessus vont dans le même sens en indiquant l'influence de la mise en œuvre sur les résultats [des programmes]. L'ampleur de la différence favorisant les programmes dont la mise en œuvre semble bonne [qualité élevée] par opposition à celle qui est moins bonne [piètre qualité] est considérable, et a donné lieu à **des tailles moyennes de l'effet deux à trois fois plus élevées, et, dans des circonstances idéales, peut être jusqu'à 12 fois plus élevée** (Durlak et DuPre 2008, p. 330).

Les éléments clés d'une mise en œuvre de qualité

Savignac et Dunbar (2014) ont analysé les conditions d'implantation des programmes fondés sur des données probantes. Les chercheuses indiquent :

Pour le moment, la littérature permet d'affirmer que certaines dimensions de la mise en œuvre seraient généralisables surtout en ce qui concerne les étapes et les composantes clés. Qu'il s'agisse de programmes en prévention du crime ou d'un programme dans une discipline connexe, par exemple en éducation ou dans le milieu de la santé et des services sociaux, la mise en œuvre reposerait, à la base, sur les mêmes principes généraux (Savignac et Dunbar, 2014, p. 1).

Quoiqu'il puisse y avoir des conditions particulières liées à l'implantation de certains programmes, nous reprenons ici les éléments clés transversaux identifiés par Savignac et Dunbar (2014) qui sont associés à une mise en œuvre de qualité. Ces éléments clés sont présentés dans le tableau 1 et sont décrits brièvement ci-dessous.

Aux éléments clés identifiés par ces chercheuses, nous avons ajouté « **Qualité du support de la direction** » qui concerne plus spécifiquement la mise en œuvre de programme en milieu scolaire.

Kam et al. (2003) ont observé un effet significatif entre le soutien de la direction pour le programme et la fidélité de la mise en œuvre par les enseignants. Lorsque ces deux facteurs étaient élevés, des résultats positifs significatifs ont été notés chez les étudiants ; par contre, lorsque le soutien de la direction était faible, des changements négatifs ont été observés chez les élèves (Savignac et Dunbar, 2014, p. 9).

Nous tenons à souligner que l'implantation réussie d'un programme fondé sur des données probantes est également tributaire de la clarté dudit programme, de son niveau d'opérationnalisation, de l'accompagnement fourni aux acteurs impliqués et de son monitoring (Boyer et Bissonnette, 2021 ; Savignac et Dunbar, 2014).

Tableau 1

Éléments clés d'une mise en œuvre de qualité (Savignac et Dunbar, 2014)

Éléments clés liés aux organisations	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection du personnel (choix) • Coaching • Leadership • Arrimage avec d'autres réseaux externes et partenariats • Qualité du soutien de la direction • Engagement des gestionnaires • Utilisation de mesures de performance et de système de gestion de l'information (monitorage du programme)
Éléments clés liés aux praticiens	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques et compétences
Éléments clés liés au programme	<ul style="list-style-type: none"> • Formation et assistance technique

Éléments clés liés aux organisations

Le tableau 1 montre que les éléments clés d'une mise en œuvre réussie sont majoritairement associés aux organisations. Ainsi, l'organisation doit sélectionner ou choisir minutieusement une équipe qualifiée et expérimentée qui sera responsable de la mise en œuvre du programme. Il s'avère nécessaire de s'assurer également que le personnel sélectionné soit en mesure de faire preuve d'empathie, de tolérance, etc. De plus, lors de l'application du programme sur le terrain, il importe d'offrir aux personnes

responsables de sa formation des activités de *coaching* leur permettant de consolider et d'approfondir leurs connaissances et leurs habiletés. Ces personnes responsables doivent également faire preuve de leadership dans l'implantation du programme.

Le leadership doit être exercé non seulement à l'intérieur des milieux expérimentant le programme, en particulier par son équipe de direction, mais également au sein même de l'organisation qui les chapeaute afin d'assurer son financement, l'établissement de partenariat avec des ressources externes et sa pérennité. Comme l'indiquent Savignac et Dunbar (2014), la présence de « champions » au sein des organisations est une composante clé de la mise en œuvre. En milieu scolaire, la qualité du soutien de la direction d'établissement s'avère indispensable.

Chaque programme couronné de succès dépend fortement de la qualité du support de la direction. (...) Le manque de support de la part de la direction fut la principale raison pour laquelle des programmes ont échoué : la passivité, le manque réel de soutien et de proactivité pour trouver des solutions ont été identifiés comme des causes fréquentes d'échec (Mihalic et al., 2004) » (Savignac et Dunbar, 2014, p. 12).

Les leaders du projet engagés dans sa gestion doivent :

- prendre des décisions fondées sur les données collectées et faciliter les processus par lesquels le programme sera implanté ;
- ramener les orientations et la pratique vers les résultats escomptés du programme ;
- mettre en place des conditions organisationnelles favorables à l'application fidèle du programme.

Finalement, le monitoring du programme est effectué à l'aide d'un système de gestion de l'information (les données) en soutien à la prise de décision. Des outils favorisant la cueillette de données, l'évaluation de la fidélité du programme, la mesure des effets des interventions, etc., fournissent des informations nécessaires à la prise de décision, aident les organisations dans la réalisation du programme et indiquent si des correctifs doivent être apportés. **Ainsi, plusieurs des éléments clés liés aux organisations concernent la dimension leadership du programme.**

Éléments clés liés aux praticiens et au programme

Les caractéristiques et les compétences des praticiens exercent une influence déterminante sur la mise en œuvre d'un programme. Les attitudes manifestées par les praticiens en matière d'ouverture ou de résistance ainsi que leurs perceptions des avantages et des inconvénients liés à l'adoption d'un nouveau programme affectent sa mise en œuvre.

Les praticiens qui reconnaissent le besoin spécifique du programme se sentent souvent plus confiants dans leur capacité (auto-efficacité), et ceux qui ont les compétences requises sont plus susceptibles de mettre en œuvre un programme avec un niveau de fidélité plus élevé (Durlak et DuPre, 2008). (Savignac et Dunbar, 2014, p. 13).

Les attitudes, les perceptions, le sentiment d'auto-efficacité et les compétences des praticiens influenceront leur motivation et leur niveau d'engagement à mettre en œuvre un programme. À leur

tour, les éléments clés liés au programme influenceront la motivation et l'engagement des praticiens dans l'implantation proposée. Ces éléments concernent la formation et l'assistance fournies avec le programme.

La mise en œuvre du programme est facilitée lorsque les acteurs impliqués (praticiens, directions, coordonnateur, etc.) reçoivent une formation, un soutien et un accompagnement prévus à cet effet. En effet, « les personnes qui offrent la formation et l'aide technique devraient comprendre les besoins et les ressources de l'organisation, comprendre les buts et objectifs de l'organisation, et connaître suffisamment le contenu lié expressément au programme pour bien former le personnel » (Savignac et Dunbar, 2014, p. 35). En milieu scolaire, la qualité de la formation et du soutien offerts par les développeurs du programme représente un « facilitateur important favorable au maintien de la mobilisation du milieu et au perfectionnement des compétences reliées au programme » (Savignac et Dunbar, 2014, p. 46).

En somme, la description des éléments clés associés à une mise en œuvre de qualité montre la nécessité de se préoccuper de l'implantation d'un programme, et ce, avant même d'en évaluer les effets.

Conclusion

Les programmes fondés sur des données probantes proposent des interventions pouvant contribuer à l'amélioration de l'école. Toutefois, pour y parvenir, il est primordial d'accorder une attention particulière aux éléments clés favorisant une implantation réussie de ces programmes. Parmi ces éléments clés, ceux liés aux organisations concernant la dimension leadership du programme sont déterminants. De plus, les caractéristiques et les compétences des praticiens influenceront également leur niveau d'engagement à mettre en œuvre un programme. Réciproquement, la formation et l'assistance fournies avec le programme influenceront la motivation des praticiens à mettre en œuvre les interventions proposées.

La prise en compte des éléments clés liés à une mise en œuvre de qualité s'avère indispensable pour favoriser une implantation réussie des programmes fondés sur des données probantes.

Note

¹ Ce texte est un extrait adapté de l'introduction d'un article à soumettre pour publication : Bissonnette, S., Deltour, C., Kubiszewski, V. & Baye A. (à soumettre). Analysis of the conditions of implementation of the Positive Behaviour Support (PBS) system in a francophone educational context. *Journal of Positive Behavior Interventions*.

Références

- Baye, A. (2018). *L'éducation basée sur des preuves*. Communication présentée à la Journée d'étude dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Mons, Belgique, 23 mai. Consulté le 10 décembre à : https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/Documents/semaine-enseignement/Ariane-Baye_20180523.pdf.
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152.
- Boyer, C. et Bissonnette, S. (2021). GRAR : gestion scolaire rationnelle axée sur les résultats. *Enfance en difficulté* (accepté pour publication).

- Durlak, J. & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A Review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL : University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- La Roche, M. (2008). Vers une pratique fondée sur les données probantes. Document d'information. Ottawa, Canada : Université d'Ottawa. Consulté le 24 décembre à : <https://www.leblocnotes.ca/node/2261>
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S., et Voisin, A. (2016). *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie*. Rapport de recherche, Montréal : Université de Montréal.
- Rey, O. (2014). *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en Éducation*. Dossier de veille de l'IFÉ, 89, 1-28. Consulté le 10 décembre à : <http://veille-etanalyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/89-janvier-2014.pdf>
- Savignac, J., et Dunbar, L. (2014). Guide sur la mise en œuvre des programmes fondés sur des données probantes : Qu'en savons-nous jusqu'à maintenant? Ottawa : Centre national de prévention du crime. Consulté le 10 novembre à <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/gd-mplmnttn-vdnc-prgrms/gd-mplmnttn-vdnc-prgrms-fr.pdf>

Pour citer cet article

- Bissonnette, S. et Boyer, C. (2021). Pour favoriser une implantation réussie des programmes fondés sur des données probantes : prendre en compte les éléments clés d'une mise en oeuvre de qualité [Chronique]. *Formation et profession*, 29(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a238>



Gauthier, C. et Martineau, S. (2020).
*Propos d'un pédagogue. Clermont Gauthier
s'entretient avec Stéphane Martineau.*
Presses Universitaires de Laval. [Recension]

doi: 10.18162/fp.2021.a239

RECENSION

Le livre *Propos d'un pédagogue. Clermont Gauthier s'entretient avec Stéphane Martineau* (Gauthier et Martineau, 2020) aurait tout aussi bien pu s'appeler « Lettre à un.e jeune chercheur.e en éducation ».

Publié dans la collection « Être pédagogue » des Presses Universitaires de Laval qui vise à « donner la parole à des figures marquantes de la recherche en sciences de l'éducation », Stéphane Martineau, directeur de la collection, présente sous la forme d'un entretien de questions – réponses le parcours intellectuel et professionnel de Clermont Gauthier, son directeur de thèse, professeur chercheur à l'Université Laval et membre fondateur du CRIFPE (Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante).

Ce dispositif narratif, éloigné des formats des publications ou communications scientifiques, nous invite à une rencontre informelle à l'écart du bruit et de la fureur qui agitent nos universités, pendant laquelle quarante années d'histoire des sciences de l'éducation se déroulent devant nos yeux presque sans nous en apercevoir. Plutôt qu'une présentation historique des politiques scolaires ou de l'évolution des facultés d'éducation, c'est à travers la perspective d'un homme qui y a été tour à tour acteur et observateur, enseignant, étudiant, professeur, conseiller et chercheur que nous découvrons quarante ans d'évolutions dans ces différents milieux où se pense et se crée l'École.

Découpé en 10 sections thématiques telles que « Retrouver la pédagogie », « Transformations de l'éducation au Québec » ou encore « L'écriture dans la recherche », ces sections ponctuées de courtes questions de Stéphane Martineau pour ancrer le propos correspondent aussi aux différentes étapes du parcours professionnel de Clermont Gauthier.

Les deux premières sections « Genèse d'un questionnement » et « Retrouver la pédagogie » s'attachent à présenter sa phase de formation comme étudiant puis comme professeur à l'université - « la meilleure manière de connaître un domaine, c'est tout simplement de l'enseigner » (p.11) - et le point de départ de sa quête pour une « knowledge base for teaching » (p.15) qui guidera ses recherches et son engagement pour la professionnalisation du métier d'enseignant. La seconde section permet ainsi de découvrir les résultats de ses travaux menés sur l'émergence de la pédagogie, qu'il lie au passage de l'enseignement individuel à la constitution des classes « le poids du nombre a agi comme principe actif de changement des pratiques pédagogiques » (p.31), et qui l'amènent à identifier la préoccupation première de la pédagogie comme celle de « 'penser groupe', de gérer et d'organiser ces collectifs d'élèves pour qu'ils apprennent » (p. 43).

Les trois sections suivantes « L'efficacité en enseignement », « Professionnalisation de l'enseignement » et « Formation initiale des enseignants » offrent une perspective fascinante pour qui commencerait aujourd'hui dans les facultés d'éducation sur l'idéologie constructiviste qui a orienté autant la réforme du curriculum des programmes éducatifs au Québec à la fin des années 1990 et par la suite que les choix de formation au niveau universitaire à rebours de résultats de recherche qui montraient que « des approches d'enseignement structurées étaient celles qui facilitaient le plus l'apprentissage des élèves en difficulté » (p. 51). Les questions d'efficacité en enseignement et de professionnalisation, qui ont été au cœur des travaux et des engagements de Clermont Gauthier, aussi membre fondateur du CRIFPE, font aussi l'objet de deux sections adressant le sens et la nécessité de la constitution d'un référentiel de compétences des enseignants basé sur la recherche académique et partant de cette idée que « pour partager des savoirs, il faut bien évidemment qu'ils soient préalablement formalisés, reconnus par les membres de cette profession et enseignés dans les facultés d'éducation » (p.117).

Les quatre dernières sections « Les critiques à l'endroit des sciences de l'éducation », « L'évolution du travail du professeur d'université », « La pédagogie et les pays et développement » et « L'écriture dans la recherche » offrent un coup d'œil édifiant pour les non-initiés à ce qui se trame derrière le rideau des universités et plus précisément des facultés d'éducation. Nous y découvrons d'abord une séparation grandissante entre les milieux scolaires et académiques, que Clermont Gauthier ancre dans la divergence d'intérêts entre d'un côté « la carrière universitaire entraîne les professeurs vers la recherche, les subventions et les communications dans des congrès dits 'savants' plutôt que professionnels » (p.136) et de l'autre « les enseignants des écoles sont pris dans les exigences du quotidien avec leurs élèves, les parents, les tâches administratives grandissantes » (p.137). L'évolution du métier de professeur-chercheur universitaire y est ensuite dévoilée : « si un professeur veut faire bonne figure en recherche, surtout maintenant où les exigences bureaucratiques des organismes subventionnaires sont si accaparantes, il doit s'épargner le plus possible de la formation au premier cycle. De même, s'il veut s'investir en enseignement, il ne doit pas avoir à subir les contrôles tatillons de la productivité en recherche » (p. 144).

Dans la huitième section « L'évolution du travail du professeur d'université », la vision du chercheur contemporain qui occuperait son temps à « lire, à découvrir, à méditer comme on aurait pu logiquement le penser » (p.149) est remplacée, dans une énumération qui n'en finit plus des tâches qu'il a à accomplir, par la réalité d'un travailleur qui passe son temps à « administrer, à gérer, à rendre des comptes aux instances bureaucratiques » (p. 149), ce qui lui fera conclure : « je me sens de moins en moins un chercheur au sens plein du terme, mais plutôt un administrateur de recherche » (p. 163).

A « la lecture superficielle et trop rapide, l'agitation et le formulaire » (p.165) et à « la machine technocratique insatiable qui nous oblige à avancer, à nous soumettre aux règles présentes dans chaque interstice de la structure » (p. 165), Clermont Gauthier oppose ainsi une invitation à « la lecture patiente, la méditation et l'écriture » (p.165) et rappelle qu'il existe d'autres façons de faire de la recherche, dont son propre exemple : « je me vois plutôt comme un essayiste, comme un bricoleur d'idées. J'aime lire, j'aime écrire, j'aime mettre en scène des idées à partir de ce que j'ai lu. C'est cela qui a été l'activité principale de ma vie intellectuelle. » (p.191).

Souvent peu outillé.e et peu instruit.e de cette histoire de l'éducation comme objet de recherches et de politiques, l'étudiant.e ou jeune chercheur.e en éducation trouvera dans cet ouvrage, présenté sous la forme d'une discussion informelle et d'un partage d'expériences, de nombreux repères et guides pour penser autrement les structures bureaucratiques et les exigences productivistes de son milieu et peut-être se laisser inspirer par cette invitation de Clermont Gauthier à une autre façon de faire de la recherche.

Références

Gauthier, C. et Martineau, S. (2020). *Propos d'un pédagogue. Clermont Gauthier s'entretient avec Stéphane Martineau*. Presses Universitaires de Laval.

Pour citer cet article

Benteux, B. (2021). Gauthier, C. et Martineau, S. (2020). *Propos d'un pédagogue. Clermont Gauthier s'entretient avec Stéphane Martineau*. Presses Universitaires de Laval. [Recension]. *Formation et profession*, 29(3), 1-3
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a239>