

FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

32⁽¹⁾

2024

Volume 32 numéro 1



Table des matières

Rôle des enseignantes et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire : une étude multicas

Élisabeth BOILY, Chantal OUELLET, Pascale THÉRIAULT

Le travail collaboratif pour développer un dispositif de formation à la réflexivité : quels effets pour les formateurs ?

Anaïs CORFDIR, Sandrine BIÉMAR, Evelyne CHARLIER,
Kathleen DE GROVE, Line FISCHER, Valérie HENRY, Jim PLUMAT,
Sophie PONDEVILLE, Philippe SNAUWAERT, Arnaud VERVOORT

Le processus de transposition curriculaire en formation professionnelle et technique : expériences d'enseignants sur l'étape d'appropriation-interprétation.

Carole LANOVILLE, Stéphanie HOVINGTON

Usages du téléphone portable chez les étudiants et fraude aux examens en milieu universitaire camerounais

Mama CHANDINI

Étude des liens entre les variables sociodémographiques et scolaires par rapport au rendement des élèves du primaire et à la perception des enseignants des difficultés d'apprentissage en mathématiques

Thomas RAJOTTE, Raphaëlle DUFOUR, Émilie BOIVIN

Les plus-values liées à l'intégration du numérique en éducation : validation d'une définition et d'une typologie par un panel d'experts

Natasha NOBEN, Aurélien FIÉVEZ

Composante conative et modèle de compétence : une étude sur le rôle de l'estime de soi dans la formation professionnelle en Tunisie

Fayçal BEN BRAHIM, Abdelmajid NACEUR

Les étudiants étrangers dans les universités camerounaises : motivations et expériences

Mathias GUIAKÉ, Paul PAUL YDAHA,
Dzanvoula Chéri THIBAUT GAËL

Intervention éducative

Le verbe comme objet grammatical : pratiques déclarées et besoins de formation

Johnni SAMSON, François VINCENT, Priscilla BOYER

Recherche étudiante

Le travail et la formation initiale des enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire : deux thèmes au cœur d'une même recherche

Fanny GIGUÈRE

Milieu scolaire

Un pont entre milieux universitaire et scolaire : une collaboration gagnante pour atténuer les effets de la pénurie

Karine LABELLE, Marie-Noëlle LEFEBVRE,
Nathalie-Nicole DENEAULT, Martine BLAIN, Sylvie BOUTET,
France DUFOUR, Maryse GAREAU, France DUBÉ

Gestion de l'éducation

Démocratiser l'intégration du numérique en éducation : l'importance de la consultation délibérative auprès de l'équipe-école par les directions d'établissement d'enseignement

Justin TASCHEREAU

Numérique en éducation

Mythes écologiques du numérique

Ambroise BAILLIFARD, Olivier ERTZ, Stéphane LECORNEY,
Corinna MARTARELLI

Formation des maîtres

Réflexions et perspectives sur les stages en formation initiale à l'enseignement : bilan d'un symposium

Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Salem AMAMOU



Rôle des enseignantes et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire : une étude multicas

General Educators and Special Educators Roles in Implementing Response to
Intervention in Reading in First and Second Grades: A Multi-Case Study

doi: 10.18162/fp.2024.822

Élisabeth Boily
Université du Québec à Chicoutim (Canada)
Chantal Ouellet
Université du Québec à Montréal (Canada)
Pascale Thériault
Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Résumé

Cet article porte sur une étude multicas ayant pour but de circonscrire les rôles d'enseignantes et d'orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (Ràl) en lecture au primaire. Pour ce faire, trois dyades ont été étudiées à partir d'entretiens, d'observations, d'une analyse documentaire et d'un journal de bord. Les résultats révèlent que le modèle Ràl provoque une transformation dans les rôles des enseignantes et des orthopédagogues, mais que cette transformation serait plus profonde chez les enseignantes. Les résultats mettent également en lumière des confusions sur les plans historique et théorique concernant la délimitation des rôles.

Mots-clés

Modèle de réponse à l'intervention, rôle des orthopédagogues, rôles des enseignants, enseignement de la lecture, difficultés d'apprentissage en lecture.

Abstract

The purpose of this article is to present the results of a multi-case study aimed at defining the roles of general educators and special educators in the context of the implementation of the response to intervention (RTI) model in reading in three elementary schools. Three dyads were studied with interviews, direct observation, artifacts, and a logbook. The results show that the RTI implementation leads to a role transformation for the teachers and the remedial teachers, but this transformation is deeper for the teachers. The results revealed historical and theoretical confusions concerning the delimitation of the roles.

Keywords

Response to Intervention, Special Educators Roles, General Educators Roles, Teaching Reading, Reading Disabilities.

Introduction

Depuis plusieurs décennies, on reconnaît de plus en plus à tout enfant le droit à l'éducation gratuite dans un environnement qui soit le moins restrictif possible (Loi sur l'instruction publique, R.L.R.Q., 1997). Cette vision de l'éducation inclusive a sans contredit une incidence sur les rôles des enseignantes et des orthopédagogues qui sont actuellement en pleine mutation. Elle provoque une modification des frontières d'intervention entre ces deux intervenants, ce qui peut entraîner une certaine confusion, qui n'est d'ailleurs pas récente. En effet, sur le plan historique, il appert que la profession de l'orthopédagogue oscille entre le modèle médical et le modèle pédagogique depuis plusieurs décennies. Initialement, la formation en orthopédagogie des années 1970 s'inscrivait davantage dans un courant instrumental et cognitif (ADOQ, 2003; Laplante, 2012). Les services sont dispensés en petits groupes à l'extérieur de la classe et l'orthopédagogue travaille à partir de tests d'identification et de classement des élèves en difficulté (Tardif et Mukamurera, 1999). Quelques années plus tard, le rapport COPEX réaffirme la mission essentielle de l'école, qui n'est pas de guérir ou de soigner, mais plutôt d'enseigner et de faire apprendre (Tardif et Lessard, 1992). Les modifications provoquées par le rapport COPEX influencent le rôle de l'orthopédagogue, ainsi que son rapport à l'enseignant, puisqu'il est recommandé que les services orthopédagogiques soient d'abord et avant tout donnés en classe ordinaire avec soutien à l'enseignant. Ces transformations amènent un éclatement du travail de l'orthopédagogue qui se reflète dans la multitude de tâches qui lui sont confiées à cette époque (Tardif et Mukamurera, 1999). Plusieurs années après la parution du rapport COPEX, les limites des champs d'action de l'orthopédagogue et de son rapport à l'enseignant demeurent floues (ADOQ, 2018; Granger, Fontaine et Moreau, 2021; OPQ, 2014). Cela nuit notamment au

développement de l'identité professionnelle de l'orthopédagogue qui se doit de conjuguer plusieurs rôles qui ne sont pas toujours bien définis (Granger, Fontaine et Moreau, 2021).

Le rôle et les fonctions de l'enseignant ou de l'orthopédagogue sont également modulés au regard d'aspects sociaux liés principalement à l'organisation des services pédagogiques d'une école (Moreau, 2015). En ce sens, le modèle de réponse à l'intervention (RàI) apparaît dans diverses publications comme un modèle prometteur d'organisation des services (Brodeur et al., 2008; CSE, 2017; MELS, 2012). Ce modèle a comme apport potentiel de contribuer à une clarification des rôles des enseignants et des orthopédagogues, puisqu'ils y sont définis de manière complémentaire (Brodeur, 2008). Après une décennie d'implantation aux États-Unis, plusieurs chercheurs insistent toutefois sur la nécessité de mener davantage de recherches sur les enjeux pratiques liés à l'implantation du modèle, notamment sur la définition des rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue (Barrio et al., 2015; Simonsen et al., 2010). L'implantation du modèle RàI altère les frontières entre le rôle de l'enseignant et celui de l'orthopédagogue, et amène un changement profond dans leurs pratiques respectives (Haager et Mahdavi, 2007; Fuchs et al., 2010). Des changements substantiels sont notamment amenés en lien avec les pratiques d'enseignement et d'évaluation, ainsi qu'avec l'organisation des services, ce qui engendre des besoins de formation et d'accompagnement (Haager et Mahdavi, 2007; MELS, 2012; Richard, 2020). Cette transformation importante dans les pratiques de l'enseignant et de l'orthopédagogue ne s'effectue pas aussi aisément que prévu (Conderman et Johnston-Rodriguez, 2009) et des recherches s'avèrent nécessaires pour étudier ce changement en profondeur (Barrio et al., 2015; Simonsen et al., 2010).

La présente recherche a donc pour but de répondre à la question suivante : Comment s'opérationnalisent les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au primaire ? De façon plus précise, l'objectif de recherche faisant l'objet de cet article a pour but de **circonscrire les rôles d'enseignantes et d'orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au primaire**. Le cadre de référence sera d'abord explicité. La méthodologie et les résultats seront ensuite présentés pour terminer avec l'interprétation des résultats.

Cadre de référence

Le modèle de réponse à l'intervention (RàI)

La RàI est un modèle d'organisation de services et d'interventions qui réunit des procédés d'évaluation et d'intervention dans un système axé sur la prévention pour maximiser la réussite des élèves (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016). Ce modèle est fréquemment associé à une approche à trois paliers (Vaughn et Klingner, 2007). La RàI se positionne dans un contexte où les rôles des enseignants et des orthopédagogues sont définis de façon complémentaire (Brodeur et al., 2008). En effet, à chacun des paliers du modèle, des modalités pédagogiques et organisationnelles sont proposées (MELS, 2012), permettant alors de structurer la manière dont les services sont dispensés aux élèves par ces deux intervenants. Bien que la distinction entre les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue en contexte RàI mérite d'être clarifiée davantage (Barrio et al., 2015; Fuchs et al., 2010), certaines balises sont déjà proposées dans les écrits scientifiques. Le tableau 1 présente une synthèse des éléments à prendre en considération pour appliquer chacun des paliers du modèle RàI.

Tableau 1*Application de chacun des paliers du modèle RàI en lecture au primaire*

	Palier I	Palier II	Palier III
Objectifs	Développer la compétence à lire de tous les élèves et repérer les difficultés dès leur apparition et offrir rapidement une intervention adéquate	Accélérer le développement de la compétence à lire pour les élèves en difficulté par rapport à leurs besoins.	
Intervenants responsables	Enseignant est le premier responsable L'orthopédagogue soutient l'enseignant	Enseignant en collaboration avec l'orthopédagogue	Orthopédagogue
Élèves concernés	Tous les élèves de la classe	Les élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante au palier I	Les élèves qui rencontrent des difficultés persistantes en lecture et qui ne progressent pas de façon satisfaisante au palier II
Environnement	Classe ordinaire	Classe ordinaire ou local extérieur	Déterminé par l'école
Type de regroupement	Regroupements flexibles pour des activités différenciées en classe	Enseignement en petits groupes d'élèves ayant des besoins semblables (2 à 5 élèves)	Enseignement en petits groupes d'élèves ayant des besoins semblables (1 à 3 élèves)
Évaluation	Dépistage universel au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire ;	Pistage des progrès deux fois par mois relativement à des habiletés ciblées.	Pistage des progrès chaque semaine relativement à des habiletés ciblées.

Tiré de Haager et Mahdavi (2007); MELS (2012); Vaughn et Klinger (2007) et Whitten *et al.* (2012)

L'efficacité du modèle RàI a été démontrée par de nombreuses études (Burns et al., 2005; Hughes et Dexter, 2011). Une méta-analyse a notamment démontré que l'implantation de ce modèle avait des retombées positives sur la réussite des élèves, ainsi que des retombées systémiques (Burns et al., 2005). D'autres études se sont plutôt penchées de façon spécifique sur la question des rôles dans un contexte d'implantation du modèle RàI. En guise d'exemple, l'étude qualitative de Bean et Lillenstein (2012) s'est intéressée aux changements de rôle occasionnés par l'implantation du modèle RàI chez plusieurs acteurs du milieu scolaire, dont le rôle de l'enseignant de la classe ordinaire, ce qui a permis de révéler différents changements dans les pratiques de celui-ci. D'autres études se sont penchées plus spécifiquement sur la question des rôles des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI (Mitchell et al., 2012; Swanson et al., 2012). L'article de Mitchell et al. (2012) décrit le rôle assumé par l'orthopédagogue dans ce contexte précis en le déclinant en quatre rôles clés et ceux-ci seront explicités dans la section suivante.

Les quatre rôles clés de l'orthopédagogue

Mitchell et ses collaborateurs (2012) proposent une synthèse des rôles de l'orthopédagogue dans un contexte RàI basé sur des écrits scientifiques empiriques. Ils ont été en mesure de dresser une liste de tâches réparties en quatre rôles clés : le gestionnaire, l'évaluateur, l'intervenant et le collaborateur.

Figure 1

Les quatre rôles clés de Mitchell et coll. (2012)



Le *gestionnaire* remplit trois catégories de tâches. Il remplit des documents et écrit des courriels, il supervise les élèves dans leur déplacement (entre la classe et le local de l'orthopédagogue) et réalise des tâches qui ne sont pas liées à sa profession. Les tâches de l'*évaluateur* peuvent aussi se regrouper en trois catégories : l'implantation de mesures d'évaluation, l'explication et les interactions autour des mesures d'évaluation, et l'apprentissage des outils d'évaluation. Les tâches de l'*intervenant* consistent à utiliser des interventions appuyées par la recherche, à offrir des interventions supplémentaires et intensives, et à effectuer l'évaluation des progrès en continu. Les tâches du *collaborateur* sont plus nombreuses. Il assiste l'enseignant en classe et agit à titre de consultant auprès des élèves et des professionnels. Il offre du soutien à l'enseignant de la classe ordinaire et communique avec les parents. Enfin, il collabore avec l'enseignant dans une optique de planification. Pour guider et faciliter nos analyses, le modèle des quatre rôles clés est également utilisé pour les enseignants. Toutefois, certaines adaptations ont été apportées pour qu'il reflète davantage la réalité des enseignants (Boily, 2020).

Méthodologie

L'étude de cas multiples a été ciblée comme méthode de recherche pour mener cette étude puisque cette méthode est toute indiquée pour étudier les phénomènes sociaux (Gagnon, 2012), tout en portant une attention au contexte entourant ces phénomènes (Roy, 2009). Dans notre étude, le contexte, qui se définit comme étant l'implantation du modèle RàI en lecture, est étroitement lié aux rôles des enseignantes et des orthopédagogues ; c'est pourquoi il est pertinent de le documenter pour obtenir une meilleure compréhension de l'objet de recherche. Dans cette section, il sera question des participantes, de l'instrumentation, de la collecte et de l'analyse de données.

Les participantes

Les cas ont été sélectionnés à partir d'une procédure d'échantillonnage intentionnel. Chacun des cas est constitué d'une dyade, formée d'une enseignante et d'une orthopédagogue. Les trois dyades (D1, D2 et D3) ont été sélectionnées au moyen de critères de recrutement : 1) Elles travaillent au premier cycle du primaire dans une même école implantant la RàI en lecture ; 2) Elles collaborent de façon régulière sur une base hebdomadaire ; 3) Elles ont pour objet de travail commun l'enseignement-apprentissage de la lecture ; 4) Elles proviennent de trois centres de services scolaires différents.

L'instrumentation

Les données ont été recueillies à partir d'une variété de sources (voir figure 2). Le recours à des sources d'information multiples et variées pour collecter les données représente d'ailleurs l'un des principaux critères de qualité d'une étude de cas (Gagnon, 2012; Roy, 2009).

Figure 2

Sources de données

Entretiens semi-structurés (45-60 minutes)	Analyse documentaire	Observation directe (30-45 minutes)	Journal de bord
<ul style="list-style-type: none"> • 2 entretiens avec la dyade enseignante-orthopédagogue • 1 entretien avec l'enseignante • 1 entretien avec l'orthopédagogue • 1 entretien avec la direction de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Documents générés par la chercheuse (grille de consignation sur les pratiques) • Documents produits et/ou partagés par les participantes (ex. : matériel, outil) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation de l'enseignante en classe • Observation de l'orthopédagogue (tâches en lien avec le modèle RàI en lecture) 	<ul style="list-style-type: none"> • Impression • Chronologie des événements)

La collecte et l'analyse de données

La collecte de données a été menée au cours d'une année scolaire, entre décembre et mai. Pendant cette période, la chercheuse s'est rendue dans chacun des milieux à trois reprises pour faire les entretiens et les séances d'observation. Des données ont aussi été recueillies en l'absence de la chercheuse par l'entremise des grilles de consignation. Un corpus réunissant les données issues de toutes les sources a été constitué au moyen du logiciel *NVivo* pour faciliter la codification et l'analyse (Roy, 2009).

Une codification mixte a été privilégiée pour se baser sur les concepts inhérents à l'étude, tout en laissant de la place à des codes émergents (Gendron et Brunelle, 2010). Une analyse en profondeur de chaque cas a été effectuée, suivie d'une analyse intercas permettant de dégager les tendances, les similitudes et les différences (Merriam, 1998). L'analyse de la répartition et de la délimitation des rôles a porté principalement sur les deux premiers paliers d'intervention du modèle RàI puisque les données obtenues pour le troisième palier n'étaient pas suffisantes pour accomplir cette analyse.

Résultats

Description de la répartition des rôles au palier I

Les résultats obtenus sur la répartition des rôles (voir tableau 2) démontrent que la responsabilité de l'implantation du palier I revient principalement aux enseignantes. En ce qui concerne le *rôle d'intervenant*, l'enseignante, en tant que premier responsable de la classe, a la responsabilité de la gestion de l'enseignement et de la classe. Les orthopédagogues offrent, quant à elles, des interventions de façon ponctuelle en classe, mais ne jouent pas de rôle formel au premier palier d'intervention.

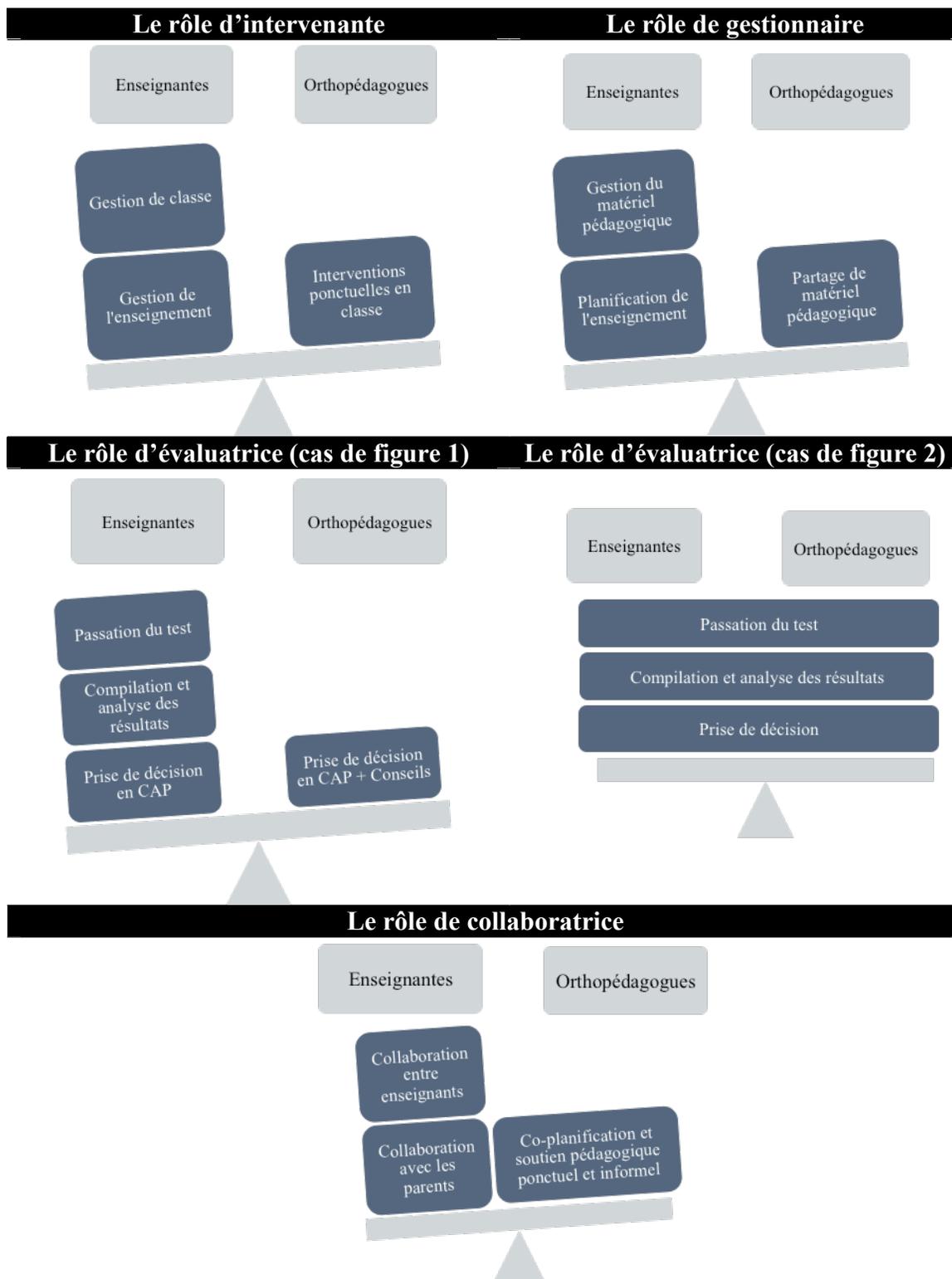
Pour ce qui est du *rôle de gestionnaire*, les enseignantes s'occupent de la gestion du matériel pédagogique et de la planification de l'enseignement au palier I. Les orthopédagogues partagent des conseils concernant le matériel pédagogique aux enseignantes, mais elles le font de façon ponctuelle et informelle.

Pour ce qui est du *rôle d'évaluatrice*, deux cas de figure ont été observés. Dans la D2 (cas de figure 1), l'enseignante prend en charge complètement le dépistage universel et l'orthopédagogue est surtout sollicitée lors de la prise de décision. La D1 (cas de figure 2) procède différemment. Elle partage l'entière responsabilité de la démarche de dépistage universel, de la passation à la prise de décision. La D3 ne met pas en place les pratiques d'évaluation inhérentes au modèle RàI (dépistage universel et pistage de progrès). L'analyse en lien avec le rôle d'évaluatrice porte donc seulement sur la D1 et la D2.

Enfin, en ce qui a trait au *rôle de collaboratrice*, les enseignantes sont appelées à collaborer avec leurs collègues enseignantes du même niveau ou du même cycle. Elles doivent aussi collaborer avec les parents. Les orthopédagogues peuvent parfois contribuer à la planification (ex. : co-planification d'une période de coenseignement). Elle joue également un rôle de soutien pédagogique à l'occasion de façon informelle.

Tableau 2

Répartition des rôles des enseignantes et des orthopédagogues au palier I



Description de la répartition des rôles au palier II

Au palier II, les résultats démontrent que les enseignantes et les orthopédagogues détiennent des responsabilités dans chacun des rôles clés (tableau 3). En ce qui a trait au *rôle d'intervenant*, les enseignantes animent des interventions de palier II en classe auprès d'un sous-groupe d'élèves. Pour ce faire, elles doivent s'occuper de la gestion de l'enseignement destiné au sous-groupe d'élèves, ainsi que pour les autres élèves de la classe. La question de la gestion de classe est également très importante, puisque les autres élèves doivent travailler de façon autonome en maintenant un climat propice aux apprentissages. Enfin, elles s'assurent de consigner les observations pendant qu'elles interviennent auprès du sous-groupe d'élèves. Les orthopédagogues s'occupent de choisir et d'élaborer leurs interventions, tout en assurant une consignation des observations pour documenter le progrès des élèves. Ces interventions sont majoritairement effectuées à l'extérieur de la classe.

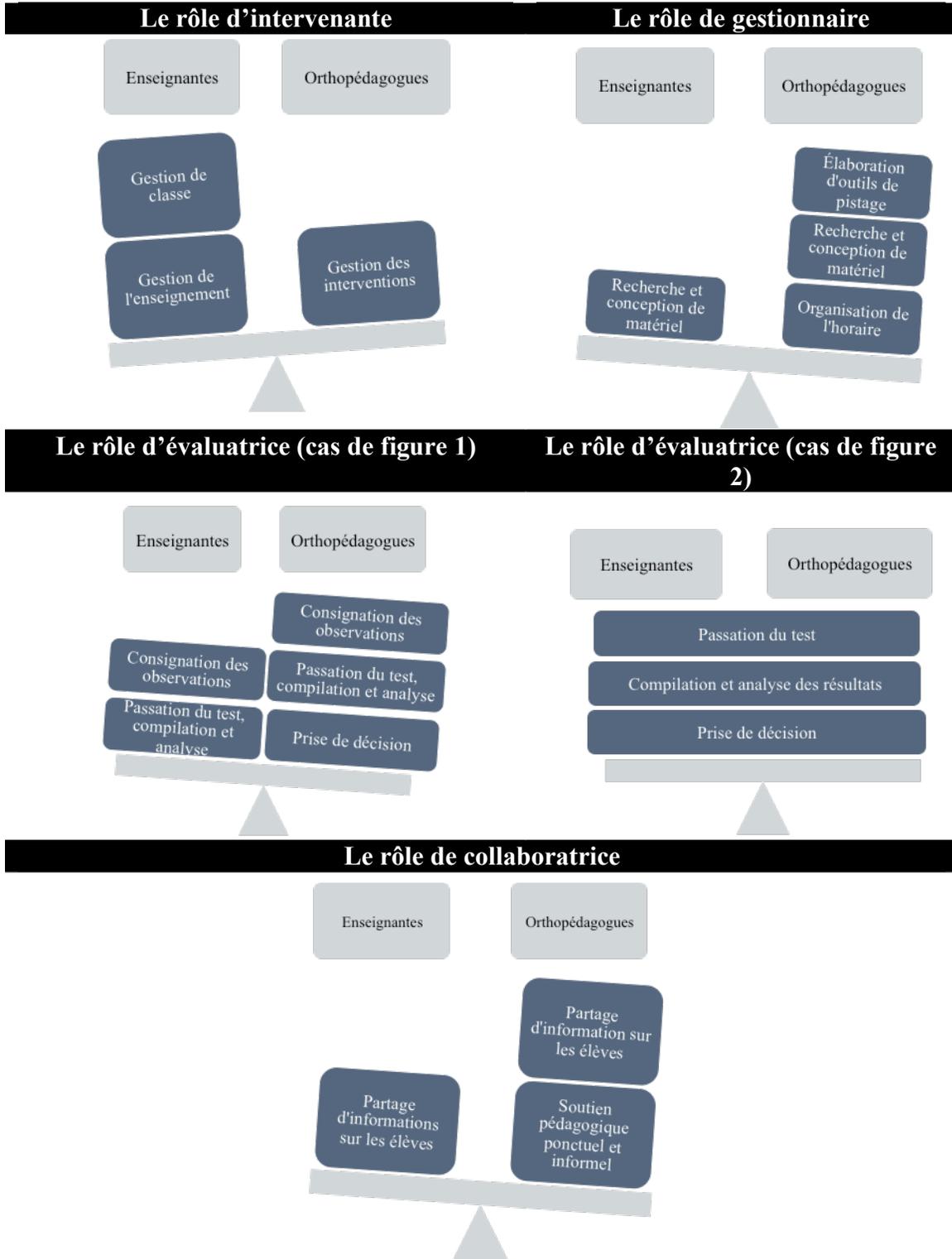
Pour ce qui est du *rôle de gestionnaire*, les enseignantes s'occupent de la recherche et de la conception du matériel pour les activités pédagogiques prévues pour le sous-groupe d'élèves, ainsi que pour le reste des élèves de la classe. Les orthopédagogues doivent rechercher et concevoir le matériel pédagogique pour les interventions destinées aux sous-groupes d'élèves suivis. Elles conçoivent aussi des outils de pistage de progrès, qu'elles partagent avec les enseignantes. Elles doivent également élaborer leur horaire de service en concertation avec les enseignantes.

Le *rôle d'évaluatrice* se distribue encore une fois de deux manières différentes. Une dyade (cas de figure 1) se distribue les responsabilités du pistage de progrès. L'enseignante et l'orthopédagogue s'occupent de faire la passation des épreuves, l'analyse et la compilation des données chacune de leur côté pour les élèves qui les concernent. La décision concernant la poursuite ou non du service en orthopédagogie est prise par l'orthopédagogue à la lumière des données obtenues. Une autre dyade procède différemment (cas de figure 2). Elles effectuent toutes les étapes du pistage de progrès ensemble et elles le font une seule fois, à mi-chemin dans la séquence d'interventions.

Le *rôle de collaboratrice* au palier II concerne surtout le partage des observations à propos des élèves suivis en sous-groupe. L'orthopédagogue apporte également un soutien pédagogique informel et ponctuel en lien avec les interventions à mettre en place au palier II.

Tableau 3

Répartition des rôles des enseignantes et des orthopédagogues au palier II



Description de la délimitation des rôles selon les paliers d'intervention

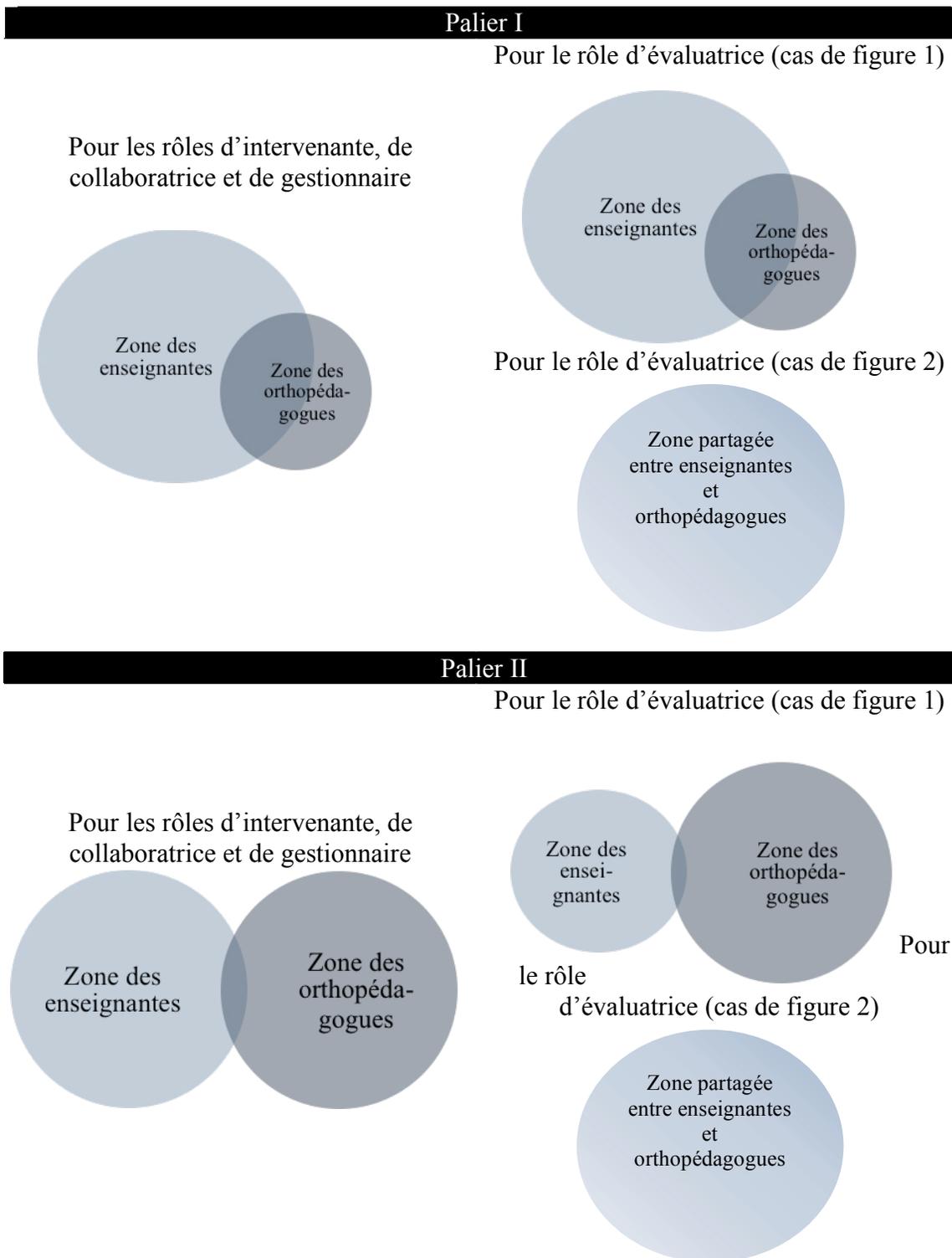
Dans la prochaine section, la délimitation des rôles entre l'enseignante et l'orthopédagogue est abordée en ce qui a trait à chacun des paliers d'intervention étudiés (voir tableau 4). Le rôle d'évaluatrice est analysé séparément pour mettre en lumière les deux cas de figure.

Au *palier I*, les rôles d'intervenante, de collaboratrice et de gestionnaire appartiennent beaucoup aux enseignantes. Les orthopédagogues jouent un rôle plutôt ponctuel et informel et ces responsabilités sont surtout orientées autour du soutien pédagogique. Pour cette raison, le chevauchement entre les deux zones est plus important, puisque les responsabilités assumées par les orthopédagogues sont étroitement liées au travail des enseignantes. En ce qui concerne le rôle d'évaluatrice, deux cas de figure sont représentés. Dans le premier cas de figure, la responsabilité appartient principalement à l'enseignante et l'orthopédagogue apporte un soutien uniquement pour la prise de décision, ce qui fait en sorte que le chevauchement entre les deux zones est important. Dans le deuxième cas de figure, le rôle d'évaluatrice devient une responsabilité partagée entre l'enseignante et l'orthopédagogue.

Au *palier II*, les rôles d'intervenante, de collaboratrice et de gestionnaire sont distribués de façon plus équitable. Les enseignantes et les orthopédagogues détiennent toutes les deux des responsabilités qui les concernent spécifiquement. Leurs territoires ne sont toutefois pas complètement indépendants, puisqu'elles se concertent et se partagent des ressources, ainsi que des informations sur les élèves. En ce qui concerne le rôle d'évaluatrice, deux cas de figure se retrouvent. Dans le premier cas de figure, les évaluations qui mesurent les progrès des élèves suivis au palier II sont réalisées séparément. L'enseignante s'occupe d'évaluer ses élèves et l'orthopédagogue fait de même. Encore une fois, les territoires ne sont pas complètement indépendants, puisque l'orthopédagogue apporte un certain soutien à l'enseignante (p. ex., partage d'outils d'évaluation, soutien à la prise de décision). Ce chevauchement entre les zones est cependant plutôt étroit. Dans le deuxième cas de figure, le rôle d'évaluatrice est assumé par l'enseignante et l'orthopédagogue en étroite collaboration, à chacune des étapes du processus.

Tableau 4

Délimitation des rôles selon les paliers d'intervention



Discussion

La répartition des rôles : une transformation en cours

Les résultats de cette étude multicas apportent un éclairage sur la manière dont les rôles sont répartis entre les enseignantes et les orthopédagogues intervenant dans des milieux scolaires implantant le modèle RàI. Chez les enseignantes participant à l'étude, une transformation profonde de la répartition des rôles est observée. En effet, des responsabilités importantes s'ajoutent à la tâche de ces enseignantes en lien avec l'intervention et l'évaluation aux deux premiers paliers du modèle. Ces changements de pratique substantiels sont d'ailleurs rapportés dans d'autres écrits (Bean et Lillenstein, 2012; Haager et Mahdavi, 2007; MELS, 2012; Richard, 2020). Ce résultat est à prendre en considération puisqu'il peut en partie expliquer la présence de résistances de la part des milieux syndicaux par rapport à l'implantation du modèle RàI (FAE, 2018). Les résultats de cette étude révèlent que les enseignantes participant à l'étude sont appelées à revoir leurs pratiques d'enseignement en classe, à intervenir auprès de sous-groupes d'élèves, à évaluer tous les élèves en individuel à partir de nouveaux outils, à compiler et à analyser les données recueillies, etc. À ces responsabilités additionnelles s'ajoutent des défis en matière de gestion et d'organisation de la classe et de gestion du temps d'enseignement. Tardif (2012) rappelle que le travail des enseignants s'est complexifié et intensifié ces dernières décennies en matière de charge mentale et émotionnelle, ainsi qu'en fonction du spectre beaucoup plus large de compétences, de rôles et de responsabilités professionnelles qu'ils doivent assumer. Pour arriver à intégrer les différentes responsabilités liées à l'implantation du modèle RàI, les enseignants ont assurément besoin de formation et de soutien (Haager et Mahdavi, 2007; Richard, 2020) et cet aspect devrait même faire partie intégrante du plan d'action menant à l'implantation du modèle RàI (Desrochers et coll., 2016). D'ailleurs, cette étude révèle que l'orthopédagogue apporte un soutien dont la nature demeure ponctuelle et informelle. Il convient de s'interroger à savoir si le soutien, informel et ponctuel actuellement octroyé aux enseignants est suffisant et si l'orthopédagogue devrait jouer un rôle plus important à cet égard.

Chez les orthopédagogues participant à l'étude, il est possible d'observer une transformation modérée en ce qui concerne la répartition des rôles en contexte RàI. Les changements concernent davantage l'organisation et la répartition des services, l'aménagement de l'horaire et le pistage de progrès. En effet, les orthopédagogues poursuivent le même type d'intervention en sous-groupe auprès du même type d'élèves. Elles sont appelées à utiliser des outils d'évaluation pour pister le progrès des élèves suivis de manière plus assidue. Un travail de conception d'outils de pistage s'ajoute donc au travail de ces orthopédagogues, ce qui leur ajoute des tâches en lien avec la gestion. Cela étant dit, le travail de ces orthopédagogues et les compétences sur lesquelles elles s'appuient en contexte d'implantation du modèle RàI ne semblent pas différer de manière importante.

La délimitation des rôles : une frontière à définir

Au *palier I*, la frontière est particulièrement floue en ce qui concerne les rôles d'intervenante, de collaboratrice et de gestionnaire. Certes, il apparaît clairement que l'enseignante est la première responsable de ce palier. Il est toutefois possible d'observer dans les trois sites une certaine percée

des orthopédagogues au palier I, par la présence d'interventions en classe de façon sporadique ou d'un soutien pédagogique informel et très ponctuel. Il convient de s'interroger sur la place que peut et doit prendre l'orthopédagogue par rapport à l'enseignement universel dispensé au palier I. D'un côté, il peut se garder à une certaine distance de la classe et ainsi maximiser son temps et son énergie dans l'intensification des services. D'un autre côté, il peut plutôt devenir un proche collaborateur de l'enseignant par l'entremise du coenseignement ou de la consultation. Le dilemme entre le modèle médical et pédagogique apparaît donc comme étant toujours présent dans les milieux scolaires québécois, comme l'a décrit un avis du CSE (2017) dénonçant la médicalisation des difficultés scolaires. Les auteurs de cet avis expliquent que le personnel enseignant a tendance à diriger les élèves en difficulté vers d'autres intervenants, tels que les orthopédagogues, pour une intervention spécifique auprès de ces jeunes (CSE, 2017). L'intervention se passe le plus souvent à l'extérieur de la classe, ce qui fait en sorte que l'enseignant est « dépossédé de son rôle d'expert de l'enseignement et de l'apprentissage ; parfois même des solutions lui sont prescrites » (CSE, 2017, p. 25). À partir des résultats obtenus dans cette étude multicas, l'arrivée du modèle RàI ne semble pas apporter de réponses claires dans les milieux concernant le positionnement des orthopédagogues par rapport à la classe.

Au *palier II*, il est possible de constater une frontière bien établie entre les rôles des enseignantes et des orthopédagogues. Les enseignantes ont tendance à intervenir auprès d'un sous-groupe d'élèves à risque et/ou en difficulté d'apprentissage en classe, alors que les orthopédagogues travaillent à l'extérieur de la classe auprès des élèves ayant de plus grandes difficultés d'apprentissage. Une zone de chevauchement subsiste puisque les enseignantes et les orthopédagogues se concertent et partagent des ressources, ainsi que des informations sur les élèves suivis au palier II.

Pour ce qui est du rôle d'évaluatrice, les deux cas de figure présentés précédemment sont associés à deux visions différentes de cette frontière. Dans le premier cas de figure, où les deux intervenantes sont impliquées à toutes les étapes du processus de dépistage et de pistage, il est possible de dénoter une fusion des rôles et donc un estompage de cette frontière entre les rôles des enseignantes et des orthopédagogues. Dans le second cas de figure, où les deux intervenantes se répartissent les rôles de manière complémentaire, il est possible de constater une frontière bien établie.

Cette variation dans la frontière des rôles entre ces enseignantes et ces orthopédagogues semble en partie explicable par des confusions historiques et théoriques par rapport à la division des rôles des enseignants et des orthopédagogues. La posture dans laquelle s'inscrit l'orthopédagogue, influencée par le modèle médical ou pédagogique, a une incidence importante sur son rôle, sur l'organisation des services, ainsi que sur son rapport à l'enseignant.

Sur le plan théorique, des visions s'affrontent, même au sein de la communauté scientifique s'intéressant au modèle RàI (Fuchs et al., 2010), ce qui peut entraîner une certaine confusion relative à la délimitation des rôles. En effet, les deux approches associées au modèle RàI, soit l'approche par résolution de problèmes et l'approche par protocole standard, proposent aussi deux visions différentes des rôles des orthopédagogues et de leur rapport aux enseignants. Un article de Fuchs et ses collaborateurs (2010) relève deux visions qui s'opposent. Dans l'une de ces visions, le secteur de l'adaptation scolaire devrait se fusionner au secteur régulier pour participer activement à chacun des paliers d'intervention du modèle RàI. Les tenants de cette vision stipulent que les orthopédagogues devraient délaiss

services à l'extérieur de la classe pour intervenir davantage dans la classe, notamment par l'entremise du coenseignement (Fuchs et al., 2010). La seconde vision propose que l'enseignant joue surtout un rôle dans les deux premiers paliers d'intervention et que les intervenants du secteur de l'adaptation scolaire participent plutôt à l'intensification des interventions dans les paliers supérieurs (Fuchs et al., 2010). En somme, que ce soient les confusions entre le modèle médical et le modèle pédagogique, ou encore entre les deux visions du RàI, les praticiens se retrouvent confrontés à une diversité d'idéologies et de points de vue qui peut complexifier la définition de leurs rôles respectifs.

Conclusion

L'un des objectifs de cette étude vise à circonscrire les rôles d'enseignantes et d'orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Au Québec, comme ailleurs dans le monde, les rôles de ces deux types d'acteurs méritent d'être redéfinis en contexte inclusif, et l'avènement du modèle RàI offre une opportunité de structurer cette réflexion (Fuchs, Fuchs et Compton, 2012). À ce titre, les résultats de cette recherche apportent un éclairage sur la répartition et la délimitation des rôles de l'enseignante et de l'orthopédagogue. L'échantillon restreint a permis une analyse riche et en profondeur de chacun des cas étudiés. Il convient toutefois de préciser que la principale limite de cet échantillon est liée au fait qu'un centre de services scolaire sur les trois n'implantait pas le modèle RàI de façon fidèle et systématique. Il n'était donc pas possible de porter un regard sur l'ensemble des composantes du modèle pour cette dyade, notamment sur le dépistage universel et sur le pistage de progrès. Toutefois, pour l'avancement des connaissances, il est intéressant de constater que la compréhension de ce qu'est le modèle RàI varie d'un milieu à l'autre et que cela affecte sans contredit la fidélité de l'implantation. Ce constat met en exergue l'importance capitale de la formation et de l'accompagnement, qui n'a pas fait l'objet d'un traitement spécifique dans le cadre de cette étude. À cet égard, il aurait été intéressant de porter un regard plus approfondi sur les dispositifs de formation et d'accompagnement déployés dans les différents milieux.

Sur le plan des retombées, les résultats de cette étude serviront certainement à nourrir les questionnements relatifs aux rôles des enseignants et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI, et plus largement en contexte inclusif. Cette recherche réitère notamment l'importance de dénouer les confusions théoriques et historiques afin de clarifier la délimitation des rôles des enseignants et des orthopédagogues. Elle met également en lumière l'importance de la formation et de l'accompagnement dont les enseignants ont besoin pour soutenir les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage dans leur classe. Ces différents résultats pourront enrichir la réflexion à propos de la formation initiale et continue des enseignants et des orthopédagogues. Les réflexions que ces résultats suscitent pourront contribuer à la construction de l'identité professionnelle des enseignants et des orthopédagogues, ainsi qu'à une plus grande cohérence et efficacité des services destinés aux élèves en difficulté d'apprentissage dans les milieux scolaires.

Références

- Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel* [Mémoire préparé par l'ADOQ].
- Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2018) *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*.
https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-descompetences-orthopedagogues_v2_impr_low.pdf
- Barrio, B. L., Lindo, E. J., Combes, B. H. et Hovey, K. A. (2015). Ten years of response to intervention: Implications for general education teacher preparation programs. *Action in Teacher Education*, 37(2), 190-204.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1004603>
- Bean, R. et Lillenstein, J. (2012). Response to intervention and the changing roles of schoolwide personnel. *Reading Teacher*, 65(7), 491-501. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01073>
- Boily, Élisabeth (2020). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14341/>
- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation.
- Burns, M. K., Appleton, J. J., & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-analytic review of response-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. Paper accepted for publication. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 23, 381-394. <https://doi.org/10.1177/073428290502300406>
- Conderman, G. et Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure*, 53(4), 235-244. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.235-244>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. <https://www.cse.gouv.qc.ca/lp/ces/ecole-riche-eleves/index.php>
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 290-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
<https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2018). *Position de la FAE sur la réponse à l'intervention*. https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/20180301_RAI_VF_Web.pdf
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279. <https://doi.org/10.1177/001440291207800301>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Stecker, P. M. (2010). The «blurring» of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323.
<https://doi.org/10.1177/001440291007600304>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, A. et Brunelle, N. (2010). *L'analyse d'entretiens de recherche qualitatifs* [Présentation PowerPoint].
<https://docplayer.fr/4125128-L-analyse-d-entretiens-de-recherche-qualitatifs.html>
- Granger, N., Fontaine, M., et Moreau, A. C. (2021). *Rôle et fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire*. https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/uploads/UdeS_rapport-recherche_orthopedagogues.pdf
- Haager, D. et Mahdavi, J. N. (2007). Teacher roles in implementing intervention. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 245-263). Paul H Brookes.
- Hughes, C. A. et Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory Into Practice*, 50(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534909>

- Laplante, L. (2012). L'histoire de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, 160.
- Loi sur l'instruction publique. R.L.R.Q. (1997). c. i-13.3. LévisQuébec
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf
- Mitchell, B. B., Deshler, D. D. et Lenz, B. K. B. -H. (2012). Examining the role of the special educator in a response to intervention model. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 10(2), 53-74.
- Moreau, A. C. (2015). L'enseignant inclusif. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (chap. 6, p. 157-182). Presses de l'Université du Québec.
- Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec : Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_2_1/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf
- Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en oeuvre du modèle de la réponse à l'intervention. *Enfance en Difficulté*, 7, 51-79. doi : <https://doi.org/10.7202/1070383ar>
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e éd.) (chap. 8). Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Revue de l'histoire de l'éducation*, 4 (2), 233-267.
- Tardif, M. et Mukamurera, J. (1999). Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire ? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Revue d'histoire de l'éducation*, 11 (1), 33-58.
- Simonsen, B., Shaw, S. F., Faggella-Luby, M., Sugai, G., Coyne, M. D., Rhein, B. Alfano, M. (2010). A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists. *Remedial and Special Education*, 31(1), 17-23. <https://doi.org/10.1177/0741932508324396>
- Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S. et McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. *Learning Disability Quarterly*, 35(2), 115-126.
- Vaughn, S. et Klingner, J. (2007). Overview of the three-tier model of reading intervention. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 3-9). Paul H. Brookes.
- Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention*. La chenelière.

Pour citer cet article

- Boily, É., Ouellet, C. et Thériault, P. (2024). Rôle des enseignantes et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire : une étude multicas. *Formation et profession*, 32(1), 1-16 <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.822>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.807>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Anaïs **Corfdir**
Sandrine **Biémar**
Kathleen **De Grove**
Line **Fischer**
Valérie **Henry**
Jim **Plumat**
Sophie **Pondeville**
Philippe **Snaawaert**
Arnaud **Vervoort**
Evelyne **Charlier**
Université de Namur (Belgique)

Le travail collaboratif pour développer un dispositif de formation à la réflexivité : quels effets pour les formateurs ?

Collaborative Work in
Developing a Reflexivity Training System: Effects on Trainers

doi: 10.18162/fp.2024.807

Résumé

Cet article présente une recherche menée avec des formateurs d'enseignants à l'université de Namur, impliqués dans un projet collaboratif visant à élaborer un dispositif de formation centré sur les compétences réflexives de leurs étudiants futurs enseignants. La recherche interroge les effets perçus du travail collaboratif par ces formateurs sur leur propre développement professionnel et leurs pratiques au cours de l'élaboration et de la mise en œuvre de ce dispositif (six ans). Une collecte de données par entretiens semi-directifs a été réalisée auprès des formateurs impliqués. Le matériau a été traité par catégorisations thématiques. Des effets de changements identitaires et de développement de compétences ont notamment pu être relevés. En perspectives, nous dégagons des pistes pour soutenir le développement de l'innovation pédagogique en milieu universitaire.

Mots-clés

Travail collaboratif, développement professionnel, transfert des apprentissages, réflexivité, formation initiale des enseignants.

Abstract

This paper presents a study conducted by trainers at the University of Namur as part of a collaborative project aimed at creating a training program to develop reflexivity skills among future teachers. The study investigates the perceived effects of collaborative work among trainers on their professional development and practices. Data were collected through semi-structured interviews with trainers involved in the project and analyzed using thematic categorization. We identified perceived changes in identity and modifications in skills and professional practices resulting from the project. Finally, we discuss prospects for developing pedagogical innovations at universities.

Keywords

Collaborative work, professional development, transfer of learning, reflexivity, initial teacher training.

Introduction

Notre recherche s'inscrit dans la continuité des travaux de Fischer et al. (2019), dont l'objectif était d'étudier les effets d'un dispositif de formation interdisciplinaire sur le développement des compétences réflexives des étudiants. Dans cet article, nous examinons plus particulièrement les effets de la création et de la mise en œuvre de ce dispositif sur le développement professionnel des formateurs impliqués, qui constituent un des leviers principaux dans l'apprentissage des étudiants (Galand et Janosz, 2020).

La réflexivité et le travail collaboratif sont des enjeux importants dans le domaine de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. Les tâches complexes des enseignants (Coen et al., 2008), telles que la résolution de problèmes, la prise de décisions complexes et l'adaptation aux besoins individuels des élèves, nécessitent des compétences réflexives élevées. Les enseignants capables de réfléchir de manière critique sur leur pratique pédagogique sont mieux préparés pour composer avec des situations d'enseignement complexes et pour adapter leur pratique en conséquence. Parallèlement, il s'avère tout aussi crucial de se centrer sur le développement professionnel des formateurs (Lessard et al., 2019), car cela a une influence sur la qualité de l'enseignement (Galand et Janosz, 2020).

Notre recherche porte sur la construction de savoirs professionnels (Nizet et Leroux, 2015), la mise en œuvre du travail collaboratif et l'influence de cette pratique sur le développement professionnel des formateurs impliqués (Carlile, 2004). Nous considérons le dispositif de formation comme un objet frontière (Trompette et Vinck, 2009) par sa création et sa régulation dans le temps, car il implique la collaboration entre des didacticiens et des psychopédagogues. Ces éléments nous amènent à poser la question de recherche suivante : quels sont les effets perçus par les formateurs d'un travail collaboratif

mené autour de la conception d'un dispositif de formation à la réflexivité d'étudiants, futurs enseignants, sur le développement professionnel des formateurs universitaires qui y ont pris part ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous développons le contexte particulier de ce dispositif de formation. Puis, nous proposons notre cadre théorique reposant sur les notions de travail collaboratif, de développement professionnel et de transfert des apprentissages. Ensuite, nous explicitons notre méthodologie en apportant notamment des éléments de compréhension plus spécifiques par rapport au dispositif mis en œuvre, la récolte des données et leur traitement. Enfin, nous présentons nos résultats de recherche et les discutons avec les éléments de notre cadre théorique. Pour terminer, nous relevons les limites de notre recherche et proposons des perspectives possibles.

Contexte

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur (élèves de 15 à 18 ans) est organisée par l'université et correspond au niveau 7 du CEC¹. Les étudiants suivent, après un bac disciplinaire, soit un cursus de 30 ECTS après un master disciplinaire (agrégation), soit un master à finalité didactique (60 ECTS). Le contenu théorique et pratique de la formation est défini dans le décret D.08-02-2001².

Au sein de l'université de Namur, cette formation concerne une centaine d'étudiants par an. Lors du cursus, les étudiants suivent des cours de didactique spécifique en fonction de la matière qu'ils se préparent à enseigner et des cours de psychopédagogie. L'équipe de formateurs est constituée de cinq didacticiens issus des sciences économiques, sociales et de gestion, des mathématiques, de la chimie, de la physique ou de la biologie ainsi que de trois psychopédagogues.

Les formateurs³ intervenant dans la formation des futurs enseignants⁴ ont constaté que leurs étudiants disaient éprouver des difficultés à gérer des situations professionnelles complexes et incertaines (gestion de classe, situations relationnelles, etc.), notamment lors du premier stage pratique. Ils rapportaient également des difficultés à transposer les savoirs théoriques sur le terrain et avaient une représentation tronquée du métier, se basant particulièrement sur des représentations liées à leur vécu d'élève au secondaire. Ceci contribuait à rendre leur insertion professionnelle plus compliquée.

Devant ce constat, les formateurs ont élaboré un projet autour d'un dispositif de formation prenant appui sur le développement d'une démarche réflexive chez les étudiants. Ce projet nommé Transpro visait à faciliter chez les étudiants la transition entre la formation initiale et le monde professionnel.

Cadre théorique et conceptuel

Le travail collaboratif

Le développement d'un nouveau dispositif de formation pour les étudiants a représenté l'occasion d'effectuer un travail collaboratif pour les formateurs, visant à « coordonner les actions pédagogiques et à générer des compétences enseignantes collectives » (Letor, 2009, p. 15). Nous pouvons également parler de collaboration dans l'inter (Bordeleau et Leblanc, 2019) reposant sur une participation volontaire, basée sur la poursuite de buts communs, par l'entremise de responsabilités partagées,

permettant aux participants de développer une confiance commune et un sentiment d'appartenance au groupe.

Dans cet article, nous interrogeons les effets perçus du travail collaboratif par les formateurs qui, « dans certaines conditions, produit des apprentissages individuels, collectifs et organisationnels, c'est-à-dire le développement de compétences professionnelles pour les individus qui y prennent part » (Letor, 2009, p. 17). Le travail collaboratif fait partie du développement professionnel des enseignants sous certaines conditions. Trois sphères permettent de développer l'apprentissage individuel et collectif : la sphère cognitive (apprentissages et conflits sociocognitifs), la sphère sociale (esprit collectif) et la sphère affective (confiance).

Le travail collaboratif permet de réaliser à la fois des apprentissages individuels et collectifs par les membres du groupe (Letor, 2009). « Un collectif d'individus apprend en faisant, développe des ressources cognitives dans le cadre des pratiques d'échanges, de collaborations et de coordinations » (Lefeuvre et al., 2009, p. 286). Ainsi, le travail collaboratif représenterait, à travers des mises en action et d'échanges, une occasion privilégiée de développement professionnel.

Le développement professionnel

Le développement professionnel est un processus dynamique et continu qui se produit par l'interaction entre les compétences professionnelles et l'identité professionnelle de l'individu (Donnay et Charlier, 2006). Selon Mukamurera et Uwamariya (2005), il est étroitement lié au développement personnel. Le développement professionnel se construit à travers les différentes expériences de l'individu, tant dans le domaine professionnel que personnel, et il est ancré dans l'activité (Barbier, 2017).

Ce processus se produit également par confrontation à l'altérité. Le travail collaboratif offre l'opportunité de confronter le praticien aux lectures de ses collègues, à leurs points de vue parfois divergents, engageant chez celui-ci la décentration que suppose une posture réflexive. Ainsi, le travail collaboratif place le praticien dans une perspective réflexive, au cours de laquelle il « se prend lui-même comme objet de sa réflexion » (Donnay et Charlier (2006), (p. 47), mobilisant également « des savoirs, des théories et des concepts » favorisant cette décentration (Fischer et al., 2019). La réflexivité implique le passage de données intuitives d'une situation professionnelle à une analyse basée sur des concepts ancrés dans des modèles conceptuels.

Les compétences réflexives augmentent les possibilités d'action du praticien en situation (Donnay et Charlier, 2006) et pourraient augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et le transfert des apprentissages (Bandura, 2003). Wittorski (2008) envisage la construction d'une identité collective à travers l'action en lien avec le développement des compétences collectives.

En somme, le développement professionnel est un processus complexe qui nécessite une réflexion constante sur ses compétences, son identité professionnelle et son expérience pratique. Les pratiques collaboratives et la réflexivité constituent des outils importants dans ce processus (Lison, 2013).

Le transfert des apprentissages

Le transfert est un concept multidimensionnel (Yelon et al., 2014) qui, au-delà de la vision individuelle, peut soutenir le changement de pratiques collectives au sein de l'organisation.

Ford et al. (2018) mettent de l'avant la généralisation du transfert qui nécessite plus qu'une reproduction, en lien avec la diversité des personnes, pratiques ou situations rencontrées au sein de l'organisation.

Oliveira (2017) propose de définir le transfert des apprentissages dans une vision longitudinale, comme un processus de développement et de transformation individuel lié à différentes interactions sociales à l'intérieur d'un contexte spécifique.

Enfin, Roussel (2011, p. 1) définit le transfert comme la «capacité pour un individu de réutiliser ce qu'il a appris», ce qui suppose «une recontextualisation d'un apprentissage qui nécessite une résolution de problèmes qui comporte une part d'inconnu». Il s'agit donc d'un passage à l'acte basé sur les éléments appris durant la formation. Nous différencions, avec Ford et al. (2011), le transfert de l'intention de transfert, qui est la verbalisation de certains changements que la personne souhaiterait mettre en place sans qu'il y ait nécessairement déjà une mise en action. De même, Roussel (2014) met de l'avant le soutien de la hiérarchie et le soutien financier de l'organisation pour favoriser le transfert et établit une corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et le transfert.

Questions de recherche

Ces éléments théoriques nous permettent de préciser nos questions de recherche en ces termes :

- Comment est perçu le travail collaboratif de construction d'un dispositif de formation ?
- Quels en sont les effets perçus ?
 - Sur les formateurs et leur propre démarche réflexive ?
 - Sur leur développement professionnel ?
 - Sur leur enseignement ?

Méthodologie

Genèse et description du dispositif mis en place

Le dispositif présenté ci-dessous est le fruit d'un travail d'équipe s'étalant sur six années. En 2012, le projet a démarré dans le cadre d'un programme de soutien à l'innovation pédagogique appelé PUNCH⁵, au sein de l'institution des formateurs. Les formateurs ont conçu et planifié le projet en s'appuyant sur une analyse des contenus proposés et leur articulation au sein de la formation. En 2013, l'équipe a recueilli des séquences d'enseignement filmées dans les différentes disciplines par l'entremise des stages. Les formateurs ont établi des grilles d'analyse communes pour décrire et analyser les capsules vidéo. Les étudiants ont été intégrés aux modalités d'évaluation du projet. Enfin, des séminaires d'analyse de pratiques ont été organisés en coanimation pour développer la pratique réflexive des étudiants. En 2014, l'équipe a construit une méthodologie favorisant la coconstruction des analyses avec les étudiants. Depuis 2015, l'équipe poursuit le dispositif et sa régulation continue.

Un dispositif interdisciplinaire

Le dispositif est interdisciplinaire et a été conçu pour aider les étudiants à développer leurs compétences réflexives (Devos et Paquay, 2013). Pour ce faire, les formateurs ont opté pour une décomposition du processus réflexif en quatre étapes successives : décrire, problématiser, analyser et imaginer d'autres actions possibles (Charlier et al., 2012). Cette approche vise l'intégration par les étudiants d'une démarche réflexive méthodique, son apprentissage ayant pour objectif de favoriser le transfert des compétences réflexives à la réalité de terrain professionnel (Charlier et al., 2012). Les formateurs ont également développé une approche méta- et cadrée pour dépasser le choc de la pratique (Devos et Paquay, 2013).

Le dispositif prend appui sur des capsules vidéo présentant des situations d'enseignement authentiques et banales, permettant d'établir un lien entre la formation et la pratique enseignante complexe et « réelle » (Godin et Charliès, 2012). De plus, elles permettent d'aborder différentes facettes du métier qui constitueraient des leviers lors de l'insertion professionnelle (Ria et Leblanc, 2011). En se reconnaissant dans la pratique d'autrui, les vidéos permettent à l'étudiant d'ouvrir le champ des possibles sur le plan des pratiques et de faciliter la prise de distance par rapport à leur propre pratique (Ria, 2018).

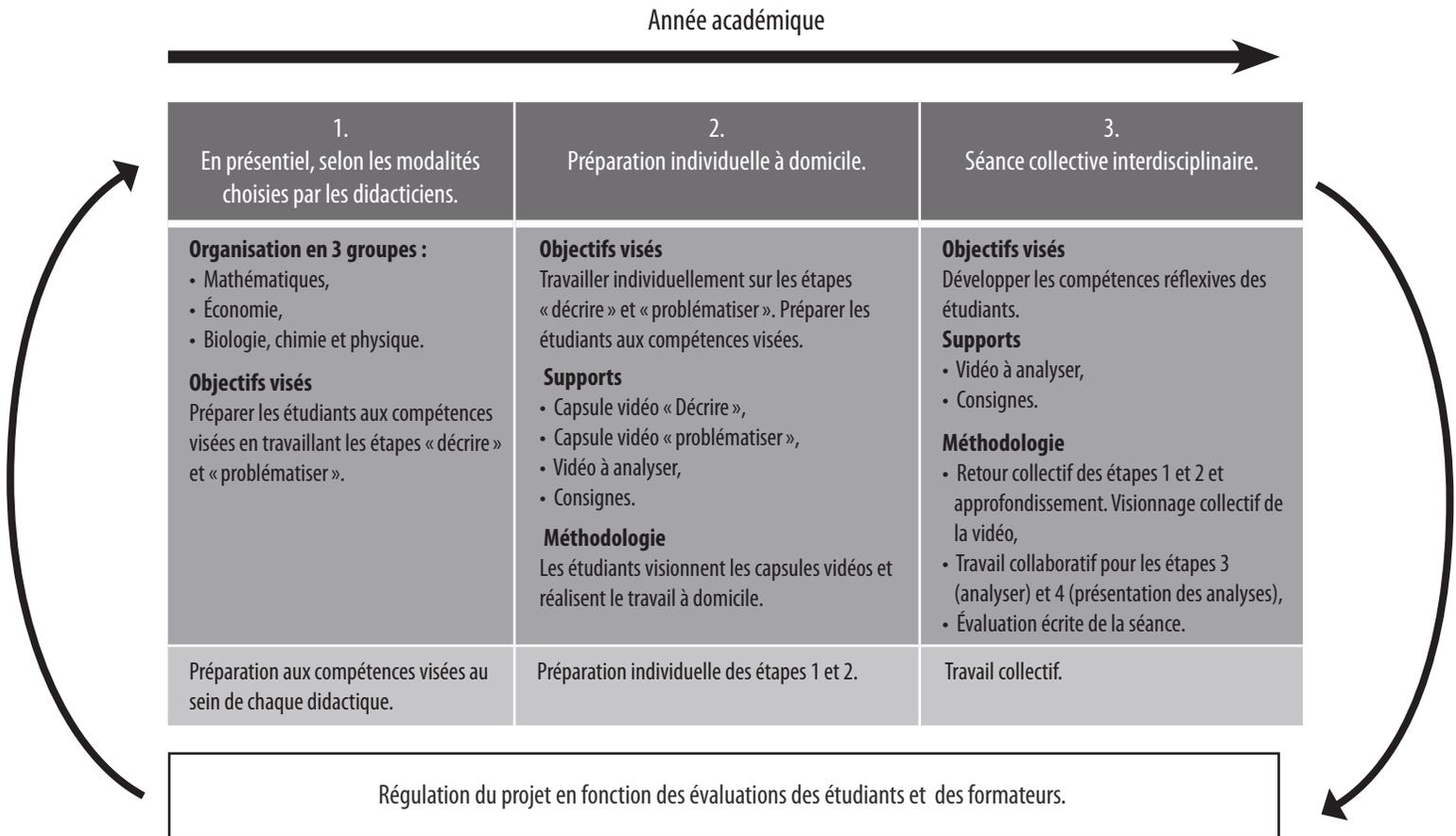
Comme le montre la figure 1 ci-dessus, ce dispositif est organisé en trois moments :

- Les didacticiens travaillent les compétences de description et de problématisation au sein des cours de didactique sur la base d'une vidéo.
- À domicile, les étudiants visionnent une seconde vidéo présentant des séquences d'enseignement filmées en stage. Ils réalisent les étapes de description et de problématisation. Des vidéos explicatives présentent les principes sous-jacents à ces processus constitutifs de la réflexivité et en proposent quelques illustrations.
- Une séance collective et interdisciplinaire est organisée pour mettre en commun le travail réalisé à domicile. Par groupe d'une quinzaine d'étudiants, ils s'attellent aux deux étapes d'analyse et d'imagination d'autres possibles. Une méthodologie spécifique pour l'analyse du contenu d'une séquence authentique d'enseignement filmée leur est proposée. Cette séance est préparée et animée par un binôme de formateurs (psychopédagogue et didacticien).
- À la fin de la séance collective, les étudiants et les formateurs remplissent un formulaire d'évaluation du dispositif qui soutient son analyse et sa régulation continue.

Un dispositif en trois temps

Figure 1

Dispositif actuel de formation Transpro



Ancrage méthodologique

Notre recherche s’ancre dans une démarche qualitative qui rend compte de situations réelles et récolte des données par voie directe par rapport à ces situations (Miles et coll., 2003). Elle permet d’appréhender et de comprendre des situations complexes à travers leur contexte. Cette approche met en lien les données récoltées avec les significations que leur donnent les individus interrogés. Il s’agit d’une recherche en condition écologique qui permet de prendre en compte de la complexité de la situation étudiée (Wang et Hannafin, 2006).

La recherche est de l’ordre de la documentation de pratiques, car elle fait état des effets produits par la création et la mise en œuvre d’un dispositif pédagogique interdisciplinaire particulier sur un groupe de formateurs durant plusieurs années.

Profil des participants

Huit formateurs ont été interrogés en mars 2019 à l'aide d'entretiens menés sur la base d'un guide d'entretien. Le tableau 1 présente le profil de ces formateurs.

Tableau 1

Profil des formateurs interrogés

	Sexe	Nombre d'années d'enseignement	Titularisé	Contrat à durée déterminée	Fonction
A	F	<5 ans		X	Assistante psychopédagogue
B	F	>10 ans	X		Chargée de cours psychopédagogue
C	F	<5 ans		X	Assistante psychopédagogue
D	M	>10 ans	X		Chargé de cours didacticien en physique
E	M	<5 ans	X		Chargé de cours didacticien en biologie
F	M	>10 ans	X		Chargé de cours didacticien en chimie
G	F	<10 ans	X		Chargée de cours didacticienne en sciences économiques et sociales
H	F	<10 ans	X		Chargée de cours didacticienne en mathématiques

Recueil des données

Le guide d'entretien

Nous avons établi quatre thématiques à aborder lors de l'entretien : les représentations des formateurs sur la formation, les étapes du projet, les effets perçus et le rapport au contexte.

La première partie de l'entretien interroge les formateurs sur leurs expériences « avant le dispositif » et sur leurs représentations de l'innovation pédagogique, de la formation des enseignants et du travail d'équipe.

La seconde partie aborde le projet en tant que tel. Les questions portent sur les étapes du projet, la posture du formateur et son positionnement par rapport à l'équipe. Cette partie interroge le formateur sur le projet, sur ce qu'il considère comme marquant, facile, difficile.

La troisième partie comprend des questions sur les effets perçus du projet sur chacun, par rapport à lui-même ou à ses pratiques. Nous interrogeons également les formateurs sur le développement de leurs compétences réflexives et sur les changements dans leurs pratiques.

Les entretiens se sont déroulés dans les locaux de l'Université et ont été menés par un chercheur non impliqué dans le processus de formation. Les huit entrevues, d'une durée de 30 minutes à 1h30, ont été enregistrées et transcrites intégralement.

Traitement des données

Nous avons organisé et sélectionné des données en nous appuyant sur une analyse de contenu (Bardin, 1977) et une analyse inductive de contenu (Blais et Martineau, 2006 ; Paillé et Mucchieli, 2016). Nous avons préparé les données, établi des catégories et créé une grille de codage pour analyser les entretiens en utilisant une démarche de traitement des données par catégorisation conceptualisante (Paillé et Mucchieli, 2013). Deux chercheurs ont analysé les données de manière croisée et ont codé chaque entretien. Nous avons établi quatre catégories : travail collaboratif, compétences réflexives, développement et identité professionnelle, et transfert des apprentissages, en nous concentrant sur les effets perçus par les formateurs sur eux-mêmes et leur enseignement.

Résultats

Perception du travail collaboratif

Les formateurs ont travaillé en équipe pour concevoir et expérimenter un dispositif de formation visant à développer les compétences réflexives de leurs étudiants. Le projet, élaboré lors de réunions régulières, a favorisé la coordination de leurs actions pédagogiques et la cohérence de leurs enseignements et évaluations. Les formateurs ont également développé leurs compétences réflexives et leur qualité d'interaction avec les étudiants lors des séances. Certains ont cependant regretté le taux de roulement important de membres du groupe, le manque de leadership lors de certaines réunions et l'absence de définition commune des concepts au départ du travail en équipe. Ils ont tous souligné la difficulté à dégager du temps pour investir dans le projet en raison d'agendas surchargés. Les formateurs ont relevé des conditions favorables, comme la visée commune et un climat constructif et sécurisant lors des échanges, « *le fait de mieux se connaître, d'échanger, de travailler en équipe, de développer un projet, d'être à deux quand on fait des séances* » (G, l. 418-419), ainsi que des conditions défavorables telles que le manque de temps et le taux de roulement important.

Effets perçus du travail collaboratif sur les formateurs

Tous les formateurs disent qu'ils ont développé davantage de cohérence dans les enseignements proposés aux étudiants grâce aux partages des pratiques avec les pairs. En effet, ceux-ci participent à une meilleure connaissance de ce qui est fait dans les autres cours, ainsi que des attentes des collègues (notamment en lien avec la charge de travail à domicile des étudiants) : « *c'est sans doute un des points forts de Transpro, c'est de nous avoir réuni, d'avoir fait que l'on apprenne à se connaître et à travailler ensemble* » (G, l. 340-342).

Une meilleure connaissance de l'ensemble de la formation et les échanges avec les pairs ont contribué à développer le sentiment d'efficacité personnelle des formateurs :

Le feedback de mes collègues [...] ça m'a permis aussi de mieux appréhender les besoins de mes étudiants, et de mieux y répondre quand ceux-ci m'expliquaient comment ils interagissent avec eux⁶, et toutes les expériences qu'ils ont vécues avec les étudiants, ce qui me permettait de continuer à cheminer avec mes questionnements à moi, avec les étudiants. (C, l.110-115).

Reconnaissant la diversité des définitions des termes pédagogiques utilisés au départ du projet, plusieurs formateurs épinglent le développement progressif d'un langage commun, ferment d'une identité collective : *«Il y a le fait d'utiliser les mêmes mots pour dire les choses et de pouvoir partager des choses»* (G, l. 377-378).

Effets du travail collaboratif sur le développement professionnel des formateurs

Les formateurs pointent des modifications dans leurs représentations sur le plan tant des rôles que de leur posture. Certains évoquent le fait de quitter le rôle de transmetteur pour adopter celui d'accompagnateur pour les étudiants lors des supervisions de stage.

Le projet m'a plutôt mis en réflexion par rapport à ma pratique et notamment, essentiellement, ma pratique au niveau de la supervision des stages. C'est surtout ça qui m'a fait changer de posture dans le sens où il est très, très difficile de relater des faits. J'essaye maintenant, quand je vais en supervision de stages, d'essayer de me limiter à des faits, et ça m'a conduit aussi à changer. (F, l.123-130).

En effet, ils voient un lien entre ce changement de posture et le fait de développer leurs compétences réflexives en lien avec la mise en œuvre de la démarche proposée au sein du dispositif. Le fait d'adopter un regard particulier lors de la description des capsules vidéo semble notamment avoir favorisé des changements de postures.

Ils mentionnent également le fait de se sentir plus compétents dans les réponses proposées aux étudiants lors de la séance interdisciplinaire du dispositif.

Ce qui m'a impressionnée effectivement, c'est les échanges qui peuvent avoir lieu entre d'une part le psychopédagogue et les étudiants, et puis entre moi et le psychopédagogue effectivement, il y a une construction quelque part de nouvelles compétences et d'une nouvelle perception, donc ça aussi c'est un élément fondamental pour le développement personnel. (E, l. 235-239).

Nous notons un renforcement dans l'identité professionnelle et personnelle chez plusieurs formateurs. *«ça m'a fait du bien en tant que formatrice, mais je pense aussi en tant que personne, parce que j'ai pris beaucoup plus confiance en moi»* (H, l. 656-658).

De plus, la moitié des formateurs fait état d'un développement de leurs compétences réflexives. L'un d'entre eux évoque même un apprentissage en miroir par rapport aux compétences réflexives des étudiants, à travers de ce qu'il qualifie de double niveau de réflexivité.

Comme on est tout le temps en double niveau de réflexivité, quand on se voit sur la capsule vidéo au tableau en train de donner son cours, je ne peux que projeter les moments où tu donnes cours et où tu réfléchis en effet à certaines questions ou à certains actes que tu poses ou que tu ne poses pas. (A, l. 197-201).

Effets du travail collaboratif dans leur enseignement

Les formateurs rapportent des intentions de transfert, ainsi que des éléments déjà transformés dans leurs pratiques. Ils notent des modifications dans les pratiques d'accompagnement des stages, dans les analyses de pratiques de stage, l'utilisation de la capsule vidéo dans d'autres contextes.

J'ai adapté mes gestes professionnels. Je l'ai dit sur l'acte d'analyse, sur l'acte de problématisation, sur l'acte de description. Tout ce qui concerne le dispositif et qui a fait l'objet de plein de discussions. Donc, tous les gestes professionnels cités dans ce dispositif-là, que je viens de citer et réinvestir dans l'action aussi. J'ai vraiment adapté mes consignes et j'ai travaillé et j'ai donné d'autres types de consignes à mes étudiants. (C, l. 137-144).

Un autre évoque le fait qu'ayant introduit des changements dans sa manière d'évaluer son enseignement, il a réajusté sa pratique tout au long des séances de travail en équipe. *«j'avais le retour des étudiants peut-être plus systématique, puisqu'on a fait des évaluations des séances, donc je pouvais revenir sur mes pratiques et les compétences réflexives à travers les séances avec mes collègues»* (B, l. 129-131). D'autres formateurs ont conscience de changements, mais n'arrivent pas à les exprimer :

Ma façon de voir les choses a évolué et je pense que la manière du coup de l'amener aux étudiants a changé. J'aurais beaucoup de mal effectivement, à pouvoir dire, c'est tel point. J'ai l'impression que j'ai été baigné, formaté dans ce qu'on a mis en place. (E, l. 220-222).

Bien qu'ayant réalisé des apprentissages différents et transféré des éléments différents à leurs pratiques (à travers leur posture, leur perception d'eux-mêmes et l'évolution de leurs pratiques pédagogiques notamment), les formateurs attribuent le transfert ou les intentions de transfert à des modalités partagées d'apprentissage comme les pairs, le travail en binôme, en observation des pratiques de l'autre et des feedbacks étudiants à travers les évaluations du dispositif réalisées chaque année après la séance transdisciplinaire du projet.

Interprétation

Les formateurs perçoivent le travail collaboratif comme un facteur de changement et un soutien au développement du changement, sur le plan tant individuel que collectif. Le travail collaboratif au sein du projet est perçu comme une occasion privilégiée de se développer professionnellement en améliorant ses compétences et en clarifiant son identité professionnelle (Lefevre et al., 2009).

Les formateurs relèvent des évolutions de compétences professionnelles qui sont tantôt partagées et font l'objet d'apprentissage collectif (Lator, 2009), comme le développement de la réflexivité ; tantôt spécifiques à chaque formateur, comme une meilleure utilisation des supports vidéo. Chacun apprend en regard des spécificités de son cours, de sa fonction dans le cursus de formation ou de ses projets de développement de ses enseignements. Ainsi, chacun épingle des apprentissages et des transferts qui lui sont propres. De plus, le travail collaboratif a eu des effets spécifiques en favorisant l'appropriation et le développement des bénéfiques « secondaires » qui soutient une adaptation des pratiques professionnelles à la connaissance de son environnement de travail et à ses objectifs d'enseignement.

La capacité de décodage de ses propres situations de travail repose notamment sur la capacité réflexive de chacun. En élaborant en équipe un dispositif de formation visant à développer la réflexivité de leurs étudiants, la moitié des formateurs disent avoir développé leurs compétences réflexives (Guillaumin, 2009). Ce projet a permis de se prendre comme objet de réflexion en prenant de la distance par rapport à leurs situations d'enseignement et en prenant du recul par rapport à eux en situation (Donnay et Charlier, 2006). Développer la réflexivité des formateurs sur un objet significatif qui leur est « extérieur » plutôt que sur leurs propres pratiques permettrait de ne pas les remettre directement en cause et faciliterait le développement de cette compétence. L'apprentissage en miroir évoqué par un formateur constitue une piste intéressante pour contourner l'insécurité engendrée par des dispositifs trop directement centrés sur une analyse de ses propres pratiques, et pourrait représenter une étape vers la participation à des dispositifs plus incisifs.

Notons que le développement de cette capacité réflexive et de ce travail collaboratif a permis aux formateurs de se sentir plus efficaces et ainsi de développer un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003), indispensable à tout changement de pratiques à long terme (Oliveira, 2017). Oser changer parce qu'on se sent davantage armé pour développer de nouvelles pratiques constitue un des piliers qui permettra à la réflexivité de déboucher sur une remise en cause de ses actions et à une intégration d'autres stratégies d'action.

De plus, les formateurs favorisent le développement d'une identité collective pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Cette identité leur permettrait de se présenter comme un collectif à l'institution et de faire reconnaître leur rôle au sein de l'université. Le travail collaboratif renforce cette identité collective.

La construction d'un langage commun, évoquée par certains comme une des dimensions d'un travail en équipe inscrit dans la durée, soutient cette identité collective en rendant possibles des analyses de pratiques et des discours partagés (Bordeleau et Legrand, 2019). Cet élément est important pour le développement d'un curriculum qui paraîtrait plus cohérent. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce langage commun est aussi un facteur de persistance du projet dans la durée, dans la mesure où il favorise les échanges entre formateurs et ouvre à ceux-ci la possibilité de réaliser de nouveaux projets en commun. aussi outre, il constitue un tremplin pour une réponse concertée en équipe dans le cas des réformes à venir.

Notre recherche permet également de faire état de certains éléments du développement professionnel des formateurs en lien avec le dispositif. Les formateurs affirment avoir modifié leurs représentations de leur rôle, de leur posture et avoir l'intention de modifier ou avoir déjà changé certaines pratiques dans et en dehors du projet. Il s'agirait de transferts (Roussel, 2011) ou d'intentions de transferts (Ford et al, 2011) liés notamment à la reconnaissance par les formateurs de la plus-value et des bénéfiques

attendus du dispositif pour les étudiants. Ce facteur est cité par tous les formateurs comme un élément les ayant motivés à entrer dans le projet et à le poursuivre. De plus, nous faisons l'hypothèse que le développement de la compétence réflexive des formateurs constitue un soutien au transfert réalisé.

Le concept de développement professionnel (Donnay et Charlier, 2006) et celui de transfert (Roussel, 2011) s'inscrivent dans la durée, mais ne présument pas du temps nécessaire à l'apparition des changements de pratiques. Nous nous interrogeons sur cette temporalité. Quel est le temps nécessaire pour engendrer les transformations évoquées par les formateurs ? En quoi la durée du projet a-t-elle constitué un facteur favorable aux changements relevés ?

Limites et perspectives

Limites

Notre étude porte sur une équipe de huit formateurs d'une même institution, limitant ainsi la portée de la recherche. Cependant, dans une perspective exploratoire, cette étude de cas soulève des hypothèses et des questions intéressantes pour d'autres projets d'innovation. Nous avons pris une option différente en nous intéressant à la perception des effets du projet par les formateurs après six ans de travail collaboratif (Van der Maeren et Yvon, 2009). Cette étude a permis de recueillir leur point de vue et d'analyser les effets d'un processus impliquant tous les participants sur la durée.

Perspectives

Nous avons mis en lien les effets perçus du travail collaboratif avec le développement professionnel des formateurs en matière d'apprentissages collectifs et individuels de compétences professionnelles et de transfert des apprentissages. Ceci nous conduit à nous interroger sur les modalités du travail d'équipe des enseignants dans l'enseignement universitaire.

L'analyse des résultats permet de dégager quelques pistes pour les formateurs d'enseignants et les gestionnaires du changement au sein des universités.

Les formateurs impliqués dans le projet se sont inscrits dans un double niveau de réflexivité. En créant un dispositif pour développer les compétences réflexives des étudiants, ils développaient en parallèle leurs propres compétences réflexives de façon indirecte. Nous mettons en évidence certaines conditions favorisant ce processus, comme l'organisation du travail autour d'un but commun, la participation volontaire au projet, l'organisation des réunions régulières dans un climat de confiance, le travail sur un objet significatif, mais extérieur aux participants, etc. Une formation à la réflexivité construite sur ces présupposés permettrait de dépasser l'insécurité liée à des dispositifs au cours desquels les participants analysent directement leur propre fonctionnement (Lison, 2013).

La construction d'un dispositif de formation des étudiants à la réflexivité semble avoir circonscrit les changements dans l'ensemble du curriculum de formation de ces étudiants. En effet, les formateurs affirment avoir acquis une vision plus globale de la formation dans laquelle ils inscrivent leurs

intentions de changement de pratiques ou des changements effectifs de leurs stratégies pédagogiques et didactiques.

Cette recherche nous conduit à nous interroger sur les modalités de collaboration à l'université : quelles sont les stratégies à mettre en œuvre par les institutions ? Comment valoriser une pluralité de voies de collaboration afin de rencontrer les différents types d'acteurs et les réalités de chaque institution ? Faut-il développer des approches indirectes pour amener les enseignants à collaborer ? Quels sont les effets des modalités de travail sur les enseignants, leur développement professionnel et leur identité personnelle dans l'enseignement universitaire ?

Pour terminer, les résultats de cette recherche permettent de dégager des perspectives d'action concernant la collaboration à l'université : proposer des opportunités pédagogiques pour les enseignants peut amener une dynamique et favoriser les échanges, créer des espaces d'échange. Une option pourrait être le questionnement en équipe d'une partie du curriculum pour amener une dynamique de changement. Ces éléments pourraient nourrir une vision plus globale et permettre aux enseignants d'entrer dans des projets collectifs qui les amèneraient à développer de nouvelles compétences. Cela pourrait contribuer au développement professionnel et constituer un levier à l'innovation pédagogique par l'entremise du collectif.

Ces perspectives pourraient offrir l'opportunité de mettre en œuvre une nouvelle recherche afin d'affiner nos premiers résultats et d'observer dans la durée les effets sur les changements de pratiques dans l'enseignement des formateurs.

Notes

- ¹ Cadre européen des certifications.
- ² Voir https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf
- ³ De l'agrégation et du master en didactique.
- ⁴ Voir Fischer et al. (2019).
- ⁵ Cette cellule finance et soutient des projets de pédagogies innovantes au sein de l'Université de Namur.
- ⁶ «eux» correspond aux autres formateurs.

Références

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Barbier, J. (2017). EXPERIENCE/activité/apprentissage/RECHERCHE distinctions et articulations. *Forum*, 151, 90-99. <https://doi.org/10.3917/forum.151.0090>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26 (2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bordeleau, L. et Leblanc, J. (2019). La collaboration interprofessionnelle comme modalité de résolution des impasses thérapeutiques en pédopsychiatrie : recherche-action participative. *Revue québécoise de psychologie*, 40 (2), 263-284. <https://doi.org/10.7202/1065912ar>

- Carlile, P. R. (2004). Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555-568. <https://doi.org/10.1287/orsc.1040.0094>
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N. et Leroy, C. (2012). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques* (2^e éd.). De Boeck.
- Coen, P., Galland, A., Monnard, I., Perrin, N. et Rouiller, Y. (2008). Pertinence et validité de tâches complexes dans l'évaluation de futurs enseignants. Dans G. Baillat (dir), *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p.159-175). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baill.2008.01.0159>
- Devos, C. et Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? Dans M. Altet (dir), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (p.229-248). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0229>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Fischer, L., Dantinne, F. et Charlier, E. (2019). Évaluation des effets d'un dispositif de formation initiale visant à susciter la réflexivité chez les futurs enseignants. *Formation et profession*, 27 (2), 45-57. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.494>
- Ford, J.K., Yelon, S.L. et Billington, A. (2011). How much is transferred from training on the job? The 10% delusion as a catalyst for thinking about transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 24(2), 7-24.
- Ford, J. K., Baldwin, T. T. et Prasad, J. (2018). Transfer of training the known and the unknown. *Annual Review of Organizational Behavior*, 5, 201-225.
- Galand, B. et Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?*. Presses Universitaires de Louvain.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.3590>
- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de formation. *Cahiers de sociolinguistique*, 14 (1), 85-101. DOI 10.3917/csl.0901.0085
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel, *Questions Vives*, 5 (11). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Lessard, A., Tardif, M. et Genereux, R. (2019). *Le développement professionnel des enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- Letor, C. (2009). *Comment travailler ensemble en équipe au sein des établissements scolaires ?*. De Boeck Supérieur.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2 (1), 15-27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Rispal, M. H. et Bonniol, J. J. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Nizet I., Leroux J. (2015). [La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux de codéveloppement professionnel en contexte de formation continue](#). *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1 (2), 15-29.
- Oliveira, G. (2017). *Transfer of Learning Between Higher Education and Workplace*. [Doctoral Dissertation. University of Leeds school of education]. https://etheses.whiterose.ac.uk/17719/1/oliveira_2017_transfer-of-learning-between-higher-education-and-the-workplace_phd-thesis.pdf
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus, *Activités*, 8 (2). 150-172. <https://doi.org/10.4000/activites.2618>
- Ria, L. (2018, 23 janvier). *Établissement formateur : du concept à la réalité éthique, méthodologique et pratique. Pour quels effets ?* [Notes de cours]. Formation de formateurs IFÉ.

- Roussel, J.F. (2011). *Gérer la formation – Viser le transfert*. Guérin éditeur.
- Roussel, J. F. (2014). *Le Transfert Des Apprentissages en Développement Du Leadership*. Presses Académiques Francophones.
- Trompette, P. et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3 (1), 5-27. <https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>
- Van der Maeren, J.M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action, *Recherches qualitatives*, Hors-Série, 7, 42-63.
- Wang, F. et Hannafin, M. J. (2006). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 54(5), 5-23. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9008-0>
- Wittorski, R. (2008). La notion d'identité collective. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (dir.). *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p.195-213). L'Harmattan.
- Yelon, S. L., Ford, J. K. et Bathia, S. (2014). How Trainees Transfer What They Have Learned: Toward a Taxonomy of Use. *Performance Improvement Quarterly*, 27(3), 58-78.

Pour citer cet article

- Corfdir, A., Biémar, S., De Grove, K., Fischer, L., Henry, V., Plumet, J., Pondeville, S., Snauwaert, P., Vervoort, A. et Charlier, E. (2024). Le travail collaboratif pour développer un dispositif de formation à la réflexivité : quels effets pour les formateurs ? *Formation et profession*, 32(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.807>



©Auteures. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.821>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Le processus de transposition curriculaire en formation professionnelle et technique : expériences d'enseignants sur l'étape d'appropriation-interprétation

Carole **Lanoville**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Stéphanie **Hovington**
Université Laval (Canada)

The Process of Curricular Transposition in Vocational and Technical Education:
Teachers' Experiences in the Appropriation-Interpretation Stage

doi: 10.18162/fp.2024.821

Résumé

Cet article vise à mieux comprendre l'étape d'appropriation-interprétation du curriculum officiel par des enseignants en formation professionnelle et technique au Québec. À partir de données recueillies par l'entremise d'entrevues semi-dirigées auprès de conseillers pédagogiques et d'enseignants dans quatre programmes d'études des deux ordres d'enseignement, l'article présente les résultats comparés quant aux dispositifs en place et aux stratégies cognitives mobilisées. L'analyse réalisée avec l'apport de l'approche par les instruments montre les effets possibles du curriculum officiel sur le travail collectif des enseignants, soit la résistance, la réinterprétation ou le changement durable. Finalement, des pistes d'action sont proposées aux différents acteurs éducatifs.

Mots-clés

Programme d'études, approche par les instruments, dispositif, formation professionnelle et technique, stratégies cognitives.

Abstract

This article aims to better understand the appropriation-interpretation stage of the official curriculum by vocational and college teachers in the province of Quebec. Based on data collected through semi-structured interviews with pedagogical advisors and faculty in four programs of study, the article presents comparative results regarding the devices in place and the cognitive strategies used. The analysis carried out using the instrument approach shows the possible effects of the official curriculum on teachers' collective work: resistance, reinterpretation or lasting change. Suggestions for action are made for the benefit of the various educational actors.

Keywords

Curriculum, policy instruments approach, device, vocational and career programs, cognitive strategies.

Contexte et problématique

Le travail enseignant en formation professionnelle et technique (FPT) est complexe, se distinguant des niveaux primaire et secondaire par l'hétérogénéité de sa population étudiante, son environnement scolaire et la provenance des enseignants (Gagnon et al., 2016). Ces spécificités se révèlent manifestes lors de l'étape d'appropriation-interprétation du programme d'études officiel où la vision sociale du métier présentée est confrontée aux diverses cultures professionnelles du corps professoral. Cette complexité spécifique à la FPT constitue un enjeu important lors de la transposition curriculaire (Glatthorn, 1987; Lenoir, 2006; Perrenoud, 1998).

Sous la responsabilité du ministère de l'Éducation (MELS, 2002), le processus d'élaboration des programmes en FPT repose sur trois phases. D'abord, la phase de planification permet de réaliser des études de besoins sur le secteur d'activités pour assurer l'adéquation formation-emploi. La deuxième phase a trait à la conception-production du programme d'études au cours de laquelle plusieurs acteurs du milieu de l'éducation et des milieux externes (représentants patronaux et syndicaux, ordres professionnels, etc.) sont sollicités aux fins d'élaboration du programme. La dernière phase, celle de l'application et du suivi, permet au ministre de l'Éducation d'approuver le programme d'études, de déterminer les crédits et d'autoriser les établissements à l'implantation. Ce long processus de négociations, marqué par des conflits et des tensions, repose sur de nombreux facteurs professionnels, institutionnels, financiers et pédagogiques (Doray et Turcot, 1991). Enfin, il incombe aux centres de formation professionnelle (CFP) et aux cégeps de faire la mise en œuvre des programmes d'études des métiers.

Depuis les réformes curriculaires basées sur le modèle de l'approche par compétences (1986-formation professionnelle [FP] ; 1993-formation technique [FT] et préuniversitaire au collégial), les équipes enseignantes doivent développer les compétences prescrites du programme d'études officiel chez leur population étudiante. Ainsi, en procédant à la transposition curriculaire, elles rendent opérationnel cet instrument gouvernemental au sein de leur établissement qu'est le programme officiel.

La sociologie du curriculum (Forquin, 2008; Raisky et Caillot, 1996; Young, 1971) s'intéresse au processus d'élaboration des programmes officiels et montre l'importance du curriculum, notamment pour la qualité et la cohérence de la formation. Le terme curriculum est synonyme de programme d'études dans la francophonie, mais, dans le monde anglo-saxon, il réfère plutôt à la vision éducative et institutionnelle dont le programme n'est qu'une composante (Jonnaert et al., 2009). Le processus de transposition curriculaire se fait en plusieurs étapes. Il permet de « poser un regard sur les différents processus qui modifient les politiques éducatives depuis leurs énoncés, jusqu'à leur effet sur les pratiques pédagogiques » (Jonnaert, 2012, p. 27). Pour Glatthorn (1987), il faut six étapes pour aller de la préconception du programme à l'apprentissage réel, soit des besoins de la société à l'apprenant. Tout comme Glatthorn, Perrenoud (1998) prend en compte les besoins sociaux jusqu'à l'apprentissage réel en les répartissant en huit étapes dont les quatre premières concernent une analyse de profession. Lenoir (2006) propose un modèle synthétique composé de trois moments clés, soit le curriculum officiel, interprété et enseigné, l'apprenant ou les apprentissages ne faisant pas partie des étapes. Enfin, Jonnaert (2012) fusionne les étapes d'interprétation et d'implantation, liant ainsi l'institution à l'équipe enseignante et l'enseignant en classe. Il termine avec l'apprentissage et la réussite scolaire. Le tableau 1 suivant présente ces modèles.

Tableau 1

La transposition curriculaire selon différents auteurs

	Glatthorn (1987)	Perrenoud (1998)	Lenoir (2006)	Jonnaert (2012)
	Recommandations curriculaires	Pratiques ayant cours dans la société	Curriculum officiel (ministère de l'Éducation)	Curriculum officiel
	Curriculum officiel	Repérage et description fine des pratiques	Curriculum interprété	Curriculum interprété et implanté
Étapes	Curriculum matérialisé	Analyse des ressources cognitives mobilisées et des schèmes de mobilisation	Curriculum enseigné	Apprentissages scolaires et leurs résultats
	Curriculum enseigné	Hypothèse quant au mode de genèse des compétences en situation de formation		
	Curriculum évalué	Dispositif et curriculum officiel		
	Curriculum appris	Dispositif et curriculum réel		
		Expérience immédiate des formés		
		Apprentissages durables des formés		

Pasco et Léziart (2005) affirment que le programme est une construction, « comme ce qui est produit dans une arène institutionnelle et constitue le résultat précaire d'interactions et d'interprétations négociées entre des groupes aux perspectives divergentes » (p. 107). Pour certains, ce travail est considéré comme exigeant pour les équipes enseignantes qui doivent conjuguer avec diverses tensions dès l'interprétation et pouvant aller jusqu'à des reconstructions (Poumay et al., 2017; Prégent et al., 2009 et Roussel, 2016). Il en résulte que le programme n'est pas neutre puisqu'il fait l'objet de négociations et de compromis (Doray et Turcot, 1991), ce qu'avance également Lau (2001) en parlant du processus d'élaboration des programmes qui s'inscrit dans son contexte social, économique et politique.

En FPT, la transposition curriculaire se fait au moyen d'un dispositif spécifique compris comme « un agencement hétérogène d'instruments et d'acteurs en vue d'un objectif stratégique ou en réponse à une urgence stratégique » (Aggeri et Labatut dans Halpern et al., 2014, p. 68) dont les conseillers pédagogiques (CP) sont les principaux concepteurs et médiateurs. Dans notre étude, le dispositif englobe l'ensemble des acteurs de l'éducation concernés, l'instrument principal qu'est le programme officiel, les outils développés localement ainsi que les ressources affectées.

Dès la réception du programme officiel par le CFP ou le cégep, l'étape d'appropriation-interprétation du programme par l'équipe enseignante devient le moment privilégié pour harmoniser les différentes perceptions du métier et de son enseignement. Alexandre (2016) souligne l'importance de l'interprétation qui « permet de développer le processus de raisonnement spécifique au métier enseigné » (p. 125). Chevallard (1982), pour sa part, mentionne l'importance pour les enseignants de faire l'interprétation pour arriver à enseigner le programme, et Jonnaert (2012) précise que celle-ci repose sur des transformations, déconstructions et reconstructions. Si la majorité des chercheurs discutent d'interprétation seulement, Crespin (2014) ajoute le concept d'appropriation en référence à un « processus dynamique d'interprétation, de mise en sens de cet héritage, qui débouche sur du singulier et de l'innovation » (p. 58). Il nous semble opportun de lier ces deux concepts en FPT puisque l'exercice est à la fois individuel et collectif, réalisé dans un contexte institutionnel particulier dont l'aboutissement est d'assurer la qualité et la cohérence de la formation par une vision commune d'un métier.

En FPT, la construction curriculaire s'avère stratégique puisqu'elle nécessite une connaissance des multiples facettes de l'exercice d'un métier et la capacité de dégager une vision de son avenir socio-économique. Bien que les enseignants d'un métier aient comme point de départ le même curriculum prescrit, la phase de transposition curriculaire, principalement lors de la phase d'interprétation-appropriation, s'avère cruciale dans leur travail enseignant et pour la cohérence de la formation (Poumay et al., 2017). À terme, le curriculum réel est souvent sensiblement différent (Paun, 2006), car sa réinterprétation peut mener à son enrichissement ou à son appauvrissement (Perrenoud, 1995).

Le travail de transposition curriculaire laisse une place importante aux conseillers pédagogiques (CP) dont le rôle d'accompagnement, de médiation et de coordination s'exerce fortement au moment de l'implantation du programme (Poumay et al., 2017). Pour Lessard (dans Perrenoud et al., 2008), les CP ont un rôle majeur à jouer et oscillent entre deux pôles : l'expertise pédagogique (matière) et l'expertise du changement (manière). Cependant, l'efficacité de leur travail est accentuée et légitimée s'ils ont établi un réseau significatif avec les enseignants (Bédard et Béchar, 2009). Cela constitue un

défi supplémentaire en FPT puisque des contraintes organisationnelles affectent le temps dévolu au soutien pédagogique des enseignants (Roussel, 2016), qui présentent en FPT une grande diversité de compétences pédagogiques et professionnelles (Gagnon et al., 2016).

En FT, les équipes enseignantes sont souvent mixtes. Certains ont une expérience pratique du métier enseigné alors que d'autres sont embauchés pour leur maîtrise des savoirs disciplinaires nécessaires à la pratique du métier. Sur le plan pédagogique, la formation en enseignement est facultative, bien qu'encouragée.

Pour les enseignants en FP, c'est surtout leur savoir-faire du métier qui prévaut au moment de l'embauche (Gagnon et al., 2016). La transition crée un déséquilibre puisqu'ils passent d'un métier dans lequel ils sont compétents à l'enseignement du métier pour lequel ils sont en apprentissage (Roussel, 2016) puisque l'obtention du brevet d'enseignement s'effectue simultanément pour plusieurs d'entre eux.

Sur le plan institutionnel, depuis le renouveau pédagogique, les cégeps ont acquis plus d'autonomie dans la gestion des programmes d'études. Dans son bilan synthèse de l'élaboration des programmes, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) indique « le manque de concertation dans la gestion et la bonne marche des programmes affecte la cohérence du programme et, de ce fait, la cohérence de la formation, laquelle est également affaiblie par l'absence, dans certains cas, d'une vision commune du programme et de ses finalités » (p. 46-47). Bien que la CEEC n'ait pas évalué spécifiquement l'étape d'appropriation-interprétation, ce constat renforce le propos de Deng (2007) sur l'importance du rôle de l'établissement.

Par ailleurs, les cégeps ont l'obligation légale d'élaborer une politique d'évaluation des programmes d'études. Cette politique est souvent complétée par une politique de gestion des programmes (PGP) qui trace le processus d'implantation et relève les responsabilités des différents acteurs éducatifs (enseignants, comité de programme, commission des études, etc.), notamment lors de l'étape d'appropriation-interprétation. Cette autonomie des établissements collégiaux favorise le développement d'un dispositif local d'implantation et de suivi de programmes.

Les CFP ne jouissent pas de la même autonomie que les cégeps dans la gestion des programmes d'études (Organisation de l'Éducation au Québec, 2021, module 11). Sous la gouverne des centres de services scolaires, ils reçoivent du ministère de l'Éducation divers outils, notamment les guides pédagogiques et d'organisation et les évaluations aux fins de sanctions qui sont prescriptives.

Plusieurs études ont été réalisées au sujet de l'étape de conception des programmes (Kahn et Rey, 2016; Poumay, et al., 2017 ; Prigent, et al., 2009), mais peu existent sur celle du travail enseignant réel effectué lorsque les équipes enseignantes sont appelées à traduire et à interpréter le programme officiel en fonction de leur connaissance du métier, de leur contexte et de leur vision de la profession (Tyack et Cuban, 1995). Le processus d'opérationnalisation du programme étant peu documenté en FPT, notre étude cherche à comprendre les manières de faire en FP et en FT quant au rôle et à l'usage effectif de l'instrument qu'est le programme officiel et des différents dispositifs locaux, ainsi que la véritable prise en compte de l'étape d'appropriation-interprétation. Plus spécifiquement, nous souhaitons répondre aux questions suivantes : quel dispositif les établissements scolaires ont-ils développé et utilisé pour accompagner les équipes enseignantes lors de l'étape d'appropriation-interprétation ? Comment les équipes enseignantes procèdent-elles pour s'approprier et pour interpréter le programme d'études prescrit ? Aspects dont la sociologie du curriculum n'a pu témoigner, selon Pasco et Léziart (2005).

Cadre de référence

L'étude s'appuie principalement sur les fondements théoriques liés à l'approche par les instruments et aux stratégies cognitives.

L'approche par les instruments

L'approche par les instruments (Hood, 1983; Lascoumes et Le Galès, 2004) cherche à comprendre l'action publique, la relation entre gouvernants-gouvernés par l'entremise des instruments techniques et sociaux (lois, décrets, programmes, normes, etc.) et les dispositifs développés par l'État. Ces instruments ne sont pas neutres (Lascoumes et Le Galès, 2014) puisqu'ils traduisent l'intention initiale du concepteur. Ils fournissent un cadre à la réflexion, agissent sur la manière dont les acteurs vont se comporter et justifient le type et l'ampleur des ressources (Halpern et al., 2014). L'approche par les instruments met en lumière les dynamiques d'opposition et instruit sur les effets que ceux-ci peuvent produire (Lascoumes et Le Galès, 2004); un effet d'inertie si l'instrument n'est pas compris par les acteurs de la mise en œuvre et considéré comme peu légitime ; un effet de réinterprétation qui sert à préciser et à adapter l'instrument afin de le rendre plus pertinent pour les acteurs locaux ; et, un effet de changement durable, qui se produit dans le cas où les acteurs de la mise en œuvre acceptent et maîtrisent bien l'instrument, soit le programme d'études officiel.

Stratégies cognitives

Par stratégies cognitives, Bégin (2008) entend une catégorie d'actions cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées vers la réalisation d'une tâche ou d'une activité. Plus spécifiquement, il s'agit d'un ensemble d'actions et de techniques pour en éclairer la compréhension. Alexandre (2016) qualifie les activités cognitives de « hautement contextualisées » (p. 121). À cet égard, Legendre (2005) souligne que les actions entreprises engagent un processus cognitif dans lequel la personne se fait une représentation de la situation actuelle, de la situation éventuelle et des moyens à prendre pour réaliser le changement et trouver une solution à un problème. Bien que ces éléments de définition soient plutôt associés aux apprenants, ils apparaissent pertinents pour recenser la diversité des actions mises de l'avant par les enseignants et les moyens mis en place pour réaliser l'étape d'appropriation-interprétation.

Méthodologie

Les résultats proviennent d'une étude de cas multiple (Van der Maren, 2004) dont les données ont été recueillies lors d'entrevues semi-dirigées effectuées en 2020 auprès de 14 enseignants et quatre CP en FPT en provenance des programmes Assistance de personnes en établissement et à domicile (APED), Secrétariat, Techniques policières (TP) et Techniques de services financiers et assurances (TSFA) de quatre établissements – deux CFP et deux cégeps. Deux types d'entrevues ont été réalisées : des entrevues de groupe de deux heures (Kruger, 2014) pour les enseignants d'un même programme et une entrevue individuelle de 60 minutes auprès de chaque CP.

Les programmes sélectionnés devaient être révisés ou développés depuis moins de deux ans. Parmi les établissements ayant accepté de participer à la recherche, un échantillonnage de type boule de neige auprès du CP responsable du programme a été privilégié pour le choix des enseignants. Leur participation était volontaire. Pour les cégeps participants, la recherche a reçu l'aval du comité d'éthique des établissements.

Le canevas d'entrevue pour les CP et les enseignants comportait des questions ouvertes afin de favoriser une description détaillée des dispositifs utilisés et des stratégies mobilisées pour s'approprier et interpréter le programme (p. ex. : Quels outils locaux utilisez-vous ? Expliquez comment vous procédez pour interpréter les compétences du programme.). L'ensemble des questions étaient regroupées sous cinq rubriques présentées au tableau 2 selon les approches.

Tableau 2

Rubriques des guides d'entrevues selon les approches théoriques

Rubriques des guides d'entrevue	Approche par les instruments	Stratégies cognitives
Dispositif (outils ressources, etc.)	✓	
Opérationnalisation (responsabilités et stratégies)	✓	✓
Médiation des acteurs		✓
Difficultés rencontrées	✓	✓
Améliorations suggérées	✓	✓

Les entrevues ont été enregistrées audio et transcrites intégralement. Le traitement des données s'est effectué à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nvivo. La méthode d'analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2016) a été utilisée afin de répondre aux objectifs de recherche. Elle comprend quatre étapes : 1) la production d'une grille de codification pour chaque entrevue ; 2) le découpage du contenu en unités de sens selon le canevas d'entrevue et le cadre conceptuel, ainsi que les unités émergentes ; 3) la rédaction de mémos thématiques visant à faire la synthèse et les liens entre les thèmes relevés ; 4) la mobilisation des sources documentaires afin de mettre en perspective les résultats.

Résultats

Cette section présente les principaux résultats portant sur le dispositif (outils, ressources, durée et formation) et le processus d'opérationnalisation (partage des responsabilités et stratégies mobilisées).

Dispositif - outils, ressources, durée et formation

Les résultats illustrent que le dispositif local en FP, pour les deux programmes étudiés, est constitué d'outils fabriqués par le CP et de divers documents ministériels (AST, cadres d'évaluation, etc.) que les CP jugent utiles. D'ailleurs, l'un d'eux affirme : **CPFP-01** « Je leur ai fait une copie de leur programme d'études et de leur cadre d'évaluation et puis j'ai dit : ça c'est votre bible. Mettez ça sur

votre table de chevet et apprenez-le par cœur».

Lors de l'entrevue, les enseignants en FP étaient invités à décrire le dispositif développé et utilisé par leur établissement pour les accompagner lors de l'étape d'appropriation-interprétation. Ils affirment connaître peu les instruments ministériels, notamment l'analyse de situation de travail (AST). Même quand les instruments sont connus, ils les utilisent peu parce que ces instruments arrivent trop tardivement dans le processus, de sorte que les enseignants se voient imposer des outils locaux qu'ils disent ne pas maîtriser et dont ils doutent de la pertinence. **ENSNP-04** « Les documents [ministériels] n'étaient pas accessibles, c'étaient des versions de travail [...] Donc on a eu des informations de base pour avoir une idée de ce qu'allait être le nouveau programme ».

Au collégial, les répondants indiquent que le dispositif local est développé par les CP en collaboration avec certains enseignants. Les outils, nombreux et variés (profil du diplômé, logigramme, etc.), sont ensuite avalisés par la direction des études et rendus disponibles à l'ensemble de la communauté. Leur usage est reconnu dans les politiques locales. **CP-TECH SFA-01** « [...] On a une politique de gestion des programmes d'études, ça inclut l'élaboration de programmes, la modification de programmes, mais aussi l'implantation de nouveaux programmes et leur évaluation. Ça touche toutes les phases des programmes. [...] C'est un outil primordial ».

Sur le plan des ressources, pour les deux programmes en FP, les enseignants devaient effectuer le travail en sus de leurs tâches habituelles, sans bénéficier de ressources ou de libérations spécifiques. **ENSNP-02** « Il n'y a pas assez de temps alloué pour ça. [...] Combien de temps j'ai passé à travailler à la maison sur tout ça ... c'est beaucoup ».

A contrario, pour les répondants du collégial, les politiques locales encadrent le processus, dont les ressources liées aux libérations accordées aux enseignants qui varient entre 10 % et 25 % de leur tâche selon les établissements.

Pour les deux ordres d'enseignement, la durée de cette étape de transposition est d'environ une année. Tous les participants la jugent trop courte. D'après un CP en FP,

CP-SECR-01 On se ramasse avec un paquet de nouveaux enseignants qui n'ont jamais enseigné de leur vie et là, tu dis « je vais te montrer comment cela s'articule, un nouveau programme, comment enseigner. » [...] Mais il faut avoir du temps pour les nouveaux et pour implanter les nouveaux programmes. On a besoin de cela. Toute la formation professionnelle a besoin de cela. On est totalement dans l'urgence.

Sur le plan de la formation, les enseignants en FP affirment recevoir peu de formation sur les étapes du processus de transposition parce que les CP manquent de temps.

L'accompagnement en cours d'étape est aussi lacunaire de sorte que les équipes enseignantes disent être laissées à elles-mêmes. Par exemple, pour le programme APED, le CP a présenté le gabarit local et les enseignants devaient se débrouiller seuls selon ce témoignage.

ENS-SECR04 Concrètement, on n'a pas eu de formation à proprement parler. [...] on n'avait pas de formation au départ et il fallait qu'on ait une idée sans avoir non plus le matériel, les manuels en main. Donc, c'était un petit peu le flou artistique, mais on connaissait notre matière. On dit « mais sur quelle base on part ? »

De leur côté, les enseignants en FT bénéficient d'un accompagnement plus soutenu de la part du CP pendant l'étape d'appropriation-interprétation. De plus, les enseignants rencontrés disent avoir eu un accès direct aux différents gestionnaires impliqués dans l'ensemble du processus.

ENS-TECHPO01 Il n'y a pas de formation formelle en tant que telle. Le processus qu'on suit quand on fait une élaboration de programme se base sur un certain procédurier qui existe et qu'on a sous la main. Donc, ce processus-là est remis aux enseignants qui y ont accès. C'est un outil de travail aussi pour le conseiller pédagogique qui accompagne ces enseignants-là. On a une politique de gestion des programmes d'études.

Le tableau 3 suivant présente les principaux constats liés aux dispositifs.

Tableau 3

Principaux constats liés aux dispositifs

Les dispositifs sont composés de l'instrument ministériel (le programme), d'outils ministériels et locaux, et leur formalisation diffère selon l'ordre d'enseignement.

Formation professionnelle	Formation technique
<ul style="list-style-type: none"> • L'instrument ministériel contient des outils (AST, guides pédagogiques, évaluatifs ou administratifs) qui jouent un rôle de régulation des programmes. • Les CP sont les principaux responsables de la fabrication des outils locaux. • Le processus de transposition curriculaire n'est pas formalisé par les CFP. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'instrument ministériel s'accompagne de politiques institutionnelles locales qui encadrent le processus et qui spécifient les responsabilités des différents acteurs. • Les CP développent, avec les enseignants, de nombreux outils locaux similaires d'un établissement collégial à l'autre (profil des diplômés, plans-cadres, logigramme, etc.). • Le processus de transposition curriculaire est formalisé par diverses politiques ou règlements.

Les ressources et le soutien offerts varient en fonction des contextes et des ordres d'enseignement.

Formation professionnelle	Formation technique
<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants ne bénéficient d'aucune libération. • La lourdeur de la tâche des CP ne permet pas d'offrir un accompagnement jugé suffisant par les enseignants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants bénéficient de libérations. • Les CP offrent un accompagnement soutenu des enseignants pendant l'étape d'appropriation-interprétation.

Processus d'opérationnalisation (partage des responsabilités et stratégies cognitives mobilisées)

En ce qui concerne le partage des responsabilités, l'organisation interne du travail d'appropriation-interprétation varie selon les CFP. Dans le programme d'APED, l'équipe enseignante s'est partagé la tâche en se répartissant individuellement les compétences. Les enseignants ont mis leur travail en

commun par la suite, bien que tous n'aient pas participé à l'exercice initial comme en témoigne le commentaire suivant :

CPCFP-01 [on commence] par une réflexion, un partage. J'avais demandé aussi à ceux qui avaient assisté à la rencontre du ministère de faire un topo aux autres collègues. Donc ça a vraiment été ce processus de discussion puis de réflexion qui a lancé la machine, plus qu'un cadre référentiel théorique.

En secrétariat, des équipes de travail formées d'enseignants volontaires se sont réparti des blocs de compétences. Chaque équipe de travail a développé une maîtrise complète de quelques compétences, mais tous les enseignants n'ont pas participé à l'étape et il n'y a pas eu de mise en commun finale.

Au collégial, l'organisation interne du travail pour réaliser l'étape d'appropriation-interprétation repose sur deux enseignants, dont le responsable de la coordination départementale. Les enseignants consultent leurs collègues du programme de manière officielle ou non, dans le respect des règles internes.

En ce qui concerne les stratégies cognitives, les résultats suggèrent que peu importe l'ordre d'enseignement ou le mode d'organisation du travail, les stratégies mobilisées sont multiples et diverses (par ex., recenser les connaissances antérieures utiles, considérer les exigences ou les besoins, planifier, s'informer, s'ajuster, etc.).

Chaque enseignant semble s'approprier le programme à sa façon. Certains disent alterner entre leur expérience du métier, soit les différentes situations professionnelles vécues et l'enseignement projeté ou antérieur. D'autres s'appuient sur les attentes fixées dans le cadre d'évaluation quand ce dernier est offert. Ce fut le cas du programme de secrétariat. L'expérience d'enseignement de l'ancien programme constitue la base de réflexion pour un participant alors qu'un autre est parti des intentions pédagogiques pour bien saisir le sens du programme. D'autres enseignants mentionnent réfléchir d'abord aux activités d'apprentissage en fonction des cibles d'apprentissage.

ENS-APED-01 Moi, je suis parti comme mon collègue avec mon bagage d'expérience du métier. [...] Je n'arrivais pas à partir dans le nouveau référentiel sans savoir où on s'en va. [...] Personnellement, dans ma démarche, je ne peux pas détruire l'ancien puis dire, je garde le nouveau.

Les CP proposent des voies d'entrée diversifiées pour aider les enseignants à transposer le programme officiel. L'utilisation des stratégies est itérative et celles-ci sont nombreuses pour les deux programmes à l'étude.

Un CP demande aux enseignants d'interpréter le programme en commençant par les intentions pédagogiques ou les évaluations. Parfois, on en profite pour solutionner des problématiques actuelles. Les CP affirment que les enseignants sont les spécialistes du contenu et eux, des spécialistes du processus.

Les recours aux situations de travail ou à l'ancien programme et les références à l'expérience professionnelle sont des ancrages importants et constituent des stratégies similaires aux deux ordres d'enseignement. **ENS-TECHSFA-01** «Pour ma part, ce sont vraiment des situations de travail. Je me réfère beaucoup à cela et on se rend compte énormément comment les étudiants apprennent».

Au collégial, les stratégies cognitives mobilisées semblent davantage liées au type de dispositif en place, notamment les relations établies entre le contexte spécifique du métier, les tâches inhérentes aux actions professionnelles et le profil des diplômés qui, lui, fait partie du dispositif interne. Bien que le programme officiel demeure l'instrument incontournable pour réaliser cette étape, les équipes enseignantes vivent certaines divergences sur leurs visions du métier et celle proposée par le programme prescrit. Ainsi, certains enseignants rencontrés disent l'interpréter à la lumière des exigences d'organismes externes et des besoins des partenaires qui peuvent avoir une incidence sur la qualité de la formation et la pertinence du programme.

ENS-TECHSFA-01 On est allés consulter l'industrie parce que l'analyse [de situation de travail] était vraiment basée sur l'actuel. La vision lointaine dans cinq ans, on n'avait pas l'impression que dans le devis (le programme), ça transparissait. [...] Donc, on avait vraiment besoin de l'industrie pour savoir où on s'en va dans dix ans.

Le tableau 4 suivant présente les principaux constats liés aux stratégies mobilisées.

Tableau 4

Principaux constats liés aux stratégies mobilisées

Diversité des stratégies cognitives mobilisées par les équipes enseignantes

Formation professionnelle	Formation technique
§ S'appuyer sur l'expérience professionnelle du métier	§ S'appuyer sur l'expérience professionnelle du métier
§ Consulter l'ancien programme	§ Consulter l'ancien programme
§ Anticiper des activités d'apprentissages	§ Réfléchir aux situations de travail
§ Comprendre les intentions pédagogiques	§ Utiliser les outils du dispositif local (profil du diplômé, logigramme, etc.)
§ Consulter des cadres d'évaluation	§ Interpréter selon des exigences des partenaires externes

Discussion et conclusion

Dans le cadre d'une étude visant à comprendre les manières de faire en FP et FT, le présent article tente de visibiliser une tâche enseignante peu reconnue et peu documentée, soit les pratiques de transposition curriculaire des enseignants en FPT lors de l'étape d'appropriation-interprétation du programme officiel.

Comme documenté par l'approche par les instruments, le programme officiel constitue dans notre échantillon un instrument essentiel d'information, d'interaction, de régulation et d'encadrement pour les étudiants et les personnes qui les forment (Poumay et al., 2017). En revanche, bien que les instruments jouent un rôle social puisqu'ils servent de cadres organisateurs des relations entre l'État et ses destinataires en fonction des représentations qu'ils portent (Lascoumes et Le Galès, 2004), on

remarque des disparités importantes entre la FP et la FT. En effet, alors que les dispositifs sont formalisés dans le cadre de politiques internes en FT, il en est autrement en FP. Au collégial, la formalisation du processus et l'usage d'outils locaux développés conjointement entre les CP et le corps enseignant soutiennent l'intelligibilité et la légitimité du programme officiel favorisant le développement d'une vision commune, d'où l'effet de changement durable (Lascoumes et Le Galès, 2004) suggéré pour les deux programmes étudiés. Ce résultat va à l'encontre des constats de 2008 de la CEEC. Bien que notre étude n'ait pas permis de mesurer l'importance et l'intensité du changement, la multiplicité des instances internes engagées dans le processus de transposition curriculaire semble produire un effet de boucle récursive qui renforce la prédominance du corps enseignant dans le processus. Ainsi, le contrepois créé face à l'instrument ministériel semble favoriser la vision sociale du métier selon le profil professionnel des enseignants d'un établissement.

En FP, l'absence de formalisation du processus et le peu de légitimité accordée aux outils locaux par les enseignants laissent au programme officiel tout l'espace de régulation possible. L'effet produit pour les deux programmes étudiés est, pour l'un, la résistance et, pour l'autre, la réinterprétation. Dans les deux cas, cela témoigne d'une méconnaissance de l'instrument (Lascoumes et Le Galès, 2004).

En secrétariat, une minorité d'enseignants ont participé à l'étape d'appropriation-interprétation et ils n'ont pas fait de mise en commun, faute de temps. La répartition du travail d'appropriation-interprétation des compétences en sous-groupe est certes efficace lorsque le temps manque, mais certaines dérives peuvent survenir, d'où l'effet de résistance (Lascoumes et Le Galès, 2004). Par exemple, plusieurs enseignants disent continuer d'enseigner l'ancien programme ou d'autres encore affirment modifier les libellés de compétence au gré de leur interprétation personnelle.

L'effet de l'instrument sur le travail d'équipe du programme APED en est un de réinterprétation dans un but d'adaptation (Lascoumes et Le Galès, 2004). Le programme officiel n'est pas remis en question, mais son manque d'intelligibilité a amené l'équipe à entreprendre une sérieuse mise en sens. Ce travail engendre des remises en question au sein de l'équipe enseignante par rapport aux visions personnelles, aux habitudes ou aux façons de faire issues d'expériences d'enseignement antérieures (Prégent et al., 2009).

Les résultats suggèrent que, pour les programmes étudiés, la participation des enseignants à l'étape d'appropriation-interprétation est gage d'une meilleure compréhension du programme officiel. Cependant, il ne constitue pas une garantie de la cohérence des choix pédagogiques et didactiques (Poumay et al., 2017) qui suivront lors des autres étapes de transposition.

Nos résultats illustrent également que les équipes enseignantes des deux ordres d'enseignement utilisent différentes stratégies cognitives pour interpréter le programme, par exemple par les savoirs disciplinaires et par les situations de travail (Durand et Fabre, 2007). De plus, les enseignants s'ajustent en fonction des ressources disponibles dans leur milieu (Bégin, 2008) et ils adaptent et interprètent les compétences afin que la formation reflète les attentes du milieu de pratique (Poumay et al., 2017).

En somme, l'autonomie de gestion des établissements diffère selon l'ordre d'enseignement et influe sur la formalisation ou non du dispositif local. Les équipes enseignantes sont confrontées aux enjeux administratifs et organisationnels de leurs établissements qui forcent les compromis (Crespin, 2014).

Bien que nos résultats ne puissent être généralisés faute de représentativité de l'échantillon, certaines pistes d'action méritent réflexion auprès des divers acteurs éducatifs :

- Reconnaître l'étape d'appropriation-interprétation comme étant une tâche de la profession enseignante.
- Développer un dispositif local en collaboration avec les enseignants.
- Offrir de la formation et de l'accompagnement à l'utilisation du dispositif local et ministériel.
- Revoir la durée du processus (manque de temps).
- Formaliser le processus de transposition curriculaire en FP au secondaire (incluant l'ajout de ressources).

L'étape d'appropriation-interprétation d'un programme gagnerait à se déployer dans un cadre local formalisé dégageant une vision partagée du métier et du programme. En procédant de la sorte, l'équipe enseignante peut discuter du programme et le valoriser tout en favorisant sa cohérence. La reconnaissance de l'importance de cette étape permettrait de sortir de l'ombre ce pan du travail enseignant dans une perspective de professionnalisation. Ceci pourrait faire l'objet d'une future recherche.

Références

- Alexandre, M. (2016). Le processus didactique en enseignement professionnel. Une étude de cas en Techniques d'éducation à l'enfance. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. (p.117-136). Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (dir.). (2009). *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de France.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. DOI <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/018989ar>
- Chevallard, Y. (1982). Pourquoi la transposition didactique. *Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble. Paru dans les Actes de l'année, 1982*, 167-194. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2008). *Évaluation de programmes du renouvellement de l'enseignement collégial. Rapport synthèse*. Gouvernement du Québec. https://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2008/12/prog20052008_rapport_synthese_2008-12-18.pdf
- Crespin, R. (2014). Des objets techniques aux objets-frontières : appropriation et dissémination des instruments d'action publique : Commentaire. *Sciences sociales et santé*, 2(2), 57-66. <https://doi.org/10.3917/sss.322.0057>
- Deng, Z. (2007). Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-295. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00386.x>
- Doray, P. et Turcot, M. (1991). Traduction et modes de transformations des programmes de formation professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 87-107. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/001196ar>
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Gagnon, C. et Coulombe, S. et S. Dionne (2016). L'évolution de la formation du personnel enseignant en FP. Des pistes de réflexion pour les universités au Québec. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à*

- l'enseignement professionnel*. (p. 1-16). Presses de l'Université du Québec.
- Glatthorn, A.A. (1987). *Curriculum renewal*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Halpern, C., Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2014). *L'instrumentation de l'action publique : controverses, résistance, effets* (Ser. Académique). Presses de Sciences Po.
<http://www.cairn.info/l-instrumentation-de-l-action-publique--9782724614565.htm>
- Hood, C. (1983). *The tools of government* (Ser. Public policy and politics). Macmillan.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. M., et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel* (1re éd.). De Boeck.
- Jonnaert, P. (2012). Le concept de curriculum mis en perspective. Dans *Lisbonne, Université de Lisbonne : Actes du colloque de l'AFIRSE*. <http://bacseinternational.com/wp-content/uploads/2-le-concept-de-curriculum-mis-en-perspective.pdf>
- Kahn, S. et Rey, B. (2016). Le développement de compétences en éducation et en formation. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (dir.). (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Lau, D. C. -M. (2001). Analysing the curriculum development process: three models. *Pedagogy, Culture & Society*, 9(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/14681360100200107>
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans : François Audigier éd., *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 119-141). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0119>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Cadre général, cadre technique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Elaboration_des_programmes_d_etudes_professionnelles.pdf
- Organisation de l'éducation au Québec (version 21). Module 11. Université du Québec à Trois-Rivières.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1839
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pasco, D. et Léziart, Y. (2005). Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en Eps : l'exemple du programme pour la classe de 6^e des collèges. *Carrefours de l'éducation*, 19, 107-120. <https://doi.org/10.3917/cdle.019.0107>
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13. DOI : 10.3917/cdle.022.0003
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (1re éd.). De Boeck Université.
- Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (dir.). (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. de Boeck supérieur.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses internationales Polytechnique.
- Raisky, C. et Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. De Boeck et Larcier S.A.

- Roussel, C. (2016). Les enjeux actuels de l'évaluation des apprentissages et des compétences en formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.) *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. (p. 137-162). Presses de l'Université du Québec.
- Tyack, D. et Cuban, L. (1995). *Thinking toward utopia, A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Van der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). de boeck.
- Young, M.D.F. (1971). *Knowledge and Control. New directions for Sociology of Education*. Collier Macmillan.

Pour citer cet article

- Lanoville, C. et Hovington, S. (2024). Le processus de transposition curriculaire en formation professionnelle et technique : expériences d'enseignants sur l'étape d'appropriation-interprétation. *Formation et profession*, 32(1), 1-14
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.821>



Usages du téléphone portable chez les étudiants et fraude aux examens en milieu universitaire camerounais

Mama Chandini
Université de Bertoua (Cameroun)

Mobile Phone Use Among Students and Cheating
on Exams in Cameroon Universities

doi: 10.18162/fp.2024.808

Résumé

L'article vise, dans la perspective d'une amélioration du système de planification des programmes académiques et de gestion des activités pédagogiques, à déterminer les techniques de fraude associées à l'usage du téléphone portable dans les universités camerounaises, à relever les causes de ce fléau ainsi que le rôle des acteurs, puis en examiner les conséquences et à suggérer des solutions. Une analyse des discours des présumés coupables de tricherie et responsables académiques de l'Université de Dschang, de même qu'une lecture des procès-verbaux des jurys de fraude révèlent plusieurs causes de ces abus. Pour y remédier, une politique de planification des programmes académiques et activités pédagogiques est préconisée.

Mots-clés

Téléphone portable, fraude, examen,
université, Cameroun

Abstract

The article aims to improve the system of planning academic programs and managing pedagogical activities by investigating the techniques of fraud associated with the use of mobile phones in Cameroonian universities. It seeks to identify the causes of this issue, examine the roles of various stakeholders, assess the consequences, and propose solutions. An analysis of the statements from alleged cheaters and academic officials at the University of Dschang, along with a review of fraud committee records, reveals several underlying causes of this misconduct. To address these issues, a policy for planning academic programs and pedagogical activities is recommended.

Keywords

Mobile phone, cheating, examination,
university, Cameroon

Introduction

Au Cameroun, la planification du système universitaire est confrontée aux contraintes inhérentes aux innovations technologiques. Moyen de communication le plus utilisé par les jeunes (Matchinda, 2006), le téléphone portable fait l'objet d'utilisations diversifiées et détournées (Perriault, 1989). Ces derniers temps, les multiples usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) font l'objet d'abus au sein des institutions d'éducation et de formation (Cherradi, Atmani et Boumilk, 2021). Celui qui nous intéresse est la participation du téléphone portable à la pratique de la fraude pendant les examens en milieu universitaire camerounais, car « au Cameroun, le téléphone portable à l'école est encore plutôt vu par les administrateurs scolaires comme un outil perturbateur, de fraude et de tricherie » (Béché, 2014, p. 24). Cette réalité pose un problème sur le plan de l'administration des structures éducatives et de la planification des activités pédagogiques.

Il convient d'indiquer que cette technologie connaît un essor considérable en milieu jeune (Matchinda, 2006). À ce sujet, le ministère des Postes et Télécommunications et l'Institut national de la statistique (MINPOSTEL/INS, 2007) indiquaient que plus de 75 % des ménages possèdent un téléphone portable. Ces institutions révélaient aussi que 98 % des jeunes de plus de 15 ans sont doués d'une culture technologique (Béché, 2014; Ngambi, 2021) et ont, à l'égard du téléphone mobile, des représentations positives. Elles précisaient aussi que le taux de pénétration de cette technologie dans les usages des élèves est de 86 %, ce qui fait d'eux une catégorie d'usagers privilégiés du téléphone mobile (Misse, 2004).

Dans la sphère universitaire, cet instrument favorise les formalités administratives et les procédures académiques, l'appui aux activités pédagogiques et le renforcement des compétences numériques (Cronan, McHaney, Douglas et Mullins, 2017; Fluckiger, 2007; Peraya et Bonfils, 2012; Peltier et Peraya, 2013). Différentes représentations sociales et perceptions individuelles au Cameroun en font un objet de luxe auquel la plupart des jeunes s'adonnent avec prédilection surtout par idéalisation, fascination et snobisme. «Technophiles» et «branchés en continu» constituent autant d'expressions qui désignent les postures de ces jeunes à l'égard des usages quotidiens qu'ils font du téléphone mobile (Fluckiger, 2007), car ces jeunes possèdent une compétence digitale précoce construite principalement sur la base de l'appropriation des TIC (Petry, 2011). Comme l'établit Fize (1997), «le téléphone constitue [pour les jeunes] un formidable instrument de sociabilité et d'identité». Les rapports qu'ils entretiennent avec cet instrument sont si étroits et significatifs pour eux (Amri et Vacaflor, 2010; Messin, 2005; Dawson, 2016) qu'ils influencent leurs attitudes et transforment leurs pratiques, puis les amènent à défier les règles éthiques et déontologiques qui régissent la gouvernance des institutions.

La tricherie aux examens conduit à classer certains usages de cet instrument dans le cadre du phénomène d'incivisme (Ngambi, 2021), ce qui représente un véritable problème de gouvernance dans la technostructure universitaire. Bien qu'il soit officiellement prohibé aux candidats d'accéder en salle d'examen muni d'un téléphone, ces derniers parviennent à se dérober à cette mesure.

Notre intérêt pour ce sujet tient au fait que 70 % des étudiants traduits en jurys de fraude ces trois dernières années à l'Université de Dschang le sont au motif d'avoir utilisé leur téléphone portable pour tricher lors des examens, d'après les procès-verbaux desdits jurys. En introduisant de nouvelles formes, méthodes et techniques de tricherie aux examens, le téléphone portable a révolutionné l'univers de la fraude dans le paysage universitaire. Cette pratique s'est intensifiée avec l'avènement de la numérisation des enseignements qui a permis au téléphone de servir de plateforme au processus enseignement/apprentissage pendant la pandémie de COVID-19 (Morasse, 2021; Razika, 2022). Ainsi, dans une dynamique appropriative (Paquelin, 2009), la multitude d'applications incorporées aux différents modèles de téléphones favorisent-elles la conception, le stockage, la transformation, la distribution et les échanges des cours et autres informations et documents pédagogiques, ce qui facilite aussi leur exploitation à des fins de tricherie pendant les évaluations. Or, quand on sait que des travaux ont démontré que les étudiants en situation de fraude aujourd'hui sont prédisposés à être des cadres corrompus dans leurs milieux socioprofessionnels futurs (Graves, 2008; Nonis et Swift, 2001), il s'avère impérieux de se pencher sérieusement sur le problème de la recrudescence de la fraude avec usage du téléphone portable. La question qui se pose dans cette étude est donc celle de savoir dans quelle mesure les usages du téléphone portable chez les étudiants favorisent la fraude aux examens en milieu universitaire camerounais. Quelles pourraient en être les conséquences sur la formation des étudiants et sur leur future employabilité ?

Aucune étude, à notre connaissance, ne permet de connaître l'ampleur de ce phénomène dans les universités camerounaises. Cependant, la montée de cette déviance suscite des inquiétudes quant aux compétences réelles, à l'intégrité morale et à l'efficacité des produits issus de ce niveau d'éducation. Ce phénomène en pleine émergence reste encore peu abordé, mal articulé et non théorisé dans l'université camerounaise. Notre travail a pour objectif d'analyser la contribution du téléphone portable dans les pratiques de fraude aux examens en milieu universitaire camerounais. Pour atteindre cet objectif, il est

question d'abord de déterminer les techniques de fraude associées à l'usage du téléphone portable ; ensuite, de relever les facteurs favorisant la recrudescence de ce phénomène pendant les examens ainsi que le rôle des différents acteurs ; enfin, d'en examiner les conséquences et de suggérer des pistes de lutte contre ce fléau.

Approche conceptuelle et ancrage théorique de l'étude

La fraude s'entend comme un acte malhonnête posé dans l'intention de tromper en contrevenant à la loi, aux règlements et aux conventions établis. Robert (2014, p. 458) définit cette pratique comme « l'action de tricher, d'enfreindre les règles d'un jeu en vue de gagner ou de dissimuler un défaut par un artifice ». Elle apparaît donc comme une pratique contre-nature, puisqu'elle est réprouvée, combattue et condamnée par la société. Lors des examens, elle se définit par le recours et l'usage, par un candidat, de moyens, pratiques, attitudes et objets illicites pendant les épreuves en vue de trouver les réponses aux questions que pose un sujet d'examen.

La fraude aux examens n'est pas du tout un phénomène nouveau et préoccupe les acteurs universitaires depuis longtemps. Cependant, les études pour documenter ce sujet sont rares et tendent à sous-évaluer cette pratique (Frenette et *al.*, 2020). Fontaine (2020) a dressé un aperçu de l'état des études, certes non exhaustif, sur ce sujet. Il en ressort que l'un des premiers travaux à relever un fait de fraude remonte au début du vingtième siècle (Barnes, 1904). La multitude de recherches récentes sur l'ampleur du phénomène indique que les statistiques sur la tricherie aux examens se situent entre 30 % et 80 % (Williams et Williams, 2012). Les facteurs qui motivent les étudiants à tricher ont aussi été relevés. Ainsi note-t-on que les enfants qui ont un antécédent de tricherie ont une tendance à la récurrence (Olafson, et al., 2013). Outre l'influence des pairs (Rettinger et Kramer, 2009), le manque de motivation, la tendance à la procrastination, à la quête de notes élevées et à la poursuite de l'objectif d'obtention du diplôme constituent d'autres facteurs étudiés. Des recherches ont également été menées sur les initiatives mises en place pour combattre la tricherie (McCabe, Butterfield et Trevino, 2012; Fendler, Yates et Godbey, 2018; Fortier, 2020; Jung, 2020; Morasse, 2021; Yessoufou, 2022), notamment dans les universités. Au regard de l'escalade de ce phénomène, certains chercheurs ont même parlé d'une « culture mondiale de la tricherie » pour décrire la situation en milieu universitaire à travers le monde (Crittenden et *al.*, 2009). D'autres recherches montrent la relation entre l'évolution des TIC, les modes d'évaluation et la pratique de fraude aux examens (Cherradi, Atmani et Boumilk, 2021). En revanche, au Cameroun, très peu d'études ont abordé cette question, en dehors de celles qui traitent de la tricherie en général dans les écoles de formation (Tchouata Foudjio, Lamago et Singo Njabo, 2014) et des déterminants psychosociaux favorisant l'émergence de ce phénomène (Tchouata Foudjio et *al.*, 2011). À notre connaissance, on note la quasi-inexistence de recherches qui traitent spécifiquement du problème de la tricherie avec usage du téléphone portable dans la sphère universitaire camerounaise. Notre travail se propose de combler ce vide.

L'analyse des déterminants de la fraude avec usage du téléphone portable en milieu universitaire camerounais, objet du présent article, s'inscrit dans le sillage de la sociologie des usages, notamment à travers l'approche de l'appropriation. Ce qui est désigné par « la sociologie des usages » constitue un ensemble de travaux ayant des préoccupations communes et s'inscrivant dans le champ des usages sociaux des médias et des technologies. Ainsi, l'approche de l'appropriation étudie les processus de formation des usages et des pratiques (Millerand, 1999).

La notion d'usage recouvre plusieurs sens différents qui impliquent des conceptions tout aussi différentes de la « technique » et du « social ». Une revue de la littérature renseigne sur la confusion entre ces deux termes. Dans ce sens, le terme usage est associé à celui d'emploi, d'utilisation, de pratique, ou encore d'appropriation. L'ambiguïté qui entoure la notion d'usage tient également au fait, comme l'indique Chambat (1994, p. 250), qu'elle est utilisée simultanément pour « repérer, décrire, et analyser des comportements et des représentations relatifs à un ensemble flou : les NTIC (...) ». Jouët (1993b, p. 371) ébauche une première distinction entre les notions d'usage et de pratique en ces termes :

L'usage est [...] plus restrictif et renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil.

Dans ses travaux sur l'appropriation, Toussaint (1992) note l'écart entre les usages prescrits et les usages effectifs. Les premières interrogations sur les usages ont été formulées à la suite du constat de l'inadéquation entre les usages prévus, c'est-à-dire ce pour quoi l'outil a été conçu, et les usages effectifs, c'est-à-dire ce à quoi il sert effectivement (Paquelin, 2009). L'exemple des usages du téléphone portable en est l'illustration, car conçu initialement comme un outil ludique, d'échange et de rencontres interpersonnelles, il est souvent utilisé à des fins de tricherie aux examens. C'est dire que, devant les « modes d'emplois » prescrits par les inventeurs du téléphone portable, certains étudiants tendent à toujours y proposer « des déviances, des variantes, des détournements et des arpeges » (Perriault, 1989, p. 14).

Malgré les mesures interdisant l'usage du téléphone aux étudiants dans les salles d'examen, on constate que certains étudiants parviennent à en faire usage pendant les évaluations. Nos observations permettent de réaliser que plusieurs candidats ne se soumettent pas à cette interdiction. Au contraire, ils développent des stratégies qui renvoient à « cet “art de faire” qui “joue” sur les failles du système et qui [...] s'y invente des marges de manœuvre » (De Certeau, 1980).

Considérant la littérature sur les usages et pratiques des TIC, nous observons que les travaux qui y sont consacrés ne mettent pas suffisamment l'accent sur les dimensions éthiques et déontologiques de l'appropriation de cet instrument. Or, le recours au téléphone portable à des fins de tricherie constitue une dérive observée entre usages prescrits et usages effectifs de cet artefact et qui a de fortes implications sur la qualité de la formation des étudiants et l'employabilité des futurs diplômés. La mise à la traîne de cet aspect des études sur l'appropriation des TIC crée une distance entre les recherches préexistantes et la présente contribution.

La principale limite de ce travail réside dans le fait qu'au moment de l'analyse des données, aucune sanction disciplinaire n'avait encore été prononcée sur les cas étudiés. De même, aucune étude n'a encore été entreprise pour évaluer l'ampleur de ce fléau, en dépit de la montée de ce phénomène dans l'enseignement supérieur. L'article s'abstient d'aborder cet aspect, car une telle étude requiert des recherches longitudinales (Tsafak, 2001). Ces lacunes démontrent aussi que les autorités universitaires n'ont pas encore pris la mesure du danger que représentent la tricherie en général et la fraude avec usage du téléphone portable en particulier et, par ricochet, de la nécessité de commander une telle étude. D'où l'intérêt de la présente réflexion qui contribuera à fournir, aux autorités compétentes, des informations pour orienter les politiques, améliorer les pratiques ou engager des réformes.

Démarche méthodologique

Les données ont été collectées entre février 2020 et juin 2022 en Faculté des lettres et sciences humaines (FLSH) et en Faculté des sciences économiques et de gestion (FSEG) de l'Université de Dschang au Cameroun. Ce choix s'explique par le fait que, d'après les procès-verbaux des jurys de fraude analysés, ces deux établissements détiennent les taux les plus élevés de cette forme de tricherie au cours de la période considérée dans cette institution. Pendant trois années académiques, 12 prises de données ont été effectuées, à raison d'une prise par session d'examen semestriel (six sessions normales et six sessions de rattrapage). L'ensemble des données ont été regroupées et analysées concomitamment, car nous avons noté que la fréquence d'occurrences de ce phénomène était sensiblement la même dans les deux établissements.

Pendant ces trois années, nous avons eu recours à l'observation directe à l'occasion des surveillances des différentes sessions d'examen auxquelles nous avons personnellement pris part. Des entretiens avec 24 surveillants de salle et huit enseignants ayant vécu des situations de tricherie aux examens ont été effectués. Nous avons participé à l'audition de 62 supposés fraudeurs (issus de tous les filières et niveaux d'études des deux établissements) pendant les jurys de fraude¹ et lors des conseils de discipline. Nous avons également procédé à l'analyse des différents procès-verbaux de fraude. Les sujets de l'enquête sont ceux qui étaient directement impliqués dans les cas de fraude soit en qualité d'accusés soit en qualité de complices ou de témoins. Ils ont recommandé que leurs interventions soient recouvertes du sceau de l'anonymat. La technique du choix raisonné a permis de soumettre cet échantillon de 94 individus à l'entretien semi-directif, compte tenu du fait que cette technique « permet d'identifier la représentativité des personnes et des situations en fonction de leur expérience de l'événement que l'on veut étudier » (Van Der Maren, 1996).

Le traitement et l'analyse des données « convoquées » (Van der Maren, 2003, p. 139) ont fait appel à une approche qualitative renvoyant essentiellement à une analyse thématique de contenu (Bardin, 2007) suivant les procédés qui s'y rapportent : lecture balayage de l'ensemble des réponses, constitution de catégories thématiques et décompte des occurrences. Les réponses à chacune des questions ouvertes ont été traitées de manière analogue. Par exemple, les réponses correspondant à la question sur les techniques de fraude avec usage du téléphone portable ont fait apparaître une fréquence d'occurrences portant sur la consultation des moteurs de recherche *via* Internet, les échanges d'informations par messages et le visionnage des cours enregistrés sous forme de documents. Ensuite, nous avons subdivisé les différentes catégories pour pouvoir approfondir l'étude. Ainsi, la catégorie de « veille et surveillance » comprend d'autres ensembles d'occurrences se rattachant par exemple à ce qui relèverait d'un niveau de vigilance inefficace par négligence des surveillants et à une absence de concentration sur les étudiants (qui peuvent alors se livrer à la tricherie). L'analyse qualitative de ces thématiques a été conduite en nous appuyant sur les apports théoriques liés aux questions de détournements des usages des TIC à des fins de fraude aux examens. Il a également fallu avoir recours à une analyse des traces de l'énonciation dans les déclarations des enquêtés, en l'occurrence lorsqu'il s'est agi de rendre compte des déclarations des surveillants de salle, des enseignants et des étudiants, ainsi qu'à l'analyse des procès-verbaux de fraude. Ces marqueurs énonciatifs permettent principalement de relever le caractère affectif et suggestif des énoncés comme nous le verrons dans la suite de l'étude.

Techniques de fraude avec usage du téléphone portable

L'exploitation du contenu des téléphones pendant les conseils de discipline a dévoilé les éléments précis des cours consignés dans la galerie de ces appareils, les traces des feuilles de composition filmées présentant les questions d'examen traitées, ou encore les échanges de communication traitant des épreuves proposées entre candidats. Ces données nous ont permis non seulement d'explorer les stratégies de détournement des usages de cette technologie (Toussaint, 1992; Paquelin, 2009; Stephens, 2008; Yessoufou, 2022), mais aussi de déterminer les techniques utilisées par les étudiants pour tricher à l'aide des téléphones portables.

Consultation des moteurs de recherche via Internet

On peut observer que, pendant les examens, certains étudiants utilisent le téléphone portable pour consulter différents sites de recherche sur Internet afin d'obtenir des réponses aux questions. « Certains sites Internet que nous sélectionnons orientent nos recherches de réponses aux questions », indique un étudiant. Cette approche nécessite une maîtrise des procédés de consultation des différents moteurs de recherche que les coupables d'actes de fraude disent étudier méticuleusement pour les besoins de la cause, à savoir « trouver des réponses aux questions posées tout en échappant à la vigilance des surveillants », relate une étudiante.

Échanges d'informations par messages

L'usage du téléphone facilite la communication par des échanges de *SMS* ou *via* l'application *WhatsApp* entre un candidat-émetteur en situation d'évaluation et un tiers destinataire qui se trouve hors de la salle d'examen. On a intercepté des échanges entre deux ou plusieurs candidats en situation d'évaluation dans une même salle ou répartis dans des salles d'examen différentes. Dans ce cas, les candidats s'interchangeaient des messages concernant le sujet traité. Ici, « les sonneries du téléphone et des touches sont mises en mode silencieux et la luminosité du téléphone réduite à sa plus simple expression », déclare un étudiant.

Visionnage des cours enregistrés sous forme de documents

Le « filmage » et l'enregistrement des cours dans les téléphones portables favorisent aussi leur exploitation à des fins de tricherie. En effet, l'avènement de la formation à distance, caractérisée par la mise en ligne des cours imposée par les restrictions découlant de la pandémie de COVID-19 (Morasse, 2021; Razika, 2022), a intensifié la tricherie avec usage du téléphone mobile. Des étudiants incriminés affirment que durant les examens, ils consultent les extraits des cours stockés dans leurs téléphones portables lors des enseignements en ligne. Ce type de fraude est favorisé par le fait que « les cours étant déjà disponibles dans les téléphones, la propension est grande de faire usage de cet appareil pour tricher plus aisément », déclare un surveillant. Le téléphone favorise également le filmage *in situ* des copies des camarades par leurs pairs en vue du recopiage des réponses des uns par les autres.

Au regard du mode opératoire des candidats et des types de fraudes associées à l'usage du téléphone portable, il importe de se demander quelles seraient les causes de cette dérive en milieu universitaire.

Facteurs explicatifs de la fraude avec usage du téléphone portable en milieu universitaire camerounais

Généralement, la fraude tire essentiellement ses origines de la crainte qu'ont les étudiants d'un éventuel échec à leurs examens. Ainsi, «les fraudes multiples liées à l'extension de la dégradation des valeurs éthiques dans les milieux éducatifs préoccupent les organisateurs [des examens]» (Tsafak, 2001, p. 255). Considérant la configuration de l'écosystème académique dans l'enseignement supérieur et les différents dysfonctionnements de l'administration universitaire, certaines données des observations ou révélées par les déclarations des surveillants et des présumés coupables pendant les jurys de fraude, ou relevées dans les procès-verbaux de fraude, sont révélatrices des facteurs favorisant l'usage du téléphone à des fins de tricherie. Ces données concourent à établir que le téléphone portable constitue un nouvel outil pour la tricherie à l'école (Michaut, 2013).

Les insuffisances organisationnelles

La facilité de dissimulation et d'utilisation du téléphone portable

Avec l'intensification des enseignements en ligne ces dernières années, les apprenants procèdent régulièrement à l'enregistrement numérique des cours qu'ils conservent facilement dans leurs téléphones (Ngambi, 2021), puis exploitent à l'occasion des évaluations. La plupart des éléments de réponse se trouvant dans les cours ou sur Internet incorporés au téléphone, « nous pouvons utiliser ces cours pour tricher. Cela est d'autant plus facile que nous n'avons pas besoin de perdre le temps à préparer les documents à la maison, car ils se trouvent déjà dans le téléphone que nous dissimulons facilement parmi les documents autorisés en salle », explique un étudiant.

La défaillance du système de surveillance

Pendant le déroulement des épreuves, les membres du personnel commis pour la surveillance s'occupent le plus souvent à d'autres choses qu'aux responsabilités de veille qui leur sont assignées, d'après nos observations. En effet, en salle d'examen, certains surveillants sont souvent concentrés à manipuler leurs téléphones portables, d'autres se retrouvant installés devant leurs ordinateurs portables. Le nombre insuffisant de surveillants dans certains grands amphithéâtres aux effectifs pléthoriques favorise aussi ce type de tricherie, car ceux-ci sont parfois débordés par le nombre élevé de candidats et l'étendue de la salle. Un étudiant déclare à ce sujet que « nous profitons du fait que les surveillants sont en nombre réduit et qu'ils soient distraits, pour utiliser nos téléphones ». Nous avons également constaté que l'insuffisance de luminosité dans certaines salles d'examen favorise la tricherie avec usage du téléphone portable.

Le laxisme, la complaisance et parfois la complicité de certains enseignants et souvent de l'administration universitaire, qui se manifestent par la tolérance et la relativisation de certains cas de tricherie en salle ou par l'abandon des poursuites contre certains candidats pris en flagrant délit de tricherie, favorisent la pratique de cette dérive. « Parfois, les surveillants ferment les yeux sur des cas de tricherie, car

certaines de nos camarades ont été attrapés trichant avec des téléphones portables et l'administration [universitaire] ne leur a rien fait jusqu'ici», illustre un étudiant.

La lenteur des sentences à l'encontre des coupables de fraude

La lenteur des sentences encourage aussi l'installation de ce mode de tricherie à l'université, car cela diffuse le sentiment d'impunité dans l'imagerie populaire des étudiants. En fait, compte tenu de la gradation des sanctions disciplinaires en fonction de la qualification, de la gravité et de la nature de la fraude, la sentence est prononcée soit par le recteur, soit à l'échelle du ministre de l'Enseignement supérieur. Cette réglementation fait que, le jury de fraude qui statue sur des cas, adresse simplement un rapport au recteur dans lequel il formule des propositions de sanction. Le recteur, à son tour, peut prononcer la sanction si le type de fraude relève de sa compétence ou alors transmettre le dossier au ministre qui prononce la sanction conséquente. « Il arrive très souvent que la sanction du ministre soit prononcée un an après les faits, et entre-temps le candidat incriminé aurait fini ses études, aurait récupéré son diplôme et serait parti », la sanction qui arriverait donc postérieurement serait caduque, déclare un enseignant.

La méconnaissance des sanctions encourues

Pendant les auditions en jurys de fraude, nous avons constaté que la méconnaissance, par certains candidats, des sanctions disciplinaires encourues en cas de fraude aux examens constitue l'un des facteurs qui encouragent la tricherie avec usage du téléphone. Nous avons observé que la police des examens est méconnue des étudiants. Cet important instrument de sensibilisation et de conscientisation n'est pas mis, de façon explicite et ostensible, à la connaissance des candidats. « Cela ne permet pas aux étudiants de prendre suffisamment la mesure des sanctions auxquelles s'expose tout candidat coupable de tricherie », déclare un enseignant lors d'un jury de fraude. À cette occasion, une étudiante affirme, pour se défendre, que : « Nous ne connaissons pas les sanctions réservées aux coupables de fraude. Je croyais que si on attrape un étudiant pour tricherie, on le mettra simplement dehors pour l'épreuve concernée ».

Les difficiles conditions d'enseignement

Les insuffisances en matière d'organisation et de planification académiques ont une responsabilité dans les pratiques de fraude pendant les examens. Les interventions des interviewés laissent apparaître que les conditions d'enseignement ne sont pas toujours propices à l'apprentissage ces derniers temps à l'université. On observe que les programmations et les progressions dans les enseignements, le volume élevé des matières enseignées et le temps qui leur est imparti sont tellement « serrés » que l'arrêt des enseignements se fait souvent la veille des examens, laissant peu de temps aux étudiants pour assimiler les enseignements. Cette réalité s'explique par les insuffisances observées dans le déroulement des enseignements qui privilégie de plus en plus la formation hybride, voire distancielle, aux enseignements présentiels, les carences infrastructurelles et en personnel enseignant, les effectifs pléthoriques et la survenance de la pandémie de COVID-19 (Morasse, 2021; Razika, 2022). « Nous n'avons pas suffisamment d'explications des cours, les horaires sont serrés, nous faisons cours jusque tard le soir, même pendant les jours fériés. Nous ne disposons pas suffisamment de temps pour réviser nos leçons, car nous sommes très surchargés », déclare un étudiant.

Les limites pédagogiques

Les conditions d'évaluation et la manière dont les examinateurs composent les épreuves sont parfois responsables de la tricherie en milieu étudiant (Cherradi, Atmani et Boumilk, 2021). En effet, la mauvaise qualité des épreuves et de la conception des sujets, la formulation souvent ambiguë de leurs énoncés, l'inadéquation entre la durée des épreuves et le volume du sujet représentent autant de facteurs qui complexifient le traitement des épreuves par les examinés, ce qui pose le problème de la « validité des épreuves » (De Landsheere, 1980). Devant ces difficultés, les candidats ont tendance à rechercher des stratégies de contournement qui leur permettent de se tirer d'affaire pendant les examens (Yessoufou, 2022). Puisqu'il faut « valider » à tout prix, les étudiants sont obligés d'abuser des moyens à leur disposition pour parvenir à obtenir de bonnes notes : « car le plus souvent, le temps imparti aux épreuves n'est toujours pas compatible avec le volume, la longueur et la difficulté des sujets. Souvent, on nous donne de longs et difficiles sujets pour un laps de temps très court », révèle une étudiante lors d'un jury de fraude. Cette situation traduit le fait que « l'épreuve n'est pas valide, c'est-à-dire qu'elle est mal construite [et que] les conditions d'examen n'étaient pas convenables et n'ont donc pas permis aux candidats de manifester véritablement leurs performances » (Tsafak, 2001, p. 247).

On peut également constater que les difficultés d'ordre linguistique conduisent les examinés à la tricherie avec usage du téléphone portable. En effet, les cours dispensés et les épreuves écrites des examens sont souvent unilingues², malgré les instructions officielles qui exigent que soient mises à la disposition des étudiants les deux versions (française et anglaise) de ces deux entités pédagogiques, et nonobstant le fait que les candidats soient autorisés à rédiger leurs examens dans la langue de leur choix. Cela pose un problème de compréhension à la fois des cours et des sujets d'examen chez les candidats non locuteurs de la langue étrangère dans laquelle le cours est dispensé et l'épreuve proposée. Cette difficulté incite les candidats à rechercher les voies et moyens de surmonter cette contrainte linguistique en faisant recours, pendant l'examen, à des moteurs de recherche pour la traduction des sujets par exemple. Dans ce sens, une étudiante d'expression anglaise exprime son indignation en jury de fraude ainsi :

Nous sommes frustrés et marginalisés. Les enseignants doivent tenir compte qu'il y a des anglophones ici qui ne comprennent pas un seul mot français et chercher à traduire les cours et les épreuves en anglais, c'est pourquoi nous utilisons le téléphone pour traduire les sujets pendant la composition.

Les techniques de fraude associées à l'usage du téléphone portable à l'université et les facteurs explicatifs de ce phénomène sont révélateurs du caractère insidieux et pernicieux des mésusages de cet instrument sur le processus de formation des étudiants. En effet, en contribuant à la tricherie à l'université, ils dévoilent la détérioration des valeurs éthiques et des règles déontologiques chez les étudiants ainsi que dans la technostructure universitaire. En conséquence, cette réalité jette le doute sur les compétences des formés et sur la qualité du système de formation, et nous amène à nous demander avec Fontaine (2020) à quoi servent les diplômes obtenus par la tricherie.

Des pistes de lutte contre la fraude et des leçons pour la planification et la gouvernance du système universitaire camerounais

Les résultats de l'étude révèlent une série de techniques de fraude associées à l'usage du téléphone portable et une panoplie de facteurs explicatifs de cette pratique chez les étudiants, ce qui pourrait détériorer leur formation et compromettre leur avenir socioprofessionnel. Afin de combattre cette dérive, les mesures suivantes méritent d'être combinées à celles qui s'inscrivent déjà dans le vaste chantier de la lutte contre tous les types de fraude aux examens (McCabe, Butterfield et Trevino, 2012; Fendler, Yates et Godbey, 2018; Yessoufou, 2022).

Des actions de sensibilisation sur les dispositions réglementaires en matière de fraude aux examens doivent être intensifiées aussi bien à l'endroit des apprenants qu'auprès du personnel chargé de veiller sur les examens. Leurs téléphones portables peuvent servir de relais des informations relatives aux objets illicites, aux attitudes prohibées et aux sanctions disciplinaires encourues. La fouille systématique des candidats doit être effectuée avant leur entrée en salle d'examen, afin de s'assurer qu'ils ne dissimulent pas des objets susceptibles de les aider à tricher.

Le renforcement quantitatif et qualitatif des surveillants s'avère indispensable. En effet, une politique de hausse du nombre et de répartition rationnelle des surveillants en fonction des effectifs de candidats et de la taille des salles d'examen, la mise sur pied d'un comité de veille sur les activités des surveillants en salle et une sensibilisation accrue de ces derniers sur leurs missions doivent participer du cahier de charges de l'activité de surveillance.

Afin de renforcer efficacement le système de surveillance, l'installation des caméras de surveillance en salle d'examen représenterait une mesure appropriée. Nous convenons avec Fortier (2020), Jung (2020) et Morasse (2021) que, grâce à ses fonctions de stockage et d'enregistrement des données, la télésurveillance pourrait faciliter la production de preuves tangibles à toute action de contestation de la fraude.

Des actions de répression, caractérisées par des poursuites disciplinaires, doivent être diligentées aussi bien contre les candidats pris en flagrant délit de tricherie qu'à l'encontre des surveillants et des administrateurs coupables de complaisance ou de complicité. L'application à temps des sanctions issues des jurys de fraude ou des conseils de discipline ainsi que leur diffusion permettraient de punir les coupables et de dissuader les potentiels candidats à la tricherie.

La formation des enseignants à la docimologie universitaire s'avère nécessaire. Contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire qui sortent d'une école de formation, les enseignants d'université ne suivent pas une formation en pédagogie, moins encore en docimologie. Cette lacune ne les prépare pas à la maîtrise des « systèmes de notations et du comportement des examinateurs et des examinés » (De Lansheere, 1971, p. 65) qui pourraient les prédisposer à la connaissance de la manière de concevoir une épreuve et des attitudes à adopter dans les conditions d'évaluation.

L'usage du téléphone mobile à des fins de tricherie constitue ainsi une menace tant pour la qualité de la formation et des diplômes délivrés que pour la qualité des compétences professionnelles et l'employabilité des diplômés. La récurrence et la relativisation de ce phénomène semblent démontrer qu'au Cameroun, l'intérêt et la priorité sont accordés à la promotion de l'efficacité interne du système,

plutôt qu'à la préparation d'un meilleur rendement du futur diplômé. En effet, certains indicateurs semblent traduire l'option de la politique universitaire camerounaise à privilégier les progressions à l'intérieur du système. Il s'agit notamment de la course vers l'objectif « valider à tout prix »³, qui devient une préoccupation obsessionnelle chez les apprenants ; la publication régulière des statistiques officielles affichant les taux de réussite élevés aux examens ; la prime à l'excellence instaurée pour encourager la progression à l'intérieur du système ; les exigences de « mention » pour l'admission aux cycles d'études supérieurs et à certaines filières d'études ; et les différentes notes attribuées en pondération, pendant les délibérations aux examens, pour élever le nombre de candidats « admis ». « Tout se passe comme si redoubler à l'université est un péché », déclare un enseignant. On assiste ainsi à un véritable culte de la performance. Dans ce contexte, nous établissons avec Tchouata Foudjio, Lamago et Singo Njabo (2014, p. 49) que « les étudiants seraient plus motivés par les buts de performance (qui poussent à essayer d'être meilleurs ou à gagner) que les buts de maîtrise (qui poussent les individus à étudier, à approfondir leurs connaissances, à essayer de maîtriser les tâches qui leur sont données) ». De même, en favorisant la promotion des apprenants à l'interne afin d'éviter les déperditions, les autorités universitaires se montrent plus préoccupées par le souci de préserver la réputation des établissements et du système.

Au regard de la subsistance de la tricherie en milieu universitaire, on peut dire que cette obsession de réussite « à tout prix » chez les apprenants vise à atteindre, à travers la « fonction de sélection » (De Landsheere, 1980), « l'excellence » académique encouragée par les administrateurs universitaires camerounais. Or, « lorsque l'étudiant poursuit des objectifs centrés sur l'obtention de notes élevées ou d'un diplôme ou qu'il étudie dans un environnement axé sur la performance plutôt que sur l'apprentissage, la tricherie devient une option à considérer lors des examens » (Fontaine, 2020, p. 104). Dans ces conditions, le risque que l'on court, c'est de devoir former des « têtes bien pleines » plutôt que des « têtes bien faites ». L'université deviendrait ainsi une machine à produire les diplômés sans compétences ni scrupule, ce qui exercerait une influence négative sur le rendement externe des produits issus de ce système. Pour éviter cette embûche, les autorités universitaires doivent faire intégrer, chez différents acteurs, la culture et l'esprit du fair-play caractérisés par l'acceptation aussi bien de l'échec que de la réussite académiques dans le parcours de l'étudiant. Cette considération doit être perçue comme une étape importante du processus de développement personnel du futur acteur social qu'est l'étudiant.

Cette dialectique objectivante, qui considère l'échec comme une phase préparatoire à une meilleure efficacité externe des apprenants, ne peut se réaliser que si une politique vériste de planification des activités académiques est menée. Cette politique devra se construire autour de l'ambition d'une définition pragmatique du profil des produits à sortir de l'université conforme aux réalités d'un monde aujourd'hui globalisé, capables d'appréhender et d'affronter les réalités sociétales certes faites d'opportunités, mais davantage de contrariétés. À ce titre, le but de la planification ici sera de rendre l'évaluation « capable de satisfaire de manière plus efficace aux besoins et aux objectifs des étudiants [en termes d'efficacité interne] et de la société [en termes d'efficacité externe] » (Coombes, 1980, p. 107). Dans cette perspective, nous pensons avec Tsafak (2001, p. 244) que : « Les examens permettent aux planificateurs des programmes d'adapter ceux-ci aux besoins de la société. Ils permettent aussi d'éviter aux personnes sélectionnées, des échecs ultérieurs [dans la vie active] ». Pour ce faire, la qualité des intrants joue un rôle déterminant. Il convient donc d'y prendre garde afin que la fraude ne vienne aigrir les extrants du système universitaire, car : « Dans une société où les postes sont pourvus sur la

base des cursus scolaires certifiés par des diplômes, un système d'évaluation défectueux peut avoir des conséquences désastreuses sur les fonctions de production des biens et services» (Tsafak, 2001, p. 244).

Conclusion

Cette étude nous a permis de réaliser que la fraude avec usage du téléphone portable aux examens à l'Université de Dschang peut s'expliquer par certaines variables technologiques, pédagogiques, docimologiques, infrastructurelles, linguistiques, structurelles et opérationnelles. Au-delà de la simple phobie de l'échec, la subsistance de cette pratique est révélatrice de la dégénérescence des valeurs éthiques et des règles déontologiques en milieu universitaire. Les apprenants se caractérisent de plus en plus par la poursuite des buts de performance et non par la quête des objectifs de maîtrise. Les examinés en situation de fraude bénéficient souvent de la complicité active ou passive des responsables universitaires chargés de l'organisation des examens ainsi que de l'environnement qui entoure le processus d'évaluation.

Les diverses possibilités technologiques offertes par les applications du téléphone portable, la dégradation progressive des conditions d'enseignement/apprentissage et la qualité approximative des épreuves constituent des facteurs qui favorisent l'installation de ce mode de tricherie à l'université. On peut y ajouter diverses insuffisances en matière d'organisation pédagogique et de planification des activités académiques, ainsi que les mauvaises conditions d'évaluation.

Les perspectives de lutte préconisées, associées à une politique de planification adéquate des activités pédagogiques et des programmes académiques, aideraient à concilier les nécessités de progression des étudiants avec les exigences et besoins réels de la société. Globalement, il serait judicieux de mettre sur pied une véritable politique institutionnelle de lutte contre la fraude aux examens en l'inscrivant au rang des priorités de l'Université de Dschang, étant donné que les étudiants coupables de fraude aujourd'hui pourraient devenir des décideurs demain. Or, plusieurs études rapportées par Tchouata Foudjio, Lamago et Singo Njabo (2014, p. 57) «révèlent que les étudiants qui trichent à l'université sont plus enclins à des pratiques non éthiques en milieu professionnel». Nous convenons donc que la fraude pratiquée par les étudiants est susceptible de compromettre leur formation, à travers les sanctions qui les guettent, et de les prédisposer à des comportements déviants dans leurs activités professionnelles futures. À cet égard, la mise sur pied d'une brigade spéciale de lutte contre la fraude, avec des personnels assermentés, pourrait alléger les pesanteurs observées et favoriser prévention et répression contre ce fléau. En outre, une étude plus approfondie de la question pourrait s'évertuer à déterminer l'ampleur du phénomène de tricherie avec usage du téléphone portable en milieu universitaire camerounais.

Notes

- ¹ Le «jury de fraude» est une instance statutaire, dans les institutions universitaires camerounaises, dont les membres ont la charge de statuer sur les cas de fraude à la fin de chaque session d'examen.
- ² Le Cameroun est un pays qui a deux langues officielles, à savoir le français et l'anglais dont l'utilisation est d'égale valeur.
- ³ Expression répandue, généralement utilisée par les étudiants pour exprimer l'idée selon laquelle le plus important est de réussir à ses examens, quels que soient les moyens utilisés pour y parvenir ; idée que les autorités universitaires, par leur passivité, semblent laisser prospérer.

Références

- Amri, M. et Vacaflor, N. N. (2010). Téléphone mobile et expression identitaire : Réflexions sur l'exposition technologique de soi parmi les jeunes. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 1, 1-17. <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-1-page-1.htm>
- Barnes, E. (1904). Student honor: A study in cheating. *The International Journal of Ethics*, 14(4), 481-488. <http://dx.doi.org/10.1086/intejethi.14.4.2376257>.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Béché, E. (2014). Opinions et stratégies de détournement des élèves camerounais relatives à l'interdiction du téléphone portable à l'école. *Formation et profession*, 23(1), 24-35. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.38>.
- Chambat, P. (1994). Usages des TIC : évolution des problématiques. *Technologies de l'information et société*, 6(3), 249-270.
- Cherradi, B., Atmani, R. et Boumilk, F. (2021). Pratique de fraude aux examens scolaires et sa relation avec l'évolution des TIC et les modes d'évaluation. *ITM Web of Conferences*, 39, 1-12. <https://doi.org/10.10501/itmconf/20213903008>.
- Coombs, P. (1980). *Qu'est-ce que la planification de l'éducation ?* Paris : UNESCO-IIPE-BAE. phenomenon. *Business Horizons*, 52(4), 337-346. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2009.02.004>.
- Cronan, T. P., McHaney, R., Douglas, D. E., & Mullins, J. K. (2017). Changing the academic integrity climate on campus using a technology-based intervention. *Ethics & Behavior*, 27(2), 89-105. <https://doi.org/10.1080/10508422.2016.1161514>.
- Dawson, P. (2016). Five ways to hack and cheat with bring-your-own-device electronic examinations. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 592-600.
- De certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien*, Paris : UGE (réédition 1990).
- De Landsheere, G. (1971). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Collin.
- De Landsheere, G. (1980). *Évaluation continue et examen précis de docimologie*. Bruxelles : Labor.
- Fendler, R. J., Yates, M. C. et Godbey, J. M. (2018). Observing and deterring social cheating on college exams. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 4 <http://dx.doi.org/10.20429/ijstl.2018.120104>.
- Fize, M. (1997). Les adolescents et l'usage du téléphone. *Réseaux*, 82-83, 219-230.
- Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. (Thèse de doctorat, ENS de Cachan). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00422204>.
- Fontaine, S. (2020). La tricherie aux examens : un aperçu de la recherche. *Formation et profession*, 28(1), 139-141. Repéré à : <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a195>.
- Fortier, M. (2020). Des examens universitaires sous télésurveillance. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/587717/education-examens-sous-surveillance>.
- Frenette, E., Fontaine, S., Hébert, M.-H. et Éthier, M. (2020). Étude sur la propension à tricher aux examens à l'université : élaboration et processus de validation du Questionnaire sur la tricherie aux examens à l'université (QTEU). *Mesure et évaluation en éducation*, 42(2), 1-33. <https://doi.org/10.7202/1071514ar>.
- Graves, S. M. (2008). Student Cheating Habits: A Predictor Of Workplace Deviance. *Journal of Diversity Management*, 3(1), 15-22.
- Jouët, J. (1993). Usages et pratiques des nouveaux outils de communication. Dans L. Sfez (dir.), *Dictionnaire critique de la communication* (43-59). Paris : PUF.
- Jung, D. (2020). *Examens à distance : des universités québécoises tentées par la télésurveillance*. Radio Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1706501/universites-examens-surveillance-covid-19>.
- Matchinda, B. (2006). TIC et performances scolaires : Une analyse comparative des données du ROCARE. Dans P. Fonkoua (dir.), *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun*, (211-221). Yaoundé : Terroirs.

- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Yessoufou A. (2022). État des lieux des stratégies de tricherie par les étudiants et moyens de lutte contre à l'Université d'Abomey-Calavi. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 9(9), 78-87.
<https://doi.org/10.20431/2349-0381.0909007>.
- Williams, M.W. M. et Williams, M. N. (2012). Academic dishonesty, self-control, and general criminality: A prospective and retrospective study of academic dishonesty in a New Zealand University. *Ethics & Behavior*, 22(2), 89-112.
<http://dx.doi.org/10.1080/10508422.2011.653291>.

Pour citer cet article

- Chandini, M. (2024). Usages du téléphone portable chez les étudiants et fraude aux examens en milieu universitaire camerounais. *Formation et profession*, 32(1), 1-15 <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.808>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.802>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Étude des liens entre les variables sociodémographiques et scolaires par rapport au rendement des élèves du primaire et à la perception des enseignants des difficultés d'apprentissage en mathématiques

Thomas **Rajotte**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Raphaëlle **Dufour**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Émilie **Boivin**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Exploring the Relationship Between Socio-Demographic
and Academic Variables: Elementary School Students' Performance
and Teachers' Perception of Learning Difficulties in Mathematics

doi: 10.18162/fp.2024.802

Résumé

Dans cette recherche, nous avons vérifié quels sont les principaux facteurs explicatifs sous-jacents au rendement des élèves en mathématiques ainsi qu'à la perception des enseignants à l'égard des difficultés d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons mis en œuvre un devis corrélationnel impliquant la participation de dix-neuf enseignants et de 262 élèves du primaire. Les analyses de régression réalisées permettent de relever que le rendement en résolution de problèmes mathématiques est principalement lié aux habiletés en lecture ainsi qu'au degré scolaire des élèves. Par ailleurs, la perception de l'enseignant du rendement des élèves en mathématiques entretient essentiellement un rapport avec l'indice du seuil de faible revenu.

Mots-clés

Difficultés d'apprentissage, rendement en mathématiques, perspective explicative, perception, variables sociodémographiques.

Abstract

In this research, we verified what are the main explanatory factors underlying student performance in mathematics as well as the factors in relation to teachers' perception of learning difficulties in this discipline. To this end, we implemented a correlational research design involving the participation of nineteen teachers and 262 primary school students. The regression analyzes carried out show that the performance in solving a written questionnaire in mathematics is mainly related to reading skills as well as the school grade of the students. Furthermore, the teacher's perception of student performance in mathematics is essentially related to the low-income indicator.

Keywords

Learning difficulties, mathematics performance, explanatory perspective, perception, socio-demographic variables.

Contexte de l'étude

Au cours des dernières décennies, des efforts considérables ont été mis en œuvre par les instances ministérielles ainsi que les professionnels issus du milieu de l'éducation afin de soutenir la réussite des élèves en mathématiques. Cet intérêt découle notamment du fait que les mathématiques sont considérées comme une source importante de développement intellectuel qui constitue un atout significatif des élèves dans la société québécoise où les retombées pratiques de cette discipline sont aussi nombreuses que diversifiées (MELS, 2012; MEES, 2019).

Le regard sur la réussite des élèves et son apport dans la vie courante a amené le gouvernement du Québec à mettre en œuvre un processus de réflexion visant à approfondir la nature des difficultés d'apprentissage ainsi que les interventions efficaces permettant d'accompagner les élèves vers la réussite (MELS, 2012). Par ailleurs, les modalités d'interprétation des difficultés et de la mise en place des interventions qui en découlent sont au cœur d'importants débats au sein de la communauté scientifique.

Pour notre part, notre étude corrélationnelle réalisée auprès d'un bassin de 262 dyades impliquant des élèves du primaire et leur titulaire de l'autorité parentale vise justement à étudier les facteurs sociodémographiques et scolaires explicatifs du rendement en mathématique des élèves et de la perception des dix-neuf enseignants interrogés à l'égard des difficultés d'apprentissage relevant de cette discipline.

Introduction

Des perspectives opposées pour interpréter les difficultés d'apprentissage

Dans le domaine des mathématiques, les écrits scientifiques se rapportent essentiellement à deux perspectives explicatives distinctes permettant d'interpréter les difficultés en mathématiques des élèves du primaire (Rajotte et al., 2014). La première perspective est essentiellement centrée sur l'identification et la description des dysfonctionnements propres à l'élève (Giroux, 2010). Selon le regard de Martin et Mary (2010) ainsi que de Rajotte et ses collaborateurs (2014), celle-ci s'appuie principalement sur les travaux de chercheurs œuvrant dans les domaines de la neuropsychologie, de la psychologie cognitive ainsi que de la psychologie développementale. Les tenants de cette perspective cognitive attribuent les difficultés d'apprentissage directement à l'élève. Celles-ci sont alors considérées comme étant la résultante des caractéristiques fonctionnelles et cognitives de l'apprenant (Lemoyne et Lessard, 2003) et peuvent être mesurées à l'aide d'instruments d'évaluation standardisés (Giroux, 2010). Cette méthode d'évaluation consiste à attribuer un diagnostic (tel que la dyscalculie) ou à mettre en lumière des caractéristiques cognitives particulières en ciblant les élèves qui s'éloignent de la moyenne établie pour les élèves de leur âge (Houle, 2019). Comme le rapportent Barallobrès (2018) et Monnin (2010), cette vision concernant la nature des difficultés en mathématiques, ainsi que l'idéologie sous-jacente à la normalisation des processus cognitifs des élèves, ouvrent la porte à la médicalisation de l'éducation.

D'un autre côté, comme rapporté par Roiné (2009), les travaux de recherche se rapportant à la deuxième perspective explicative relèvent du domaine de la didactique des mathématiques. Dans le cadre de cette perspective, les difficultés d'apprentissage sont présentées comme étant la résultante de l'interaction de l'élève avec le système scolaire ainsi que de l'interprétation des phénomènes qui découlent de cette interaction (Perrin-Glorian, 1993; Rajotte et al., 2014). De ce fait, les tenants de cette perspective suggèrent d'intervenir auprès des élèves en considérant simultanément la spécificité du savoir, le niveau de connaissances mathématiques des élèves ainsi que la nature de la relation qu'entretient l'enseignant auprès de l'apprenant (Martin et Mary, 2010).

Un regard sur l'évolution des législations et des politiques propres à l'adaptation scolaire permet de relever que le ministère de l'Éducation et les orientations qu'il promet se rapportent à la première perspective explicative, soit la perspective cognitive (Rajotte, 2014). Dégagé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999), ce positionnement a pour objectif de recadrer les grandes orientations de la dernière réforme québécoise quant aux besoins particuliers et aux caractéristiques particulières des élèves handicapés ou rencontrant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Comme le souligne Giroux (2013), cette politique comprend une injonction ministérielle à l'égard des enseignants afin qu'ils adaptent leur pédagogie ainsi que leurs modalités d'enseignement aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Toutefois, il s'avère difficile pour les enseignants d'appliquer ces visions de l'adaptation de l'intervention aux élèves en difficulté puisqu'il existe peu de données scientifiques permettant de mettre en lumière les caractéristiques particulières se rapportant à cette catégorie d'élèves (Houle, 2019) ni de moyens didactiques et d'appuis théoriques permettant d'effectuer ce type d'adaptation (Rajotte et al., 2020).

À ce sujet, Houle (2019) ajoute que ce type de centration sur les difficultés des élèves peut conduire à négliger la prise en compte des conditions didactiques nécessaires à l'apprentissage. Ainsi, l'aide apportée aux élèves en difficulté consiste alors à simplifier les tâches et à viser la réussite sans prendre en compte les connaissances véritablement engagées par les élèves (Houle, 2019).

Par ailleurs, des restrictions concernant la portée des résultats ont aussi été mises en lumière concernant l'application des postulats sous-jacents à la deuxième perspective explicative, qui relève essentiellement du domaine de la didactique des mathématiques (Rajotte et al., 2020). En effet, bien que de nombreux travaux réalisés par les chercheurs se rapportant à cette perspective aient permis de documenter les spécificités de l'enseignement dispensé aux différentes catégories d'élèves en difficulté, ce type de recherche implique généralement des analyses approfondies nécessitant un échantillon restreint d'individus (Giroux, 2013).

À la lumière de ce constat, Giroux (2013) soutient que les difficultés en mathématiques et la problématique de l'échec scolaire sont si complexes qu'elles nécessitent des outils d'analyse provenant des sciences sociales. Par ailleurs, les écrits scientifiques se rapportant aux sciences sociales, ayant pour objectif d'expliquer la nature des difficultés d'apprentissage, sont peu nombreux étant donné qu'ils ont été supplantés dans les dernières années par les travaux se rapportant aux sciences cognitives (Giroux, 2013). À ce sujet, il s'avère pertinent de prendre en considération les travaux issus des sciences sociales pour expliquer les difficultés des élèves, ce qui a d'ailleurs été mis en lumière par une récente étude (Rajotte et al., 2020). En fait, cette recherche a permis de relever que des professionnels issus du milieu de l'éducation (enseignants du primaire, orthopédagogues, conseillers pédagogiques) se basent parfois simultanément sur les postulats sous-jacents aux trois perspectives (sciences cognitives, didactique des mathématiques et sciences sociales) lorsqu'ils se positionnent concernant les modalités permettant d'identifier et d'intervenir auprès d'élèves caractérisés comme ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques.

Interpréter les difficultés en mathématiques : regard sur les postulats issus des sciences sociales

Différents débats ont eu lieu au cours des dernières années entre les tenants des deux principales approches explicatives. Dans cette foulée, une troisième perspective a alors émergé de certains travaux européens qui abordaient les difficultés d'apprentissage en mathématiques (Ahmad, 2014; Chopin, 2011; Rajotte et al., 2020; Roiné, 2012). Cette perspective provient essentiellement des sciences sociales et considère que la genèse des difficultés relève d'un processus collectif d'acculturation (Roiné, 2015).

Pour interpréter les difficultés des élèves en mathématiques, l'approche utilisée par les tenants de cette troisième perspective réfère à l'anthropodidactique (Bergeron, 2017), qui se situe au croisement de l'anthropologie et de la didactique (Sarrazy, 2001). Selon cette approche, les situations d'enseignement et les difficultés qui en découlent sont déterminées à la fois par les conditions didactiques et par les conditions non didactiques (des arrière-plans culturel et social). Cela signifie qu'elles sont interprétées au regard des habitudes et des manières de faire de l'enseignant ou de l'élève par rapport à l'enseignement d'un savoir mathématique spécifique, mais aussi en fonction des croyances, des désirs,

des valeurs sociales ainsi que des idéologies de l'enseignant, de l'élève et des institutions (Bergeron, 2017). L'approche anthropodidactique met l'accent sur l'importance de considérer l'ensemble de ces facteurs afin d'interpréter la nature des interactions entre l'élève et l'enseignant (Rajotte et al., 2020). Celle-ci met en lumière le rôle de l'arrière-plan scolaire et social, ainsi que le statut scolaire de l'élève, comme étant des facteurs prépondérants qui contribuent à moduler l'intervention pédagogique mise en œuvre auprès de certaines catégories d'élèves (Bergeron, 2017).

L'approche anthropodidactique place donc en relation les inégalités scolaires et les positions sociales (Bourdieu, 2002; Ayala et Roditi, 2014; Rajotte, 2018). Conséquemment, cette approche s'intéresse aux mécanismes par lesquels l'institution scolaire agit en tant que système de reproduction des inégalités sociales (Van Haecht, 2006) ou, en d'autres mots, à la manière dont l'institution scolaire transforme le classement social des élèves en classement scolaire (Giroux, 2013). Selon ce point de vue, l'école contribuerait à transformer les différences de classes sociales en différences d'intelligence (Rajotte et al., 2018). Ainsi, au fil des générations, les classes considérées supérieures (en référence à un niveau socioéconomique plus élevé) préserveraient leur statut privilégié, et ce, en raison de ce mécanisme (Van Haecht, 2006). Rajotte (2014) propose une piste explicative à ce phénomène selon laquelle le contrat didactique, ainsi que la nature des interactions entre le milieu, les élèves et l'enseignant pourraient être modulés dans les classes du primaire en fonction de sous-catégories de classements sociaux d'apprenants. Au regard de cette troisième perspective interprétative des difficultés d'apprentissage, il serait pertinent de mettre à l'épreuve empiriquement cette hypothèse. Cela pourrait permettre de contribuer à documenter les liens possibles qu'entretiennent différents facteurs sociodémographiques concernant le rendement des élèves en mathématiques ainsi qu'en lien avec la perception de l'enseignant du rendement de l'élève dans cette discipline scolaire.

Synthèse des différentes perspectives interprétatives et de leurs postures

Giroux (2015) propose un schéma qui permet d'organiser les différentes disciplines qui étudient les difficultés d'apprentissage en mathématiques, et ce, en fonction de leur finalité ou de leur posture épistémologique. La figure 1 permet de refléter les finalités des différentes disciplines sur un axe transversal.

Les propos de Giroux (2015) permettent de relever que les tenants de la première perspective, soit la perspective cognitive, se situent à la gauche de l'axe. Cette perspective comprend, entre autres, les recherches issues de la psychologie développementale, de la neuropsychologie et des sciences cognitives. Le positionnement à la gauche de l'axe se justifie notamment par le fait que les chercheurs qui œuvrent au sein de cette discipline adoptent un cadre explicatif centré sur les caractéristiques individuelles des apprenants. Ensuite, au centre droit du continuum se trouvent les tenants de la seconde perspective, soit les chercheurs rattachés à la perspective didactique qui axent leur objet d'étude sur les interactions entre l'élève et le système didactique. Finalement, il est possible de constater que pour ce qui est des chercheurs qui adhèrent à la troisième perspective, soit celle des sciences sociales, ces derniers se retrouvent à l'extrême droite du continuum. Cela se justifie par le fait que les tenants associés à cette perspective expliquent les difficultés d'apprentissage en portant un regard simultané sur la structure du savoir mathématique en jeu ainsi qu'en fonction des dimensions socioculturelles qui sont susceptibles de favoriser l'émergence de ces difficultés.

Figure 1

Adaptation de Rajotte et al. (2020) du schéma de Giroux concernant l'organisation des disciplines qui étudient les difficultés d'apprentissage selon Giroux (2015)

PERSPECTIVE COGNITIVE		PERSPECTIVE DIDACTIQUE	PERSPECTIVE SOCIOLOGIQUE
Sciences cognitives		Psychologie développementale	Didactique des mathématiques
Neuropsychologie	Psychologie cognitive		
Étude du siège cérébral des fonctions mentales	Étude des processus cognitifs/ formation des connaissances	Étude du développement cognitif de l'enfant	Étude des conditions didactiques
			Étude de la fabrication des inégalités scolaires (conditions non didactiques)
←		→	
CARACTÉRISTIQUES DES INDIVIDUS		TRANSMISSION ACQUISITION DE SAVOIRS	
DYS CALCULIE ET TROUBLES D'APPRENTISSAGE		(DYS/FONCTIONNEMENTS DES SYSTÈMES DIDACTIQUES)	
<ul style="list-style-type: none"> - MÉCANISMES DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION (MANIPULATION DE SYMBOLES) - FONCTIONNEMENT COGNITIF - DÉFICITS COGNITIFS 		<ul style="list-style-type: none"> - FONCTIONNEMENT DU SAVOIR EN SITUATION - TRANSFORMATION DES CONNAISSANCES 	<ul style="list-style-type: none"> - FONCTIONNEMENT DU SAVOIR EN SITUATION - SPÉCIFICITÉS DU SAVOIR - CULTURES SCOLAIRES - IDÉOLOGIES - RAPPORT AU SAVOIR

Légende

- Ligne 1 : Perspective explicative
- Ligne 2 : Discipline
- Ligne 3 : Objet d'étude
- Ligne 4 : Continuum sur lequel se positionnent les disciplines en fonction de leur finalité
- Ligne 5 : Terminologie, principaux concepts utilisés
- Ligne 6 : Pistes explicatives du rendement en mathématiques

Objectifs de recherche

Au cours des dernières décennies, de nombreuses études ont contribué à mettre à l'épreuve les deux premières perspectives explicatives des difficultés d'apprentissage en mathématiques. Par ailleurs, la troisième piste explicative, se rapportant au domaine des sciences sociales, a fait l'objet d'un nombre plus restreint de travaux de recherche visant à éprouver sa pertinence et son bien-fondé¹. À ce sujet, il importe de mentionner que d'autres recherches réalisées dans un champ plus large que celui de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques ont permis d'établir que le milieu familial, notamment en ce qui a trait au niveau socioéconomique, constitue un facteur important pour favoriser le rendement scolaire. Basque et Bouchamma (2018) approfondissent ce propos en soutenant que les

enseignants et les directeurs d'établissement scolaire perçoivent que la collaboration des parents, le statut socioéconomique qui caractérise la famille ainsi que l'encadrement et l'implication des parents constituent des facteurs extrinsèques à l'élève qui sont rattachés au rendement de celui-ci.

Dans le but de mettre à l'épreuve la perspective des sciences sociales, l'étude de Rajotte et ses collaborateurs (2018), réalisée en Abitibi-Témiscamingue, a relevé que les indicateurs ministériels de défavorisation (indice de milieu socioéconomique (IMSE) et indice du seuil de faible revenu (SFR)) sont liés à la perception qu'entretiennent les enseignants à l'égard du rendement des élèves en mathématiques. Par ailleurs, ces indicateurs agissent moindrement au niveau du rendement des élèves à répondre à un questionnaire écrit sollicitant des habiletés en mathématiques.

Cependant, en impliquant des participants issus de communautés majoritairement francophones et caucasiennes, l'étude de Rajotte et ses collaborateurs (2018) n'a pas permis de relever une relation qu'entretiennent certaines variables sociales, telles que l'ethnicité et la langue maternelle sur la perception des enseignants. Conséquemment, l'objectif général de la présente recherche consiste à mettre à l'épreuve la perspective explicative des sciences sociales quant à l'interprétation des difficultés d'apprentissage d'élèves issus de centres urbains caractérisés de cosmopolites. Des variables sociales qui n'ont pas été prises en compte dans l'étude de 2018 de Rajotte et ses collaborateurs seront alors étudiées.

En considérant une diversité de variables sociales susceptibles d'entretenir une relation avec la perception qu'entretiennent les enseignants à l'égard des difficultés des élèves en mathématiques ainsi qu'en lien avec le rendement des élèves en mathématiques, cette étude comporte deux objectifs distincts, soit :

- 1) Explorer et décrire les liens entre différents facteurs se rapportant au profil sociodémographique des élèves du primaire ainsi que celui des titulaires de leur autorité parentale par rapport au rendement de l'élève dans la résolution d'un questionnaire écrit de mathématiques ;
- 2) Explorer et décrire les liens entre différents facteurs se rapportant au profil sociodémographique des élèves du primaire ainsi que celui des titulaires de leur autorité parentale par rapport à la perception qu'entretiennent les enseignants à l'égard des difficultés des élèves en mathématiques.

Méthodologie

Afin de réaliser cette étude, un devis de recherche corrélationnel de type descriptif (Pelletier et al., 2000) a été mis en œuvre. Dans ce type de devis, les variables sont étudiées et analysées sans être manipulées ou subir un contrôle expérimental. Plus spécifiquement, dans le cadre de ce type de devis, le chercheur transpose des données sous forme de variables, leur attribue une valeur et établit le niveau de relation entre chacune des variables à l'aide d'un coefficient de corrélation (Pelletier et al., 2000). Les chercheurs qui utilisent ce type de devis visent essentiellement à définir les facteurs ou les caractéristiques qui sont associées à un phénomène précis.

Participants à l'étude

Afin de constituer l'échantillon de l'étude, une technique non probabiliste de type accidentel a été mise en œuvre (Fortin, 2010; Voyer et al., 2000). Des élèves de la deuxième année du deuxième cycle ainsi que des élèves du troisième cycle du primaire issus de trois centres de services scolaires distincts ont été ciblés (Centre de services scolaire des Navigateurs, Centre de services scolaire des Découvreurs, Centre de services scolaire de la Capitale). Au total, 262 élèves provenant de 14 écoles primaires différentes ont été rencontrés (115 élèves de quatrième année, 54 élèves de cinquième année et 96 élèves de sixième année²). Pour chaque élève participant au projet, des données ont aussi été collectées auprès des titulaires de l'autorité parentale par l'entremise du formulaire de consentement parental qui visait simultanément à recueillir des données sociodémographiques concernant les parents. De plus, pour chacun des participants, des données complémentaires ont été collectées auprès des enseignants ayant accepté de participer au projet d'étude. Cette collecte de données complémentaire a impliqué la participation de dix-neuf enseignants distincts.

Concernant la constitution de l'échantillon de l'étude, il importe de mentionner que nous anticipions de recueillir des données auprès de plus de 400 participants. À cet effet, plusieurs visites dans les milieux scolaires étaient prévues au courant du printemps 2020. Par ailleurs, la pandémie de la COVID-19 a entraîné la fermeture des écoles primaires sur plusieurs semaines. Dans la foulée, pour des raisons de santé publique, l'équipe de recherche ne s'est pas déplacée dans le milieu scolaire au courant des mois de mai et juin 2020.

Variables à l'étude et instruments de mesure

Afin de mettre en œuvre le projet de recherche, pour chaque participant à l'étude, des données ont été recueillies auprès de trois catégories de répondants distincts, soit : 1) les titulaires de l'autorité parentale des élèves, 2) les élèves, 3) les enseignants titulaires de chacun des élèves. Les prochaines sections permettront de détailler les différentes variables recueillies auprès de ces trois catégories de participants ainsi que les instruments de mesure utilisés afin de procéder à la collecte de données.

Données recueillies auprès des titulaires de l'autorité parentale des élèves

En remplissant le formulaire de consentement concernant la participation à l'étude, les titulaires de l'autorité parentale étaient invités à remplir un questionnaire visant à recueillir des données en lien avec leur profil sociodémographique et leur environnement familial. Les données ainsi recueillies se rapportaient en dix variables distinctes. Le tableau suivant présente une synthèse des variables ainsi qu'un aperçu des données recueillies.

Tableau 1*Synthèse des variables et aperçu des données recueillies auprès des titulaires de l'autorité parentale*

Nature de la variable	Exemples de données recueillies	Nombre de résultats possibles (catégories)
(1) Scolarité des parents	Plus bas niveau - secondaire non terminé. Plus haut niveau – Postdoctorat.	7 catégories de réponses possibles
(2) Revenu annuel familial	Plus bas niveau – moins de 10 000 \$. Plus haut niveau – 180 000 \$ et plus.	9 catégories de réponses possibles
(3) Langue maternelle de l'enfant	Français, anglais, espagnol.	3 catégories de réponses suggérées. Possibilité d'ajouter un autre choix.
(4) Pays de naissance	Canada (ou autre).	2 choix de réponse, soit le Canada ou un autre pays à préciser
(5) Lieu de résidence	Urbain ou rural.	2 choix de réponses
(6) Groupe ethnique	Exemples de choix : caucasien-blanc, africain, asiatique.	6 choix de réponses. Possibilité d'ajouter un autre choix.
(7) Statut matrimonial	Exemples de choix : marié, célibataire, veuf.	6 choix de réponses. Possibilité d'ajouter un autre choix.
(8) La fratrie de l'élève	Exemples de réponse : deux ou trois enfants.	Ordre de grandeur à indiquer. Aucune suggestion de réponse.
(9) L'attribution d'un diagnostic à l'élève	Exemples de réponse : trouble déficitaire de l'attention, difficulté d'apprentissage.	8 choix de réponses. Possibilité d'ajouter un autre choix ou de ne pas répondre.
(10) Participation à un plan d'intervention personnalisé	Oui ou non.	2 choix de réponses. Possibilité d'indiquer la présence de mesures d'adaptation ou de modifications au sein du plan d'intervention.

Données recueillies auprès des élèves du primaire

Différentes données ont été recueillies auprès des élèves du primaire à l'aide d'un questionnaire comprenant quatre sections distinctes, soit : des données individuelles, leur niveau de motivation scolaire, leur perception des pratiques enseignantes en classe ainsi qu'un test de rendement en mathématiques impliquant six énoncés de problèmes élaborés par l'équipe de recherche et adaptés au degré scolaire des élèves.

Concernant les données individuelles sous-jacentes à l'élève, chaque participant devait inscrire son genre (garçon ou fille), son âge, son mois de naissance ainsi que son rang dans la famille (aîné,

benjamin, cadet ou enfant unique). La section concernant le niveau de motivation scolaire comprenait quant à elle douze questions distinctes. Ces questions provenaient d'un test validé au Québec par une équipe de chercheurs en psychologie (Vallerand et al., 1993). Sur le plan de la consistance interne, l'équipe de recherche de Vallerand et al. (1993) a fixé l'alpha de Cronbach de l'outil à 0,80. Les différentes questions se rapportaient à une échelle de type Likert et impliquaient quatre possibilités de choix (1- tout à fait en désaccord ; 4 – tout à fait en accord). L'échelle de Vallerand et al. (1993) permet d'évaluer quatre sous-construits de la motivation scolaire, soit :

- 1) l'amotivation, qui désigne la perception d'un individu de mettre en place des efforts sans que ceux-ci ne portent fruit ;
- 2) la motivation intrinsèque, qui réfère au fait de réaliser une activité pour la satisfaction et le plaisir que l'on en retire ;
- 3) la motivation extrinsèque identifiée, qui consiste en la régulation d'un comportement par le choix libre d'un individu qui est en mesure de relever les motifs qui justifient ce choix ;
- 4) la motivation extrinsèque introjectée, qui consiste en la régulation d'un comportement par des sources de contrôle intériorisées par l'individu ; ces sources de contrôle exerçant une pression sur cette personne.

Finalement, une dernière section du questionnaire visait à évaluer le rendement en mathématiques des élèves du primaire selon des concepts mathématiques qui variaient en fonction du niveau scolaire des élèves. Cette section comportait six questions distinctes et avait fait l'objet d'une préexpérimentation auprès de deux classes afin d'assurer que le niveau de difficulté ainsi que la formulation des énoncés étaient adaptés au degré scolaire des élèves. Chaque question se rapportait à un énoncé de problèmes mathématiques. La majorité des questions se rapportait au champ des structures multiplicatives. Par ailleurs, le questionnaire acheminé aux élèves de quatrième année comportait une question en lien avec les structures additives, tandis que les élèves du troisième cycle devaient résoudre une question en lien avec le sens « partie-tout » de la fraction. L'évaluation était réalisée en fonction de l'adéquation des calculs relationnel et numérique par rapport aux énoncés proposés.

Données recueillies auprès des enseignants titulaires d'une classe du primaire

En s'appuyant sur la méthode proposée par Sovik, Frostrad et Heggberget (1999), les enseignants titulaires d'une classe du primaire devaient se prononcer concernant leur perception du rendement scolaire en attribuant une cote de 1 à 5 à chaque élève pour leur niveau de compétence en lecture ainsi que leur niveau de compétence en résolution de problèmes mathématiques (la cote 1 signifiait que le rendement de l'élève était nettement supérieur aux attentes, tandis que la cote 5 caractérisait un rendement nettement inférieur aux attentes).

Toujours en utilisant la méthode de Sovik et ses collaborateurs (1999), les enseignants portaient un jugement évaluatif concernant le niveau de risque de chaque élève de décrocher du système scolaire. Pour ce faire, cinq critères d'évaluation étaient utilisés : 1) aucun ; 2) faible ; 3) moyen ; 4) élevé ; 5) très élevé.

Des données ont aussi été recueillies en lien avec le milieu d'appartenance des enseignants titulaires. En effet, en se basant sur les indicateurs ministériels du niveau de défavorisation des écoles québécoises, il a été possible de créer deux variables supplémentaires, soit l'indice de milieu socioéconomique, qui

est établi à partir du niveau de scolarité de la mère et du niveau d'employabilité des parents (IMSE) ainsi que le seuil de faible revenu (SFR), qui correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. En correspondance avec le document Indices de défavorisation des écoles publiques 2019-2020, publié par le gouvernement du Québec (2020), une valeur a été attribuée à chaque milieu scolaire pour ces deux indicateurs.

Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation, puisqu'elle a été pilotée par le même assistant de recherche, s'est déroulée de la même façon pour les 19 classes du primaire. La première étape de l'expérimentation touchait les titulaires de l'autorité parentale des élèves qui devaient, dans un délai de deux semaines, remplir un formulaire de consentement parental visant à recueillir des informations sur leurs données sociodémographiques.

La deuxième étape de l'expérimentation, d'une durée de 60 minutes, se déroulait en classe avec les élèves ayant reçu le consentement de l'autorité parentale. Pour débiter, l'assistant de recherche approchait les élèves avec une discussion sur les caractéristiques d'une recherche ainsi que sur les retombées des recherches dans le monde de l'éducation afin de les sensibiliser à l'importance de leur participation. Ensuite, l'assistant de recherche expliquait aux élèves les sections du questionnaire qu'ils devaient remplir. Durant l'expérimentation, les élèves étaient autorisés à lever leur main et à poser des questions à l'assistant de recherche en cas de besoin.

Finalement, la troisième étape, qui se déroulait simultanément avec l'étape précédemment énoncée, impliquait une collecte de données réalisée auprès des enseignants titulaires. En effet, en utilisant une grille de notation, ceux-ci devaient se prononcer sur leur perception du rendement scolaire et porter un jugement évaluatif concernant le niveau de risque de chaque élève de décrocher du système scolaire.

Analyses statistiques effectuées

Les analyses ont été réalisées en utilisant la version 27 du logiciel SPSS. Dans le but de répondre aux objectifs de recherche, des analyses de régression de type pas à pas (*stepwise*) ont été réalisées. Ce type d'analyse permet de mettre en relation un groupe de variables indépendantes avec une variable dépendante ainsi que de hiérarchiser les différentes variables corrélées selon leur ordre d'importance respective. Les données recueillies auprès des titulaires de l'autorité parentale, des élèves, des enseignants ont été insérées comme variables indépendantes susceptibles d'influer sur deux variables dépendantes distinctes, soit : le rendement des élèves à un questionnaire écrit de mathématiques ainsi que la perception de l'enseignant quant au rendement de l'élève en mathématiques.

Résultats de recherche

Afin de répondre aux deux objectifs de recherche, nous avons mis en œuvre deux analyses de régression de type pas à pas. Les deux prochaines sections présentent les résultats des analyses qui ont été réalisées.

Analyse des facteurs liés au rendement à résoudre un questionnaire écrit de mathématiques

Afin de répondre au premier objectif de recherche, qui consiste à explorer et à décrire les liens entre différents facteurs se rapportant au profil sociodémographique des élèves du primaire ainsi que celui des titulaires de leur autorité parentale par rapport au rendement de l'élève à résoudre un questionnaire écrit de mathématiques, nous avons réalisé une première analyse de régression multiple. Ainsi, les différents modèles de régression multiple retenus à la suite de l'analyse sont présentés dans le tableau 2 et les valeurs de coefficient de régression sont mises de l'avant dans le tableau 3.

Tableau 2

Première analyse : R-carré et R-carré ajusté des différents modèles de régression multiple retenus

Modèles sélectionnés	Récapitulatif des modèles			
	R	R carré	R carré ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,314 ^a	0,098	0,095	0,832 00
2	0,438 ^b	0,192	0,186	0,789 04
3	0,472 ^c	0,223	0,214	0,775 29
4	0,498 ^d	0,248	0,237	0,764 08
5	0,512 ^e	0,262	0,248	0,758 42

- Valeurs prédites : (constantes), Perception de l'enseignant du niveau d'habileté en lecture,
- Valeurs prédites : (constantes), Perception de l'enseignant du niveau d'habileté en lecture, Degré scolaire de l'enfant,
- Valeurs prédites : (constantes), Perception de l'enseignant du niveau d'habileté en lecture, Degré scolaire de l'enfant, Participation à un plan d'intervention personnalisé,
- Valeurs prédites : (constantes), Perception de l'enseignant du niveau d'habileté en lecture, Degré scolaire de l'enfant, Participation à un plan d'intervention personnalisé, Sexe de l'élève,
- Valeurs prédites : (constantes), Perception de l'enseignant du niveau d'habileté en lecture, Degré scolaire de l'enfant, Participation à un plan d'intervention personnalisé, Sexe de l'élève, Perception de l'enseignant du risque de décrochage scolaire.

Tableau 3

Coefficients standardisés (bêta), test T et degré signification des variables associées au rendement à résoudre un questionnaire écrit

Modèles	Coefficients standardisés		
	Bêta	T	Sig.
1 (constante)		25,242	,000
Perc. Hab. en lecture	-0,314	-5,358	,000
2 (constante)		24,580	,000
Perc. Hab. en lecture	-0,308	-5,542	,000
Degré scolaire de l'élève	-0,306	-5,515	,000
3 (constante)		25,221	,000
Perc. Hab. en lecture	-0,236	-4,009	,000
Degré scolaire de l'élève	-0,304	-5,566	,000
Participation à un P.I.	-0,190	-3,220	,001
4 (constante)		21,240	,000
Perc. Hab. en lecture	-0,243	-4,176	,000
Degré scolaire de l'élève	-0,290	-5,373	,000
Participation à un P.I.	-0,202	-3,467	,001
Sexe de l'élève	-0,160	-2,953	,003
5 (constante)		21,386	,000
Perc. Hab. en lecture	-0,190	-3,056	,002
Degré scolaire de l'élève	-0,306	-5,661	,000
Participation à un P.I.	-0,149	-2,376	,018
Sexe de l'élève	-0,177	-3,252	,001
Perc. Risque de décrochage	-0,150	-2,212	,028

Le cinquième modèle de régression a été retenu puisque celui-ci permet de considérer le plus grand nombre de variables rattachées au rendement à résoudre un questionnaire écrit de mathématiques. Les résultats obtenus révèlent que cinq variables indépendantes sont reliées au rendement à résoudre un questionnaire écrit de mathématiques ($F(5,259)=18,412$; $p < 0,001$). En fait, la perception de l'enseignant des habiletés en lecture (9,5 %), le degré scolaire de l'élève (9,1 %), la participation de l'enfant à un plan d'intervention personnalisé (2,8 %), le sexe de l'élève (2,3 %) ainsi que la perception de l'enseignant du risque de décrochage de l'élève (1,3 %) justifient 24,8 % de la variabilité du rendement à résoudre un questionnaire écrit en mathématiques. En référence à l'indice de Cohen (1988), un regard à la valeur de la corrélation multiple du modèle permet de dégager une corrélation moyenne entre les cinq variables indépendantes retenues et le rendement de l'élève à résoudre un questionnaire écrit en mathématiques ($r = 0,512$).

Analyse des facteurs liés à la perception de l'enseignant par rapport au rendement de l'élève en mathématiques

Afin de répondre au deuxième objectif du projet, qui consiste à explorer et à décrire les liens entre différents facteurs se rapportant au profil sociodémographique des élèves du primaire ainsi que celui des titulaires de leur autorité parentale par rapport à la perception qu'entretiennent les enseignants à l'égard des difficultés des élèves en mathématiques, nous avons réalisé une seconde analyse de régression multiple. Le modèle de régression multiple retenu à la suite de l'analyse est présenté dans le tableau 4, tandis que les valeurs de coefficient de régression sont mises de l'avant dans le tableau 5.

Tableau 4

Deuxième analyse : R-carré et R-carré ajusté des différents modèles de régression multiple retenus

Récapitulatif des modèles				
Modèles sélectionnés	R	R carré	R carré ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,508 ^a	0,258	0,235	1,009

a. Valeurs prédites : (constantes), Seuil de faible revenu (SFR).

Tableau 5

Coefficients standardisés (bêta), test T et degré de signification des variables associées à la perception de l'enseignant à l'égard du rendement de l'élève en mathématiques

Modèles	Coefficients standardisés		
	Bêta	T	Sig.
1 (constante)		4,934	,000
Seuil de faible revenu (SFR)	0,508	3,334	,002

Le premier modèle de régression a été retenu puisqu'il est le seul à avoir obtenu un résultat significatif permettant de relever au moins une variable permettant d'expliquer une part de la variance de la perception de l'enseignant concernant le rendement de l'élève en mathématiques ($F(1,262)=11,314$; $p < 0,005$)³. Plus spécifiquement, le modèle issu des analyses a permis de dégager que l'indicateur ministériel du seuil de faible revenu permet d'expliquer 23,5 % de la variance concernant la perception de l'enseignant à l'égard du rendement de l'élève en mathématiques. Au regard de l'indice de Cohen (1988), une corrélation moyenne est dégagée entre le seuil de faible revenu et la perception de l'enseignant concernant le rendement de l'élève en mathématiques ($r = 0,508$).

Interprétation des résultats

À la lumière des données obtenues, il est possible de relever des différences considérables concernant la nature des variables qui entretiennent une relation avec le rendement à résoudre un questionnaire écrit en mathématiques par rapport à celles qui sont associées à la perception de l'enseignant à l'égard du rendement de l'élève en mathématiques. Ce constat se traduit par les résultats des analyses de régression qui ont été réalisées.

En effet, les résultats issus du premier objectif de la recherche mettent en lumière le fait que les facteurs rattachés au rendement à résoudre un questionnaire écrit en mathématiques relèvent principalement de l'idée que se fait le professionnel de l'enseignement par rapport au potentiel de l'enfant dans le réseau scolaire (perception du niveau d'habiletés en lecture, perception du risque de décrochage de l'élève) ainsi qu'en fonction de facteurs qui se rapportent à l'élève (attribution d'un plan d'intervention, genre et degré scolaire). Concernant les variables retenues dans le modèle, les analyses ont permis de constater que la participation d'un élève à un plan d'intervention individualisé explique une part de la variance concernant le rendement à résoudre des énoncés de problèmes en mathématiques (2,8 %). Cependant, la perception de l'enseignant à l'égard du niveau d'habiletés en lecture de l'élève représente la principale variable explicative (9,5 %) de la variabilité du rendement de l'élève à résoudre un questionnaire écrit en mathématiques. Mentionnons également que la présence du genre (2,3 %) au sein du modèle de régression retenu est aussi documentée dans les écrits scientifiques, bien que les études à grandes échelles démontrent que cet écart entre les sexes tend à diminuer au fil des années (Rajotte et al., 2014). Finalement, il importe de mentionner que le degré scolaire a été relevé dans le cadre de cette première analyse. Cela signifie que les questionnaires qui ont été transmis aux élèves des différents degrés scolaires n'impliquaient pas des niveaux de difficulté homogènes et que les enseignants percevaient différemment le potentiel de réussite des élèves en mathématiques selon leur année scolaire. Dans le cadre d'études ultérieures, il serait pertinent de travailler auprès d'élèves se rapportant à un seul et même degré scolaire.

Par ailleurs, les résultats issus du second objectif de l'étude, qui consiste à poser un regard sur les facteurs rattachés à la perception de l'enseignant quant au rendement de l'élève en mathématiques, nous amènent à mettre en lumière la présence d'une autre variable explicative qui se rapporte au milieu de l'élève. En fait, la seconde analyse de régression permet de relever que l'indicateur ministériel du seuil de faible revenu (SFR) constitue la seule variable retenue qui entretient une relation avec la perception de l'enseignant par rapport au rendement en mathématiques de l'élève (23,5 %). Pour le milieu scolaire, les constats issus de ce résultat peuvent avoir des retombées considérables. En effet, ceux-ci permettent de mettre en lumière le fait que le milieu socioéconomique de l'élève peut être modérément rattaché à la perception de l'enseignement par rapport au potentiel de réussite de l'élève en mathématiques ($r > 0,5$). Ces résultats pourraient contribuer à alimenter une prise de conscience chez les enseignants quant à la possibilité de mettre en place des interventions différenciées en mathématiques selon une catégorisation d'élèves pouvant s'appuyer sur leur niveau socioéconomique d'appartenance.

Conclusion

Les récentes études effectuées dans le domaine des sciences de l'éducation ont permis de mettre en lumière l'importance de l'effet enseignant comme principal levier permettant de soutenir la réussite scolaire des élèves du primaire (Bissonnette, 2015). À cet effet, les résultats de cette étude permettent de dégager qu'un facteur se rapportant au profil sociodémographique des élèves, soit l'indicateur ministériel du seuil de faible revenu (SFR), entretient un lien modéré avec la perception de l'enseignant à l'égard du rendement de l'élève en mathématiques. Dans le souci de favoriser l'égalité des chances entre les différents élèves du primaire, nous suggérons aux pédagogues d'effectuer une analyse réflexive sur leur pratique afin de prendre conscience des facteurs se rapportant à leurs « arrières-plans » culturel et social pouvant potentiellement influencer sur leur perception du rendement des élèves ainsi qu'en fonction de leurs interventions pédagogiques. En effet, cette prise de conscience pourrait faire en sorte que les enseignants évitent de mettre en place des interventions se rapportant à un contrat didactique différencié⁴ selon le profil sociodémographique de certains élèves.

Parallèlement, les résultats issus de l'étude n'ont pas permis d'établir de relation entre les facteurs considérés en lien avec le profil sociodémographique de l'élève par rapport au rendement de celui-ci à résoudre un questionnaire écrit en mathématiques. Considérant que ce sont d'autres variables, notamment la perception du niveau d'habileté en lecture, qui sont principalement rattachées au rendement de l'élève en mathématiques, il serait possible d'envisager d'adopter un autre angle d'approche afin de prévenir les difficultés des élèves en mathématiques. À ce sujet, nous suggérons aux enseignants de viser une consolidation des habiletés en lecture et en écriture afin de favoriser le développement des compétences disciplinaires des élèves du primaire en mathématiques. De manière à consolider les habiletés en lecture qui sont les plus sujettes à être mises à profit en contexte de résolution de problèmes, Voyer, Beaudoin et Goulet (2012) suggèrent de prioriser le développement des habiletés des élèves à émettre des inférences ainsi que de prioriser la compréhension de textes informatifs. Selon ces auteurs, les liens qu'entretiennent les habiletés en lecture avec les activités mathématiques réalisées par les élèves pourraient être considérés comme un levier permettant de tirer profit de l'enseignement donné dans les classes de français afin d'aider les élèves à mieux réussir en mathématiques. De manière à réaliser un pont entre le français et les mathématiques, pour obtenir des effets bénéfiques chez les élèves, Forest et Voyer (2021) proposent notamment de miser sur un enseignement parallèle des stratégies liées aux inférences au sein de ces deux disciplines.

Notes

- ¹ À cet effet, le schéma initial de Giroux (2010) concernant l'organisation des disciplines s'intéressant aux difficultés d'apprentissage en tant qu'objet d'étude ne prenait pas en considération les travaux issus du domaine des sciences sociales quant à l'avancement de cette thématique de recherche.
- ² Dans le système scolaire québécois, les élèves de 4^e année du primaire sont habituellement âgés entre 9 et 10 ans, les élèves de 5^e année ont généralement entre 10 et 11 ans, tandis que les élèves de 6^e ont majoritairement entre 11 et 12 ans.
- ³ Il importe de mentionner que nous n'avons pas retenu d'autre modèle puisque aucune autre variable considérée dans le cadre du protocole de recherche n'a permis d'apporter une amélioration significative dans l'explication de la variabilité de la variable dépendante.

- ⁴ Selon Brousseau et Balacheff (1998), le contrat didactique se définit essentiellement comme étant l'ensemble des règles explicites et implicites qui régissent le partage des responsabilités, relativement au savoir mobilisé ou structuré, entre l'enseignant et l'élève. Il s'agit de l'ensemble des comportements attendus de part et d'autre.

Références

- Ahmad, F. (2014). *Étude des déterminants anthropo-didactiques de l'usage des jeux à l'école maternelle dans l'enseignement des mathématiques*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Bordeaux.
- Ayala, J. et Roditi, E. (2014). Inégalités sociales et apprentissages en mathématiques : les énoncés et les exercices seraient-ils eux-mêmes des différenciateurs ? *Recherches en didactiques*, 17, 45-64. <https://shs.hal.science/halshs-01059375>
- Barallobrès, G. (2018). Réflexions sur les liens entre neurosciences, mathématiques et éducation. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 168-188. <https://doi.org/10.7202/1056288ar>
- Basque, M. et Bouchamma, Y. (2018). Perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves. *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), 75-103. <https://doi.org/10.7202/1064868ar>
- Bergeron, L. (2017). *Étude théorique sur la référence au processus d'abstraction en mathématiques dans la noosphère du champ de l'éducation au Québec*. [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Bissonnette, S. (2015). Effet enseignant et enseignement explicite. *Mensuel de l'école Valaisanne* (1), 12-13. <https://r-libre.telug.ca/755/1/bissonnette2015b.pdf>
- Bourdieu, P. (2002). *Intervention, 1961-2001, Science sociale et action politique*. Agone.
- Brousseau, G. et Balacheff, N. (1998). *Théories des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. La Pensée Sauvage.
- Chopin, M. P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (2e édition)*. Chenelière Éducation, Montréal.
- Forest, M.-P. et Voyer, D. (2021, 19 mai). Comment profiter de l'habileté en lecture des élèves pour réduire leurs difficultés en résolution de problèmes écrits mathématiques ? TA @ l'école. <https://www.taalecole.ca/difficultes-ecrits-mathematiques/>
- Giroux, J. (2010). *Pour une différenciation de la dyscalculie et des difficultés d'apprentissage en mathématiques*. Actes de colloque du GDM, Moncton (p.148-158).
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : problématique et repères didactiques. *Éducation et Didactique*, 7(1), 59-86. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1573>
- Giroux, J. (2015). *Difficultés des élèves en mathématiques : apports de la didactique*. Conférence donnée à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud. Unité d'enseignement et de recherche : Didactique des mathématiques et sciences de la nature. 1er octobre 2015.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2019-2020*. Gouvernement du Québec.
- Houle, V. (2019). La psychologisation des difficultés scolaires et ses impacts en mathématiques. *Bulletin de l'AMQ*, 59(2), 45-58. <https://www.amq.math.ca/wp-content/uploads/bulletin/vol59/no2/06-psychologisation.pdf>
- Lemoyne, G. et Lessard, G. (2003). Les rencontres singulières entre les élèves présentant des difficultés d'apprentissage en mathématiques et leurs enseignants. *Éducation et francophonie*, 31(2), 13-44. <https://doi.org/10.7202/1079586ar>

- Martin, V. et Mary, C. (2010). Particularités de l'enseignement des mathématiques à des élèves en classes régulières ou spéciales. Actes de colloque du GDM, Moncton (p.229-240).
- Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministères de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2019). *Référentiel d'intervention en mathématique*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Referentiel-mathematique.PDF
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Agir autrement en mathématique : pour la réussite d'élèves en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/SIAA_Math_reference_FR.pdf
- Monnin, C. (2010). De jeunes cerveaux à formater. Contre la neuro-éducation, *Argument*, 13(1), 3-13. <http://www.revueargument.ca/article/2010-10-01/496-de-jeunes-cerveaux-a-formater-contre-la-neuro-education.html>
- Pelletier, L.G., Boivin, M. et Alain, M. (2000). Les plans de recherche corrélacionnels. Dans R.J. Vallerand et U. Hess (dir.). *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 193-238). Gaëtan Morin Éditeur.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1993). Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes « faibles ». *Recherche en didactique des mathématiques*, 13(1/2), 5-18. <https://revue-rdm.com/1993/questions-didactiques-soulevees-a/>
- Rajotte, T. (2014). *La résolution de problèmes de proportionnalité chez les élèves de sixième année du primaire, avec ou sans TDA/H identifié*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/7152>
- Rajotte, T. (2018). Apports et limites de trois perspectives interprétatives des difficultés d'enseignement et d'apprentissage en mathématiques des élèves du primaire. Dossier thématique Enseigner et former aujourd'hui pour demain : un portrait de la recherche en didactique, ses forces, ses défis et ses contributions pour la compréhension de la pratique enseignante, *Trabalho (En)cena*, 3(1), 19-37. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V3N1P19>
- Rajotte, T. ; Giroux, J. et Voyer, D. (2014). Les difficultés d'apprentissage en mathématiques des élèves du primaire, quelle perspective d'interprétation privilégier? *Journal des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 67-88. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9050/6912>
- Rajotte, T. ; Germain, M.-P. ; Beupré, S. et Beaudoin, D. (2018). The Influence of Social Factors on Learning Difficulties in Mathematics : Testing the Anthro-Didactic Approach. *International Journal of Elementary Education*, 7(1), 13-22. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20180701.13>
- Rajotte, T. ; Simard, D. ; Germain, M.P. et Beupré, S. (2020). L'interprétation et le dépistage des difficultés d'apprentissage en mathématiques au primaire : apports de l'approche anthropodidactique. *Revue québécoise de didactique des mathématiques*, 1(1). 110-152. <https://rqdm.recherche.usherbrooke.ca/ojs/ojs-3.1.1-4/index.php/rqdm/article/view/20/10>
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériques dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A : une contribution à la question des inégalités* [Thèse inédite]. Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Roiné, C. (2012). Analyse anthro didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté » : l'effet Pharmakéia. *Carrefours de l'éducation*, 1, 131-147. <https://doi.org/10.3917/cdle.033.0131>
- Roiné, C. (2015). La fabrication de l'élève en difficulté. *Éducation et socialisation*. <http://edso.revues.org/1138>
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maîtres-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropodidactique des phénomènes d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2832>
- Sovik, N., Frostrad, P. et Heggberget, M. (1999). The Relation between Reading Comprehension and Task-specific Strategies used in Arithmetical Word Problem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(4), 371-398. <https://doi.org/10.1080/0031383990430403>

- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C.B. et Vallière, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>
- Van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie : La sociologie de l'éducation et ses évolutions*. Éditions De Boeck Université.
- Voyer, D. ; Beaudoin, I. et Goulet, M.-P. (2012). De la lecture à la résolution de problèmes : des habiletés spécifiques à développer. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 401-421. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1290>
- Voyer, J.P., Valois, P. et Rémillard, B. (2000). La sélection des participants. Dans R.J. Vallerand et U. Hess (dir.). *Méthodes de recherche en psychologie* (p.91-129). Gaëtan Morin Éditeur.

Pour citer cet article

- Rajotte, T. Dufour, R. et Boivin, É. (2024). Étude des liens entre les variables sociodémographiques et scolaires par rapport au rendement des élèves du primaire et à la perception des enseignants des difficultés d'apprentissage en mathématiques. *Formation et profession*, 32(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.802>



Les plus-values liées à l'intégration du numérique en éducation : validation d'une définition et d'une typologie par un panel d'experts

Natasha **Noben**
Université de Liège (Belgique)

Aurélien **Fiévez**
HES-SO Genève (Suisse)

The Added Value of Digital Integration in Education:
Validation of a Definition and Typology by a Panel of Experts

doi: 10.18162/fp.2024.836

Résumé

Une définition et une typologie de la plus-value préalablement élaborées (Noben, 2022) ont été soumises à un panel de 20 experts en utilisant la méthode Delphi (Okoli et Pawlawski, 2004). Ces derniers, spécialisés dans l'intégration du numérique dans l'enseignement et reconnus comme tels par leurs pairs, se sont positionnés grâce à différents questionnaires. À chaque étape de la recherche, les résultats des questionnaires ont été synthétisés et transmis aux experts. Cela leur a permis de se positionner et d'apporter des suggestions de modification. Le résultat est une conceptualisation de la plus-value du numérique en éducation validée par ce panel d'experts.

Mots-clés

Plus-value, numérique, enseignement-apprentissage, Définition et typologie.

Abstract

A definition and typology of added value, previously developed by Noben (2022), were presented to a panel of 20 experts using the Delphi method (Okoli and Pawlawski, 2004). These experts specialize in the integration of digital technology in education and are recognized as such by their peers. They provided their opinions through various questionnaires at different stages of the research. The summarized questionnaire results were then shared with the experts, enabling them to take a stance and offer suggestions for refinement. The outcome is a conceptualization of the added value of digital education validated by this expert panel.

Keywords

Added value, digital, teaching and learning, Definition and typology.

Introduction

Réussir à déterminer l'effet spécifique du numérique sur les apprentissages reste une démarche méthodologique complexe de par la multitude des variables à prendre en compte (Chaptal, 2007; Fluckiger, 2021). Les résultats des recherches varient selon les contextes, les méthodologies, les élèves, les dispositifs. Il est donc difficile de généraliser les apports et de relever des plus-values générales du numérique en éducation.

Au cours de ses recherches, Chaptal (2007) a souligné l'existence d'un lien entre la perception d'un outil et son usage. La perception de la plus-value a également été considérée (Boéchat-Heer et Arcidiacono, 2014) comme un facteur favorisant l'intégration du numérique dans les apprentissages.

Devant ce paradoxe, entre la nécessité pour les enseignants de percevoir la plus-value du numérique et les difficultés liées à son identification, cette recherche vise à améliorer et à valider une conceptualisation de la notion de plus-value préalablement établie (Noben et Denis, 2022; Noben, 2022). Cette conceptualisation, sous la forme d'une définition et d'une typologie, une fois validée par un panel d'experts, pourra constituer une base solide pour nous permettre de construire un modèle visant à accompagner les enseignants-chercheurs dans la détermination des plus-values avant et/ou après la mise en place d'une activité intégrant le numérique et de soutenir leur processus réflexif sur les effets de l'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement et sur les apprentissages.

Revue de la littérature

Premièrement, deux concepts clés, éléments constitutifs de la définition de la plus-value du numérique en éducation, seront abordés dans cette revue de la littérature : le processus d'intégration du numérique dans un dispositif et les améliorations ou effets positifs en lien. Deuxièmement, la définition de la plus-value du numérique et la typologie préalablement établie à partir d'une revue de la littérature et des représentations d'enseignants (Noben, 2022; Noben et Denis, 2022) seront présentées.

Processus d'intégration du numérique dans un dispositif

Le terme numérique, bien que largement utilisé, gagne à être défini de manière claire. Ainsi, il serait «un environnement dans lequel nous sommes plongés, qui détermine et façonne notre monde et notre culture. Il n'est pas seulement un ensemble de dispositifs techniques» (Vitali-Rosati, 2014, p. 68). En éducation, il comprend donc à la fois les outils permettant d'enseigner ou de développer des connaissances ainsi que les usages sociaux et les pratiques en lien avec ceux-ci (Amadiou et Tricot, 2020).

Un dispositif, quant à lui, est défini comme étant «une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres.» (Peraya, 1999, p. 153).

Lebrun (2011) précise que le but du dispositif pédagogique est de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose. Cette visée d'apprentissage s'avère centrale dans notre conception de la plus-value.

Effets de l'intégration du numérique

Comme le soulignent Collin et Brotcorne (2019), le couplage entre «effet-efficacité» est une tendance historiquement structurante dans l'étude des technologies en éducation. Or, les résultats en lien avec la mesure de l'effet de l'intégration du numérique, de manière générale, ne permettent pas d'attester de l'efficacité du numérique (Collin et al., 2022).

L'orientation vers un paradigme compréhensif-explicatif semble donc nécessaire (Baron et Fluckiger, 2021). Celui-ci vise à donner des clés de lectures aux enseignants et formateurs. La plus-value est donc conceptualisée en lien avec l'étude d'un usage spécifique, inscrit dans le contexte qui lui est propre et teinté des perceptions des acteurs qui jouent un rôle dans le dispositif implémenté.

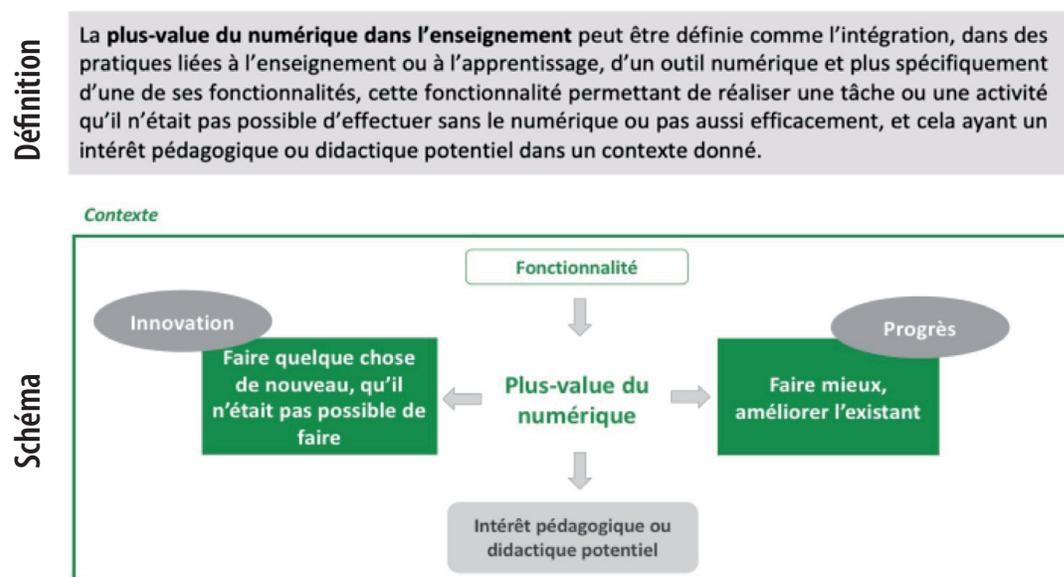
Définition de la plus-value et typologie

Trois notions essentielles, en lien avec la plus-value du numérique, ont été recensées à partir de la revue de la littérature relative au concept de plus-value (Noben et Denis, 2022) et des représentations des enseignants (Noben, 2022) : l'idée de faire mieux grâce à l'intégration du numérique (Assude et Loisy, 2009; Hedén et Ahlstrom, 2016; Karsenti et Bugmann, 2018; Kirkwood et Price, 2014; Leboff, 2012), l'idée de faire quelque chose qu'il n'était pas possible de faire sans intégrer le numérique (Fontaine et Denis, 2008; Karsenti et Bugmann, 2018; Peraya et Viens, 2005) et la notion d'efficacité pédagogique. Celle-ci est en lien avec une amélioration des apprentissages, que ce soit en matière de qualité, de quantité ou d'une amélioration opérationnelle (Kirkwood et Price, 2014).

Une définition, basée sur ces trois notions et un schéma l'illustrant, a été établie.

Figure 1

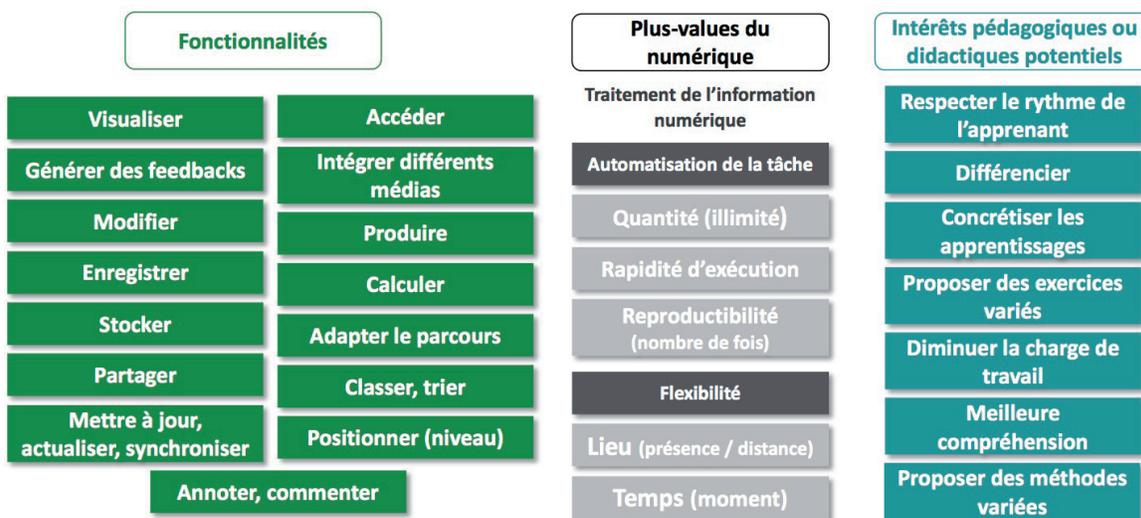
Définition initiale de la plus-value du numérique en enseignement



À partir de cette définition, différents types de plus-values ont été relevés. Cette typologie reprend différents types d'usages du numérique, les outils qui permettent la mise en place de ces usages, les fonctionnalités de ces outils qui permettent des plus-values du numérique, elles-mêmes ayant un intérêt pédagogique ou didactique potentiel.

Figure 2

Typologie initiale des plus-values du numérique en enseignement



Ces plus-values, relevées par Noben et Denis (2022), sont la quantité illimitée (Peraya et Viens, 2005; Fontaine et Denis, 2008; Leboff, 2012; Eslamian et al., 2019), la rapidité d'exécution (Fontaine et Denis, 2008; Assude et Loisy, 2009), une possible reproductibilité (Peraya et Viens, 2005; Fontaine et Denis, 2008; Leboff, 2012; Eslamian et al., 2019) ainsi que la flexibilité de lieu et de temps (Liaw, 2008; Fontaine et Denis, 2008). Elles sont accompagnées de fonctionnalités et d'intérêts pédagogiques ou didactiques potentiels recensés lors des recherches préalablement menées (Noben, 2022; Noben et Denis, 2022).

Cette définition et cette typologie constituent donc le point de départ de cette recherche.

Méthodologie

Cette recherche vise l'amélioration et la validation d'une définition et d'une typologie des plus-values du numérique en éducation par un panel d'experts. Pour ce faire, la méthode Delphi (Dalkey et Helmer, 1963) a été utilisée. Elle a été élaborée pour obtenir un consensus d'opinions d'un groupe d'experts, le plus fiable possible, en les soumettant à une série de questionnaires. Pour ce faire, l'anonymat des experts doit être préservé et la confrontation, évitée.

La méthode Delphi

Les premières étapes de la méthode Delphi sont relatives à la sélection des experts. Okoli et Pawlowski (2004) décrivent cinq étapes : l'élaboration des critères de sélection des experts, la rédaction d'une liste de noms d'experts correspondant à ces critères, la prise de contact avec ces experts en leur demandant les noms d'autres experts, le classement des experts selon leurs qualifications et les critères préétablis, l'invitation des experts jusqu'à l'obtention d'un groupe de 10 à 18 experts.

Booto Ekionea et al. (2011) recensent trois étapes au processus d'administration du questionnaire : la passation des questions, la consolidation des réponses et la classification des réponses.

Sélection des participants

Après avoir élaboré les critères de sélection des experts (diplôme de master ou doctorat, rôle actif dans la recherche internationale, dans le domaine de l'intégration du numérique dans l'enseignement et/ou des plus-values du numérique, ayant une charge de cours ou d'accompagnement dans l'enseignement supérieur en lien avec les usages du numérique en éducation, francophones), quatre experts, ayant des liens avec la Belgique, la Suisse, la France et le Canada, ont été contactés afin d'identifier des experts correspondant aux critères de sélection. Après avoir classé les 33 experts identifiés, ils ont été contactés pour confirmer leur participation à la recherche. Un premier groupe composé de dix experts a ainsi été constitué. Un deuxième groupe, également composé de dix experts, a été constitué après la première passation du questionnaire pour élargir les représentations. Le tableau ci-dessous reprend les informations relatives à chacun des experts.

Tableau 1*Description des experts*

	Pays	Diplôme	Rôle actif dans la recherche internationale (nombre de publications)	Communications dans des colloques internationaux	Accompagnement/cours
E1G1	Suisse	Doctorat	101 (page personnelle)	Plus de 20	Charge de cours
E2G1	Suisse	Doctorat	17 (répertoire de la haute école)	Plus de 20	Charge de cours
E3G1	Belgique	Master	14 (répertoire universitaire)	Plus de 20	Conseillère techno pédagogique
E4G1	Suisse	Doctorat	56 (page personnelle)	Plus de 20	Charge de cours
E5G1	Belgique	Master	9 publications (researchgate)	Plus de 20	Conseillère techno pédagogique
E6G1	Canada	Doctorat	27 (répertoire universitaire)	Plus de 5	Charge de cours
E7G1	Belgique/Suisse	Doctorat	329 publications (page personnelle)	Plus de 20	Charge de cours
E8G1	Belgique	Master	34 publications (researchgate)	Plus de 20	Ancien chargé de cours
E9G1	Suisse/Belgique	Master	28 (répertoire universitaire)	Plus de 20	Ancien chargé de cours
E10G1	Suisse/France/Canada	Doctorat	29 publications (page personnelle)	Plus de 5	Charge de cours
E1G2	Suisse	Doctorat	3 (répertoire de la haute école)	Plus de 5	Charge de cours
E2G2	Suisse	Master	33 (répertoire de la haute école)	Plus de 5	Charge de cours
E3G2	Suisse	Doctorat	46 (répertoire universitaire)	Plus de 20	Charge de cours
E4G2	France	Doctorat	24 (répertoire universitaire)	Plus de 5	Charge de cours
E5G2	France	Doctorat	64 (répertoire universitaire)	Plus de 20	Charge de cours
E6G2	Suisse	Doctorat	4 (répertoire de la haute école)	Plus de 5	Charge de cours
E7G2	Canada	Doctorat	61 (répertoire universitaire)	Plus de 5	Charge de cours
E8G2	Suisse	Doctorat	23 (répertoire de la haute école)	Plus de 5	Charge de cours
E9G2	Suisse	Doctorat	27 (répertoire universitaire)	Plus de 5	Charge de cours
E10G2	Suisse/Belgique	Doctorat	78 (répertoire universitaire)	Plus de 20	Charge de cours

Notes : données de 2022.

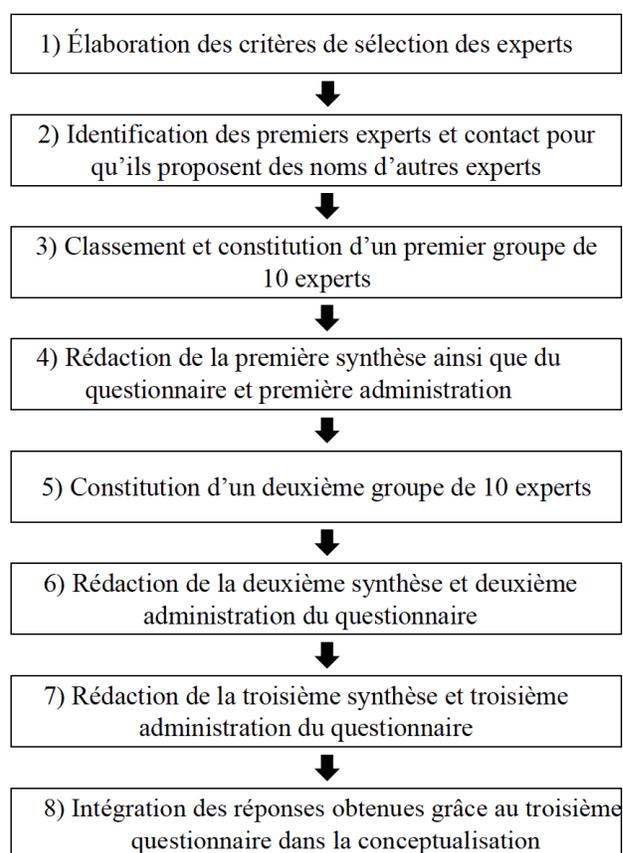
Outils de collecte et déroulement de la recherche

Un questionnaire visant à permettre aux experts de se positionner quant à la conceptualisation préalablement établie a été construit. Il reprend à la fois des questions dichotomiques et ouvertes portant sur la définition et la typologie. Ces questions sont liées à la compréhension de la conceptualisation, à son acceptabilité, à sa pertinence, à la correspondance avec les représentations des experts, à leurs accords ou désaccords, à des éléments manquants ou à modifier.

La passation du questionnaire a été réitérée à trois reprises entre mars et juillet 2022. Chaque questionnaire était accompagné d'une synthèse de la définition et de la typologie, adaptée selon les suggestions de modifications des experts à partir de la deuxième passation, ainsi que d'une synthèse des résultats du questionnaire précédent pour permettre aux experts de prendre connaissance du positionnement du reste du panel. Les questionnaires et synthèses sont consultables en annexe. Le schéma ci-dessous reprend l'ensemble des étapes de la recherche.

Figure 3

Description des étapes de la recherche



Méthodes d'analyse des questionnaires

Pour ce qui est des questions dichotomiques, les réponses ont été codées de manière classique (0 = non, 1 = oui) afin de pouvoir comptabiliser les réponses de chacun. Pour les questions ouvertes, les réponses ont été catégorisées en fonction des thématiques qui y étaient abordées.

Résultats

Pour chaque questionnaire, les résultats en lien avec la définition et son schéma seront développés et seront suivis de ceux en lien avec la typologie. Dans un premier temps, les réponses aux questions dichotomiques seront synthétisées dans un tableau, puis analysées. Ensuite, les différentes suggestions de modification des experts seront détaillées et la conceptualisation adaptée en fonction sera proposée.

Étape 1 : Résultats du questionnaire associé à la première synthèse

Après avoir reçu une première synthèse reprenant la définition de la plus-value, le schéma associé et la typologie (cf. revue de la littérature), le premier groupe (G1), composé de 10 experts, a répondu au premier questionnaire. Leurs réponses sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2

Résultats en lien avec la définition (G1)

Définition	Oui	Non
Est-ce que la définition est compréhensible ?	9	1
Est-ce que cette définition correspond à ce que vous entendez par plus-value du numérique ?	4	6
Si non, est-ce qu'elle vous semble malgré tout acceptable/pertinente ?	8	2
Y a-t-il des éléments de la définition avec lesquels vous n'êtes pas d'accord ?	8	2
Selon vous, est-ce qu'il manque des éléments clés dans la définition ?	9	1
Est-ce que le schéma est bien représentatif de la définition écrite ?	5	5

La définition est considérée comme compréhensible par une grande majorité des experts (n=9). Bien qu'elle ne corresponde pas toujours à ce qu'ils entendent par plus-value (n=6), elle est généralement jugée pertinente et acceptable (n=8). Huit experts répondent qu'ils ne sont pas d'accord avec certains éléments de celle-ci et neuf précisent qu'il manque des éléments clés dans la définition. La moitié d'entre eux considèrent que le schéma est représentatif de la définition.

Plusieurs experts (n=4) soulignent la nécessité d'inverser le sens de la formulation de la définition : la plus-value n'est pas l'intégration du numérique, mais bien l'apport potentiel lié à celle-ci. Une vision trop technocentrée et renforcée par l'utilisation du mot « outil » a également été relevée (deux experts). Celui-ci sera remplacé par « dispositif » dans la nouvelle définition. Les termes « innovation » et « progrès », présents dans le schéma, ont également été intégrés à la définition sur base des commentaires des experts. La définition révisée est présentée ci-dessous.

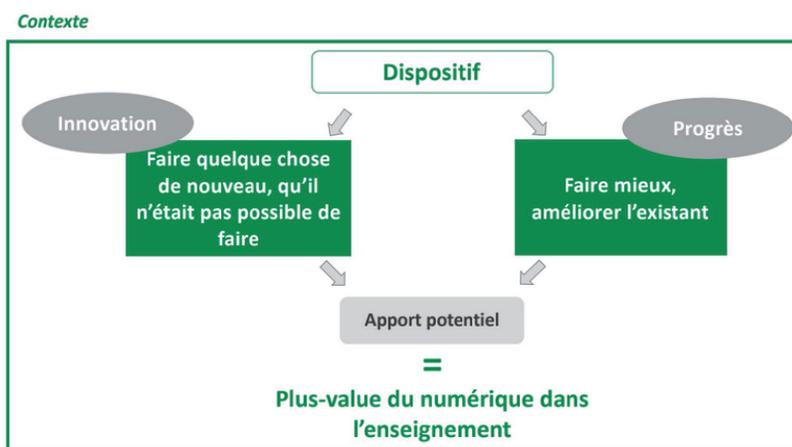
Figure 4

Définition adaptée après le premier questionnaire

Définition

La **plus-value du numérique dans l'enseignement** peut être définie comme l'apport **potentiel** amené par le processus lié à l'intégration dans des pratiques d'enseignement ou d'apprentissage d'un dispositif, ce dispositif permettant de réaliser une action qu'il n'était pas possible d'effectuer sans le numérique (innovation) ou pas aussi facilement (progrès).

Schéma



Tout comme pour la définition, la typologie est compréhensible pour la majorité des experts (n=8). La moitié des répondants n'est pas d'accord avec certains des éléments de la typologie et neuf sur dix estiment qu'il y manque des éléments clés. Les résultats en lien avec la typologie sont repris dans le tableau suivant.

Tableau 3

Résultats en lien avec la typologie des plus-values

Typologie des plus-values	Oui	Non
Est-ce que la typologie vous semble compréhensible ?	8	2
Y a-t-il des éléments de la typologie avec lesquels vous n'êtes pas d'accord ?	5	5
Selon vous, est-ce qu'il manque des éléments clés dans la typologie ?	9	1

Plusieurs experts remettent en question l'exhaustivité des catégories proposées. Des cases avec des pointillés ont été ajoutées pour montrer que d'autres éléments pouvaient être ajoutés, et des exemples d'usages ont été ajoutés selon les suggestions des experts. Par exemple, E3G1 cite notamment le fait de s'exprimer, de communiquer, d'interagir (répondre à quelqu'un, discuter...), de partager et réutiliser. Les catégories ont également fait l'objet de plusieurs modifications. Pour E7G1, il est nécessaire de distinguer les fonctions pédagogiques (Peraya, 2008) des exemples d'usage. Un des experts (E3G1) a également souligné la nécessité de renommer la catégorie plus-values du numérique pour que cela ne

porte pas à confusion avec les plus-values du numérique de l'enseignement. Elle a donc été renommée apports transversaux du numérique. Il en est de même pour la dernière catégorie qui a été renommée apports potentiels pour englober l'ensemble des exemples y figurant. La typologie ainsi revue est présentée ci-dessous.

Figure 5

Typologie après les adaptations liées aux résultats du premier questionnaire

Fonctions pédagogiques	Exemples d'usages		Apports transversaux du numérique	Apports potentiels	
(s')Informer	Traiter des données	Intégrer différents médias	Automatisation de la tâche	Respecter plus facilement le rythme de l'apprenant	Modéliser un parcours ou des stratégies
Produire	Collaborer	Enregistrer/capter	Quantité (illimité)	Permettre une meilleure compréhension des élèves	Aider à décider
Communiquer/interagir	Partager/réutiliser	Modifier	Rapidité d'exécution	Concrétiser les apprentissages (visualiser)	Soulagement de l'effort intellectuel (mémorisation, analyse)
(s')évaluer	Classer, trier	Visualiser	Reproductibilité (nombre de fois)	Proposer des méthodes plus variées	Offrir des possibilités de choix et d'auto-détermination aux apprenants
Réfléchir sur ...	Positionner (niveau)	Modéliser	Flexibilité	Diminuer la charge de travail des enseignants et des élèves	Ouvrir (faire rentrer le monde réel dans la classe)
Organiser	Analyser	Collecter des données	Lieu (présence / distance)	Faciliter la planification	Faire prendre conscience
Soutenir et accompagner	Expérimenter	Stocker	Temps (moment)	Briser l'isolement lié à la distance	Avoir accès à des informations mises à jours, actualisées
Manifester sa présence à distance	Traduire	Jouer		Générer des feedbacks immédiats	...
	Réguler	Réguler		Adapter plus rapidement le parcours de l'apprenant	
	Différencier	...			

Bien que la conceptualisation semble globalement compréhensible et pertinente, elle a nécessité un certain nombre de modifications pour s'approcher davantage d'un consensus. Une nouvelle synthèse (annexe 3) a donc été rédigée : elle présente à la fois les résultats du premier questionnaire ainsi que la définition et la typologie modifiées selon les commentaires des experts.

Étape 2 : Résultats du questionnaire associé à la deuxième synthèse

Deux panels d'experts ont répondu au deuxième questionnaire. Le premier est composé des mêmes experts que lors de l'étape 1 (G1), le deuxième est composé de dix experts supplémentaires (G2).

Dans le premier groupe, un des experts a préféré envoyer ses remarques par courriel sans utiliser le questionnaire proposé. Dans le deuxième groupe, un entretien a été réalisé avec l'un des experts à la place du questionnaire. Ceci explique le nombre de réponses (n=9) dans les deux groupes aux questions dichotomiques. Le tableau suivant reprend les réponses des deux groupes.

Tableau 4*Résultats en lien avec la définition de l'étape 2*

Définition	Groupe 1		Groupe 2		Total	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Est-ce que la définition est compréhensible ?	9	0	8	1	17	1
Est-ce que cette définition correspond à ce que vous entendez par plus-value du numérique ?	8	1	2	7	10	8
Si non, est-ce qu'elle vous semble malgré tout acceptable/pertinente ?	9	0	7	2	16	2
Y a-t-il des éléments de la définition avec lesquels vous n'êtes pas d'accord ?	5	4	8	1	13	5
Selon vous, est-ce qu'il manque des éléments clés dans la définition ?	5	4	9	0	14	4
Est-ce que le schéma est bien représentatif de la définition écrite ?	8	1	7	2	15	3

La définition est donc considérée comme compréhensible par la totalité du G1 et par huit des neuf répondants du G2. L'expert ayant répondu que la définition n'était pas compréhensible (E4G2) ne précise pas pourquoi.

La définition correspond à ce que huit des neuf experts du G1 entendent par plus-value du numérique, mais seulement deux des neuf experts du G2 répondent que la définition correspond à ce qu'ils entendent par plus-value du numérique. Les commentaires préalablement formulés par le groupe 1 semblent donc avoir été pris en compte de manière efficace. Par contre, le fait de soumettre la définition à un nouveau groupe semblait nécessaire vu la différence de réponses obtenues dans les deux groupes.

La définition est acceptable/pertinente pour 16 des 18 experts interrogés. Pour E4G2, le fait de répondre par la négative pourrait être lié au manque de compréhension de la définition. E5G2, quant à lui, trouve qu'il n'est pas nécessaire de définir la plus-value du numérique. Treize des experts ne sont pas d'accord avec des éléments de la définition et quatorze indiquent qu'il manque des éléments clés.

Concernant les remarques et commentaires des experts, voici une synthèse de ceux-ci. Trois experts (E4G1, E1G2 et E10G2) précisent que la plus-value dépend des acteurs, de leurs besoins et perceptions. Deux experts (E1G1 et E4G1) soulignent la nécessité d'intégrer la notion d'apport immédiat ou différé directement dans la définition.

Le terme « action » ne fait pas l'unanimité et est remis en question par deux experts (E9G2 et E8G2), bien que proposé lors de l'étape précédente par plusieurs experts. Alors que E7G2 et E10G2 proposent de parler de plus-values du numérique en éducation, E7G1 propose de parler de plus-value dans l'enseignement et la formation afin d'élargir le champ d'application de la définition.

Un des experts (E6G2) précise : « *Il y a plus-value si le dispositif qui intègre du numérique vient soutenir l'enseignement et l'apprentissage en facilitant celui-ci ou en amenant à un apprentissage en profondeur...* ». E6G1 ajoute l'idée de « plus facilement » à celle de plus efficacement. Cela rejoint également les propos de E4G1 qui souligne l'importance de l'efficacité des usages, ceux de E2FG2 qui abordent l'amélioration des apprentissages ou E6G2 qui parle des effets positifs sur l'enseignement et l'apprentissage. E4G1 parle, quant à lui, de l'efficacité des usages.

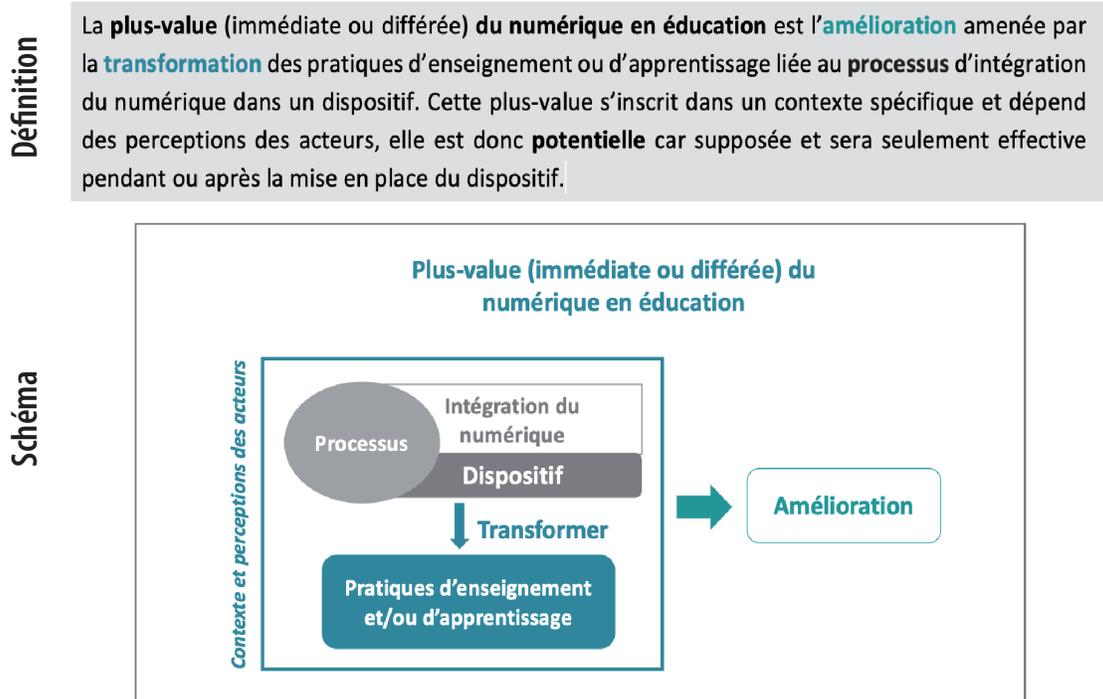
La dichotomie entre ce qui est nouveau (pas possible de faire sans) et ce qui améliore est jugée comme fragile par plusieurs experts (E5G2, E10G2).

Pour ce qui est du schéma, 15 des 18 experts interrogés indiquent qu'il est bien représentatif de la définition. Différents points sont cependant soulignés dans les commentaires comme : l'importance de mettre l'accent sur le processus (E6G1, E10G1) sur le contexte (E10G1, E4G1), les acteurs (E10G, E4G1, E9G2), l'explicitation des différents termes inclus dans la définition (E1G2) ou encore l'ajout de l'apprentissage (E7G2).

La définition et le schéma ont donc été modifiés en conséquence.

Figure 6

Définition adaptée après le deuxième questionnaire



Pour ce qui est de la typologie, les réponses aux questions dichotomiques sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5*Résultats en lien avec la typologie des plus-values de l'étape 2*

Typologie	Groupe 1		Groupe 2		Total	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Est-ce que la typologie vous semble compréhensible ?	9	0	7	2	17	2
Y a-t-il des éléments de la typologie avec lesquels vous n'êtes pas d'accord ?	6	3	5	4	11	7
Selon vous, est-ce qu'il manque des éléments clés dans la typologie ?	5	4	8	1	13	5

Tout comme pour la définition, la typologie est compréhensible pour la majorité des experts (16/18). Onze des répondants ne sont pas d'accord avec certains des éléments de la typologie et 13 estiment qu'il manque des éléments clés dans la typologie. La typologie établie, bien que faisant l'unanimité quant à sa compréhensibilité, ne fait pas encore consensus quant à son contenu.

Concernant les fonctions pédagogiques, E1G2 et E1G1 proposent de préciser qu'elles ne sont pas exhaustives.

Pour E6G2, il faudrait repenser la distinction entre fonctions et usages. Pour E3G1, E4G1 et E1G2, il faut que les fonctions intègrent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

E1G2 souligne la nécessité de créer des sous-catégories pour les apports et usages. E7G2 propose également de créer des sous-niveaux ou sous-catégories pour faciliter l'usage de la typologie. Pour E9G2, il faut distinguer les actions numériques des effets sur les acteurs. Pour E8G1, il faudrait distinguer les activités d'apprentissage des activités d'enseignement.

Une réorganisation de la typologie semble donc nécessaire. Dans ce sens, E1G2 demande d'explicitier le lien entre usages et apports dans la typologie et d'indiquer clairement où on situe la plus-value. E10G1 demande également de bien expliciter en quoi consiste la plus-value et où elle se situe dans la typologie, éventuellement de remplacer le titre de catégorie « apports potentiels » par « plus-value ». Pour E6G1 et E4G1, il faudrait modifier la présentation en tableau pour éviter de chercher à faire correspondre les lignes et pouvoir effectuer davantage de liens.

Réguler apparaissait deux fois dans la typologie précédente et plusieurs experts ont relevé cette erreur (E6G2, E8G2, E1G1).

Différents éléments à ajouter sont également proposés par les experts comme le fait de synthétiser, de conceptualiser et de s'exercer (E6G2) ou encore la supplantation et les ressources d'apprentissage numérique (E10G2).

Pour alimenter la typologie, E10G2 a conseillé les écrits de Felder (2019) qui reprend notamment les stratégies d'apprentissage de Bégin (2008) avec sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser, évaluer, vérifier, produire et traduire. Les habiletés de la Méthode d'Ingénierie des Systèmes d'Apprentissage (MISA) (Paquette, 2002) sont aussi référencées dans cet article et reprennent différentes classes d'habiletés : porter attention, intégrer, instancier/préciser, transposer/traduire, appliquer, analyser, réparer, synthétiser, évaluer et autocontrôler. Pour E9G1, il était nécessaire de consulter le référentiel de compétences Digcomp 2.2 (Vuorikari et al., 2022). Cela a permis l'ajout de « programmer » et « résoudre des problèmes ».

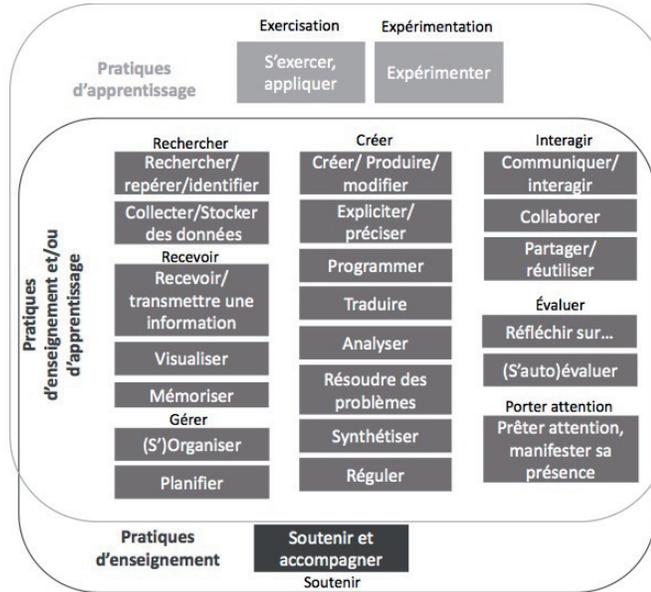
Pour prendre en compte les différents commentaires repris ci-dessous en respectant la nouvelle définition, la typologie a été subdivisée en trois parties. Une première qui correspond aux anciennes catégories de « fonctions pédagogiques » et « d'exemples d'usage ». Elle reprend les types d'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et est basée sur les fonctions pédagogiques de Peraya (2008), les habiletés de Paquette (2002), les stratégies d'apprentissage de Bégin (2008) ainsi que nos précédentes recherches (Noben, 2022). Une deuxième qui correspond aux « apports transversaux du numérique » et qui reprend les transformations des pratiques d'enseignement et d'apprentissage liées à l'intégration du numérique en y ajoutant la catégorie des ressources multimédias basée sur la suggestion d'ajouter la supplantation (E10G2). Une distinction entre une didactique similaire (méthodologie et pratiques comparables, tâches identiques ou proches) et une didactique différente (modification de la méthode et des pratiques, tâches d'une autre catégorie) a également été intégrée pour remplacer l'idée de faire quelque chose de nouveau (pas possible de faire sans) ou de faire mieux qui avait été jugée comme fragile par plusieurs experts (E5G2, E10G2). Une troisième qui distingue différents types d'amélioration et qui correspond aux « apports potentiels ». Pour respecter le souhait des experts de catégoriser ces types d'amélioration, nous nous sommes basés sur la suggestion d'E10G2 de distinguer les améliorations matérielles et immatérielles et les types d'amélioration recensés par Kirkwood et Price (2014).

Puisque la plus-value du numérique en éducation a notamment été définie comme la transformation, résultant d'un processus d'intégration du numérique, il est nécessaire de partir de la (1) situation initiale, précédant ce (2) processus d'intégration du numérique, pour pouvoir identifier la (3) transformation et l'(4) amélioration permise par celle-ci. Il est donc nécessaire de préciser ces quatre points pour décrire la plus-value du numérique en éducation dans un dispositif spécifique. La typologie revue est présentée ci-dessous.

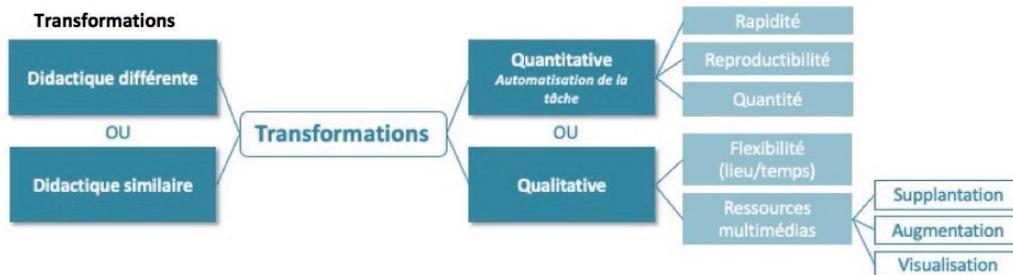
Figure 7

Typologie adaptée après le deuxième questionnaire

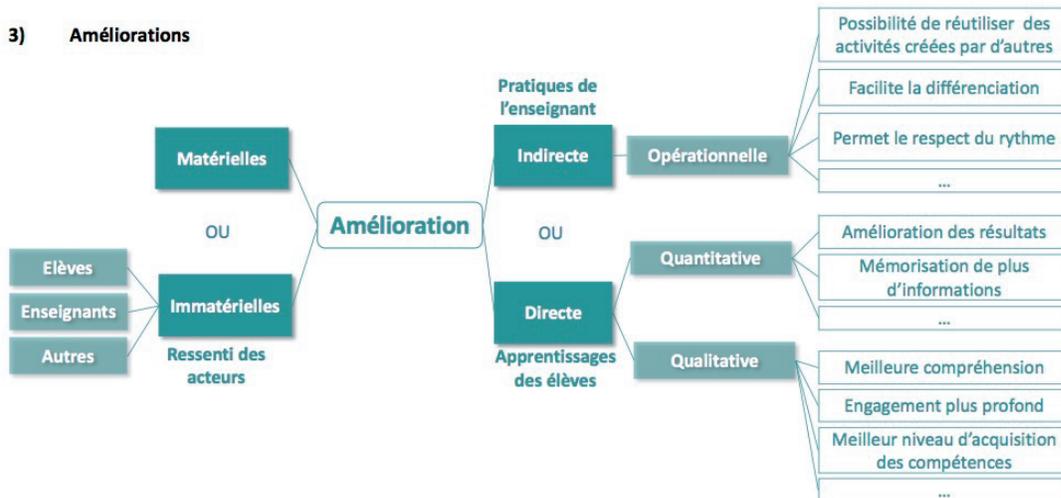
1) Intégration du numérique



2) Transformations



3) Améliorations



Cette typologie des plus-values du numérique en éducation n'est pas exhaustive. En effet, selon les contextes spécifiques, d'autres améliorations sont observables.

Alors que les modifications effectuées semblent avoir rapproché les experts du G1 d'un consensus quant à la définition et la typologie proposées, cela n'est pas le cas pour le G2. Une dernière étape a donc été réalisée afin de s'assurer que les modifications effectuées étaient adéquates et permettaient aux experts de marquer leur accord quant à la pertinence de la conceptualisation.

Étape 3 : Résultats du questionnaire associé à la troisième synthèse

Seuls six des 20 experts (trois de chaque groupe) ont répondu au dernier questionnaire. Parmi ces six experts, deux répondent que la définition ne correspond pas à ce qu'ils entendent par plus-value du numérique et un seul estime que la définition n'est pas acceptable/pertinente. Leurs suggestions de modifications sont synthétisées ci-dessous.

Concernant la définition, E5G2 précise que « La définition part d'un présupposé non explicité que le numérique transforme les pratiques. Déjà la recherche montre que ce n'est que rarement le cas, ensuite les raisons d'utiliser du numérique ne sont pas liées qu'à une volonté de transformation des pratiques ».

E4G1 est d'accord avec la définition et précise « qu'elle pourrait signaler plus clairement qu'elle se limite aux plus-values sur les enseignants et les élèves pris individuellement... On peut observer aussi des améliorations ou des transformations à un niveau plus systémique : une équipe d'enseignants (niveau méso) ou l'école (niveau macro) ».

Le schéma semble trop linéaire pour E2G1 et devrait davantage mettre en exergue les interactions (E3G2). E3G1 propose de préciser que l'amélioration est perçue et que le contexte doit être lié à cette amélioration.

E3G2 explique que « En fait l'ensemble du texte semble trop marqué à mon goût par une conceptualisation classique de l'enseignement (transmissive) et pas assez centré sur le processus d'apprentissage, notamment les manières dont le numérique permet d'enrichir les interactions entre enseignants et élèves avec les savoirs ».

Pour E4G1, « Les transformations peuvent toucher au système : équipe d'enseignants ou école par exemple. Les transformations peuvent toucher aux perceptions/représentations/conceptions des enseignants ou des apprenants. Cela les transforme eux-mêmes, mais cette idée n'est pas reprise dans le schéma ou abordée dans les explications. Ceci n'est un peu abordé que dans la figure 4 où on parle de l'amélioration immatérielle du ressenti des acteurs. Mais ça n'est pas tout à fait la même chose ».

Ces éléments de réflexion et d'approfondissement n'ont pas engendré de refonte de la conceptualisation, mais ont été intégrés en ajoutant différentes informations à la suite de la typologie. En effet, les commentaires des experts ne portaient pas sur l'organisation de la typologie ou ses catégories, mais plutôt la notion de transformation. Ainsi, il a été précisé que bien que la conceptualisation se centre uniquement sur les plus-values en lien avec les pratiques d'enseignement-apprentissage, des transformations plus systémiques sont également observables (Baron et Depover, 2019). De plus, nous avons précisé que la notion de transformation englobait également les transformations des perceptions

des acteurs en lien avec la notion d'artefact médiateur de Rabardel (1995), qui souligne que le processus par lequel un sujet transforme un objet technologique en un instrument est un processus interactif et situé, dans lequel le sujet exploite des schèmes d'utilisation en interagissant avec un artefact matériel ou symbolique pour construire un instrument. Ainsi, l'introduction d'un artefact, quel qu'il soit, va entraîner une transformation.

Discussion et limites

Rappelons que l'identification d'une plus-value lors de la construction du dispositif (plus-value potentielle) n'amènera pas nécessairement des améliorations ou des effets positifs sur les apprentissages. En effet, des éléments comme le processus d'appropriation pédagogique et d'apprentissage, les spécificités des acteurs, leurs caractéristiques propres, le contexte, la qualité des scénarios auront des répercussions sur le fait que la plus-value soit effective ou non. Cela ne pourra être constaté que lors de la mise en place du dispositif ou après sa mise en place.

À la lumière des données recueillies, croisées avec les écrits scientifiques existants, cette recherche a permis d'adapter la définition de la plus-value du numérique en éducation et d'y intégrer la notion de dispositif telle que définie par Peraya (1999), celles de processus, d'amélioration ou encore de transformation. Ceci a amené à redéfinir les catégories et sous-catégories de la typologie des plus-values du numérique en éducation. Ainsi, différentes catégories d'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement-apprentissage ont pu être relevées et complétées notamment grâce aux fonctions pédagogiques de Peraya (2008), aux habiletés de Paquette (2002) et aux stratégies d'apprentissage de Bégin (2008). Les ressources multimédias ont été ajoutées aux transformations (initialement nommées plus-values du numérique) avec la supplantation (Salomon, 1974, 1981), l'augmentation (Caudell et Mizell, 1992; Mallem et Roussel, 2014) et la visualisation (Peraya et Viens, 2005; Fontaine et Denis, 2008; Leboff, 2012). Enfin, la distinction entre didactique similaire et différente a été intégrée. Les trois types d'améliorations repris par Kirkwood et Price (2014) ont, quant à eux, servi à structurer les améliorations. Il a été précisé que ces trois types d'améliorations peuvent être à la fois matériels (observable) et/ou immatériels (liée au ressenti des acteurs).

L'utilisation de la méthode Delphi a donc permis de croiser les regards des experts et d'intégrer leurs apports dans la conceptualisation préalablement établie. Cependant, la sélection des experts a pu influencer les résultats obtenus, notamment le choix d'experts exclusivement francophones. Les différences d'opinions entre les experts peuvent également entraîner des divergences dans la définition et la typologie proposées. Toutefois, le fait de souligner ces divergences dans la présentation des résultats permet de minimiser ce biais.

Conclusion

Cette recherche visait à valider une définition et une typologie des plus-values du numérique en éducation. La méthodologie mise en place a permis d'obtenir une série de retours d'avis des experts et des propositions de modification de la conceptualisation proposée. Ce processus, bien que limitant le nombre d'experts sollicités de par son exigence en matière d'investissement et de temps, est très riche. Le défi était de taille : réunir des experts, ayant des cadres théoriques et des références parfois bien différents, et les amener, dans la mesure du possible, à se mettre d'accord sur une conceptualisation complexe. Il n'aura pas été totalement relevé : la définition et la typologie ne correspondent en effet pas totalement aux conceptions de chacun des experts. Cependant, la majorité d'entre eux s'accordent pour dire que la conceptualisation est pertinente et paraît sensée.

Cette théorisation semble donc pouvoir constituer une base concrète pour les enseignants et chercheurs qui souhaitent réfléchir aux plus-values du numérique en éducation. Cependant, afin de faciliter l'utilisation de cette conceptualisation, nous créerons un modèle simplifié pour soutenir ce processus réflexif.

Il est important de rappeler qu'intégrer le numérique dans des pratiques d'enseignement-apprentissage ne permettra pas systématiquement l'identification d'une plus-value et n'amènera pas nécessairement une transformation des pratiques. L'idée est bien de soutenir la réflexion sur l'intérêt, la pertinence, d'intégrer le numérique dans ses pratiques dans un contexte donné.

Références

- Amadiou, F. et Tricot, A. (2020). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.
- Assude, T. et Loisy, C. (2009). Plus-value et valeur didactique des technologies numériques dans l'enseignement : esquisse de théorisation. *Quadrante*, 18(1), 7-27. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22842>
- Baron, G.-L. et Depover, C. (dir.). (2019). *Les effets du numérique sur l'éducation : regards sur une saga contemporaine*. Presses universitaires du Septentrion.
- Baron, G.-L. et Fluckiger, C. (2021). Approches et paradigmes pour la recherche sur les usages éducatifs des technologies : Enjeux et perspectives. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(4). <https://doi.org/10.21432/cjlt28059>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Boéchat-Herr, S. et Arcidiacono, F. (2014). L'usage des méthodes mixtes pour analyser les perceptions de pratiques pédagogiques liées à l'intégration des tablettes numériques. *Formation et Pratiques d'enseignement En Questions*, 17, 49-65. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2015040101>
- Booto Ekionea, J. P., Bernard, P. et Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29 (3), 168-192. <https://doi.org/10.7202/1085878ar>
- Caudell, T. et Mizell, D. (1992). Augmented reality: An application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. In *Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences*, 2, 659-669. <https://doi.org/10.1109/HICSS.1992.183317>
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés : Réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants. *Document numérique*, 10, 81-106. DOI:10.3166/DN.10.3-4.81-106

- Collin, S. et Brotcorne, P. (2019). Contribution d'une approche sociocritique à l'étude des effets du numérique en éducation. Dans G-L Baron et C. Depover (dir.), *Les effets du numérique sur l'éducation Regards sur une saga contemporaine* (p. 229-243). Presses universitaires du Septentrion. <http://hdl.handle.net/2078.1/223051>.
- Collin, S., Denouël, J., Guichon, N. et Schneider, E. (2022). *Le numérique en éducation et formation : approche critique*. Presses des Mines.
- Dalkey, N. et Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9, 458-467. <https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458>
- Eslamian, A., Feizoleslam, A., Rajabion, L., Tofighi, B. et Khalili, A. H. (2019). A new model for assessing the impact of new IT-based services on students productivity. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 15(3), 4-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227424.pdf>
- Felder, J. (2019). Méthode d'analyse et de modélisation des environnements personnels d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 26, 9-37. <https://doi.org/10.23709/sticef.26.1.2>
- Fluckiger, C. (2021). Numérique en formation : des mythes aux approches critiques. *Éducation Permanente*, 226, 124-135. <https://doi.org/10.3917/edpe.226.0124>
- Fontaine, P. et Denis, B. (2008). Usages de l'ordinateur et apports des médias et des TIC en enseignement : Construction d'un curriculum de cours destiné aux futurs enseignants de la CFB. Dans C. Charnet, C. Ghersi et J. — L. Monino (dir.), *Actes du XXV^e Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*. (p. 102-115). https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/14355/1/Denis_Fontaine_AIPU2008.pdf
- Hedén, L. et Ahlstrom, L. (2016). Individual response technology to promote active learning within the caring sciences: An experimental research study. *Nurse education today*, 36, 202-206. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.10.010>
- Karsenti, T. et Bugmann, J. (2018). ASPID : un modèle systémique des usages du numérique en éducation. Dans S. Lacroix et Y. Tomaszower (dir.), *Le numérique* (p. 47-61). Editions EPS.
- Kirkwood, A. et Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is "enhanced" and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Leboff, E. (2012). *Intérêts pédagogiques des technologies de l'information et de la communication* [Thèse de doctorat, Université Toulouse III-Paul Sabatier, France]. <http://thesesante.ups-tlse.fr/28/1/2012TOU33066.pdf>
- Liaw, S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51, 864-873. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.005>
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 18, 1-20. <https://doi.org/10.3406/stice.2011.1028>
- Mallem, M. et Roussel., D. (2014). Réalité augmentée - Principes, technologies et applications. *Technologies de l'Information, Le traitement du signal et ses applications, Techniques de l'Ingénieur*. <https://doi.org/10.51257/a-v3-te5920>
- Noben, N. (2022). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique : les représentations d'étudiants du master en sciences de l'éducation de l'Université de Liège. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(3), 44-59. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n3-03>
- Noben, N. et Denis, B. (2022). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique : Définition(s) et typologie. *Intégration Pédagogique des TIC : Revue Internationale de l'Association AUPTIC - Education*, 2, 87-100. <https://hdl.handle.net/2268/292532>
- Okoli, C. et Pawlawski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>

- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences. Un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, 25(3), 153-167. <https://doi.org/10.4267/2042/14983>
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux De l'Information Et De La Communication*. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
- Peraya, D. et Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation pédagogique. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 1(2), 7-19. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2005.64>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Salomon, G. (1974). Internalization of filmic operations in relation to individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 499-511. <https://doi.org/10.1037/h0036753>
- Salomon, G. (1981). La fonction crée l'organe. *Communications, Apprendre des médias*, 33, 75-103. <https://doi.org/10.3406/comm.1981.1495>
- Vitali-Rosati, M. (2014). Chapitre 4. Pour une définition du « numérique ». Dans Vitali-Rosati, M. et Sinatra, M. E. (dir.), *Pratiques de l'édition numérique*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.319>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. et Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

Annexes

- 1) Synthèse 1
https://drive.google.com/file/d/1ABMpfzm8zi7Rp33xW3vGAzH4Zyqh06N2/view?usp=share_link
- 2) Questionnaire 1
https://drive.google.com/file/d/1MFjzG-yQofhlBND-mOWWUpAZYhoHHiFE/view?usp=share_link
- 3) Synthèse 2
https://drive.google.com/file/d/1ptmb8DytQaXK8BPOQ4Kvy3KM-DESoOu0/view?usp=share_link
- 4) Synthèse 3
https://drive.google.com/file/d/1a9_7oXqp9gEaujtUYjzPCzjhmK_Gz1H/view?usp=share_link

Pour citer cet article

- Noben, N. et Fiévez, A. (2024). Les plus-values liées à l'intégration du numérique en éducation : validation d'une définition et d'une typologie par un panel d'experts. *Formation et profession*, 32(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.836>



Composante conative et modèle de compétence : une étude sur le rôle de l'estime de soi dans la formation professionnelle en Tunisie

Fayçal **Ben Brahim**
Université de Tunis (Tunisie)

Abdelmajid **Naceur**
Université de Tunis (Tunisie)

Conative Component and Competence Model:

A Study of the Role of Self-Esteem in Vocational Training in Tunisia

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.803>

Résumé

Dans cet article, nous révélons l'importance de l'estime de soi comme composante conative dans le modèle de compétence d'un apprenant de la formation professionnelle en Tunisie, et ce, à partir d'une partie d'une étude globale portant sur d'autres compétences transversales (*soft skills*).

Cette composante est étudiée sur le terrain en menant une enquête sur 506 apprenants et des entretiens semi-directifs avec sept apprenants.

Les résultats de notre analyse quantitative et qualitative ont montré une carence concernant l'estime de soi des apprenants de la FP, dont les principaux facteurs qui l'affectent sont les attentes de l'apprenant dans son environnement de formation, sa psychologie cognitive et l'estimation de ses compétences personnelles.

Mots-clés

Estime de soi, conative, compétence, formation professionnelle, *soft skills*.

Abstract

In this article, we reveal the importance of self-esteem as a conative component in a learner's competence model of vocational training in Tunisia, based on part of a global study of other soft skills. We studied this feature theoretically, in the field by conducting a survey of 506 learners and semi-directional interviews with 7 learners.

The results of our quantitative and qualitative analysis have shown a lack of self-esteem among vocational training learners whose main factors affecting are the learner's expectations in his training environment, his cognitive psychology and his personal skills estimation.

Keywords

Self-esteem, conative, competence, vocational training, *soft skills*.

Introduction

Aujourd'hui, nous constatons de plus en plus dans le marché du travail que les exigences en matière de profils de qualifications demandés par les employeurs évoluent dans le sens d'intégrer des *soft skills* et des compétences personnelles en plus des compétences professionnelles. Dans notre étude, la compétence se définit au singulier, mais elle englobe plusieurs dimensions comme celles relatives à la cognition, à la conation et à l'affectivité. Une définition proche de notre investigation est celle qui place la notion de compétence en aval de l'intelligence dans un triptyque constitué de l'attitude sociale, de l'approche cognitive et de l'existence cognitive (Zarifian, 2001). Nous la trouvons également étroitement liée à l'action et exprimée en savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir (Le Boterf, 2000), ou résumée en un ensemble composé de savoirs, savoir-faire et savoir-être (Boudreault, 2009), ou enfin comme forme opératoire structurée caractérisée par sa prédisposition à l'apprentissage et à l'acquisition à travers des constructions mentales abstraites et hypothétiques (Gilbert et Parlier, 1992).

Les *soft skills* ou compétences douces ont la caractéristique principale de couvrir non seulement la composante cognitive et comportementale de la compétence, mais aussi sa composante conative (Naceur, 2010, 2013). Cette dernière provient du latin *conatus*, *-us* : « effort, élan, essai, entreprise » (Hatchuell et Weil, 1992) et en psychologie, la conation représente la troisième composante de l'action, avec la cognition et l'affectivité, où elle est dans ce triplet, définie par certains psychologues comme la résultante de l'attitude, de la préférence et des valeurs (Naceur, 2006). Les *soft skills* sont des compétences transversales essentielles à la vie et à tout type d'activité professionnelle. Parmi les éléments essentiels qui font partie de la composante conative, il y a l'estime de soi. Rosenberg (1979) a montré à travers son échelle (Crépin et Delerue, 2011) que les individus peuvent être répartis entre ceux qui ont une très faible, faible, forte ou très forte estime de soi relativement à un score qu'ils obtiennent sur ladite échelle.

Bien que cette dernière échelle soit pertinente pour mesurer l'estime de soi d'une façon générale, il est judicieux de la peaufiner pour des catégories ciblées telles que les apprenants de la formation professionnelle (FP)¹. Les constats relevés sur le chômage des jeunes diplômés de la FP stipulent que dans certains cas, leur manque de compétences réside plutôt dans leur déficit d'appropriation des *soft skills*, notamment d'estime de soi. En outre, une règle générale appliquée par les recruteurs stipule qu'à compétences techniques égales, c'est celui qui a des *soft skills* développées qui sera embauché.

À partir de là, nous avons mené une étude sur une cohorte d'apprenants dans la période de 2017-2018 qui a touché les composantes d'un modèle de compétence visé intégrant : estime de soi, prise de décision, littératie et esprit entrepreneurial. Dans cet article, nous nous focalisons sur l'importance de l'estime de soi comme composante conative dans la compétence d'un apprenant de la FP à travers une étude théorique suivie d'une expérimentation réalisée sur le terrain. Le travail expérimental a consisté, d'une part, à mener une enquête qui a couvert 506 apprenants inscrits dans 13 centres de FP répartis sur le territoire tunisien, et d'autre part, à effectuer une analyse qualitative basée sur des entretiens semi-directifs avec sept apprenants appartenant à la population (27 apprenants) ayant participé à la pré-enquête et dont le choix a été principalement fait sur la base de possession de l'interviewé d'une expérience professionnelle avant de s'inscrire à sa formation.

D'abord, nous présentons un aperçu théorique sur l'estime de soi. Ensuite, nous exposons notre travail expérimental relatif à l'enquête et aux entretiens semi-directifs. Cela étant, nous menons une discussion sur les résultats que nous avons obtenus sur la base d'une analyse statistique quantitative et d'une analyse qualitative. Enfin, nous terminons par des perspectives portant sur la prise en compte de la composante estime de soi dans le modèle de compétence à appliquer dans la FP en Tunisie.

Aperçu théorique

Nous avons étudié l'estime de soi comme composante conative dans la compétence d'un apprenant de la FP. Toutefois, nos bases théoriques pour l'appréhender ont été tirées en grande partie des résultats des études de Morasse (1995) et de Tremblay (2010).

Études de Morasse sur l'élève du primaire et de Tremblay sur l'apprenant de la FP

L'estime de soi constitue à la fois une valeur fondamentale dont la personne s'imprègne tout au long de sa vie et une caractéristique spécifique de son cursus d'éducation et de formation. Nous la retrouvons chez les élèves de l'enseignement primaire comme un facteur déterminant dans leur motivation à l'apprentissage selon le type de matières étudiées (Morasse, 1995). Pour les apprenants de la FP, l'étude de Tremblay (2010) a montré que les facteurs savoir, enseignant et climat de la classe influençaient de part et d'autre l'acquisition des compétences par les jeunes, ce qui lui a permis de proposer un modèle d'intervention pédagogique pour favoriser le développement de l'estime de soi de l'élève. Nous nous sommes focalisés sur ces deux études qui ont traité du développement de l'estime de soi respectivement chez l'enfant et chez le jeune apprenant de la FP. En nous appuyant sur la première, nous avons intégré dans le questionnaire une partie qui se rapporte au cursus scolaire du jeune avant de s'inscrire dans la FP. Par la suite, nous nous sommes basés sur la seconde pour écrire les questions relatives au comportement et à l'attitude de l'apprenant dans l'environnement de la FP.

Morasse (1995) s'est intéressée aux liens entre les dimensions de l'estime de soi et la motivation scolaire chez les élèves de sept et huit ans. Dans notre étude, nous avons considéré qu'à cet âge, l'enfant commence à acquérir certain degré d'estime de soi qui peut se répercuter sur son parcours ultérieur scolaire ou de FP. C'est ce dernier parcours qui nous intéresse et qui nous a amenés, à travers le questionnaire, à analyser les répercussions de la scolarité antérieure sur l'estime de soi de l'apprenant lorsqu'il passe de l'école ou du collège vers le centre de FP. C'est pour cela que les questions posées aux enquêtés ont porté notamment sur l'origine d'un sentiment éventuel de ne pas être à sa place dans la formation, la qualification justifiée de son expérience scolaire, sa confiance vis-à-vis de ses capacités d'acquisition des compétences au début de la formation et son sentiment en participant à la formation.

Les résultats de Morasse relatifs à l'origine et aux conséquences de la motivation qu'aura l'individu envers certaines tâches professionnelles ou scolaires, bien que liés à des enfants âgés de sept à huit ans, nous ont éclairés sur les caractéristiques conatives du profil des jeunes qui viennent en première inscription dans la FP. Nous savons d'emblée que la majorité de ceux qui s'inscrivent en certificat d'aptitude professionnelle ou en brevet de technicien professionnel n'ont pas accompli leur cursus d'enseignement de base ou secondaire avec une performance qui aurait pu leur permettre de poursuivre leurs études dans un niveau supérieur au lycée ou à la faculté. De ce fait, on les retrouve avec une estime de soi plus ou moins affectée par leur passé scolaire. « Bandura (2002) stipule que la confiance en ses capacités d'apprentissage provient entre autres de la perception des performances passées. Cette confiance est en lien avec l'estime de soi » (Tremblay, 2010, p. 10). Dans le même ordre d'idées, Harter (1986, 1990, 1993 cités dans Tremblay, 2010, p. 34) considère que l'estime de soi est influencée par la perception qu'ont les enfants et les adolescents de leurs compétences dans des domaines qui leur importent. En outre, nous observons sur le terrain que les apprenants de la FP ont un malaise lorsque l'apprentissage est dominé par l'aspect théorique au détriment de travaux pratiques et appliqués. Certains acteurs de la FP qualifient ce genre de formation de scolarisée qui s'apparente plutôt à des cours en classe qu'à des mises en situations professionnelles. De là, nous nous sommes fixé l'idée d'analyser l'estime de soi assimilée à une perception de soi générale (Morasse, 1995, p. 4) de l'apprenant de la FP à partir d'une panoplie de facteurs qui couvrent les trois grandes perceptions de soi qui influencent la motivation à apprendre. Ces dernières sont la perception de sa compétence à accomplir la tâche demandée ; la perception de l'importance de la tâche à accomplir et la perception des causes relatives aux succès et échecs (Viau, 1992 cité dans Morasse, 1995).

Tremblay (2010) avait étudié une tranche d'âge couvrant des élèves adultes de la FP. Nous pensons que l'éventuelle différence d'âge entre la population qu'elle avait analysée et la nôtre n'influence pas nos résultats en termes qualitatifs pour deux raisons. D'une part, nous avons repris la même base de définition de l'estime de soi en la considérant comme une représentation de « la valeur qu'un individu s'accorde globalement, valeur qui fait appel à la confiance fondamentale en son efficacité et en son mérite » (*Ibid*). D'autre part, il s'agit de la même impression portée sur la voie de la FP au Québec qu'en Tunisie. Tremblay disait : « Cette voie de scolarisation est peu valorisée et peu valorisante aux yeux de plusieurs élèves. [...] Or, certaines recherches démontrent que le faible rendement scolaire peut avoir un impact négatif sur l'estime de soi » (Tremblay, p. ii).

Elle misait sur l'enseignant (le formateur) pour développer l'estime de soi de l'apprenant à travers l'élaboration d'un modèle d'intervention pédagogique. Ce qui importe pour nous, ce sont les facteurs qu'elle a pris en compte dans son modèle pour modifier les pratiques du formateur. En effet, son modèle a été structuré sous forme de trois zones d'intervention : l'enseignant, le savoir et le climat de la classe. Et son expérimentation visait cinq composantes : l'autonomie, la compétence, l'identité, le climat de la classe et le plaisir (Tremblay, p. iii).

Fondement théorique de notre choix sur Rosenberg pour l'élaboration du questionnaire

Pour élaborer notre questionnaire d'enquête et notre guide d'entretien, nous nous sommes appuyés principalement sur les deux recherches de Morasse (1995) et de Tremblay (2010). Cependant, notre choix a été initialement fondé sur l'échelle de Rosenberg (Crépin et Delerue, 2011) validée comme test usuel relatif à l'estime de soi générale, ce qui nous a amenés à le réajuster pour l'apprenant de la FP.

En effet, nous sommes partis de l'idée défendue par James (1890) et appuyée par Rosenberg (1979) stipulant que « l'estime de soi d'un individu dépend de l'écart entre son moi actuel et ses aspirations. [Elle est associée] à une notion d'ambition [et à] l'importance qu'un individu accorde à l'atteinte de la réussite » (Tremblay, 2010, p. 30). Puis, nous nous sommes acheminés vers l'élaboration d'un questionnaire renfermant toutes ces questions liées à l'estime de soi et s'articulant essentiellement autour des variables portant sur la motivation à l'apprentissage, en particulier en matière d'aides ou de freins à l'acquisition de compétences et à l'atteinte de ses objectifs. Nous avons alors résumé ces items dans les huit catégories suivantes : l'identité et le statut d'apprenant, l'utilité ressentie et l'image de soi, le parcours de formation, la reconnaissance sociale de la formation, la considération par les autres, l'intérêt et l'esprit de groupe, l'investissement personnel et l'autonomie et la responsabilisation.

Méthodologie

Notre méthodologie de travail pour analyser l'estime de soi chez les apprenants de la FP a consisté à faire passer le questionnaire, ensuite à réaliser cinq entretiens semi-directifs avec sept apprenants pris seuls ou en binôme. Ainsi, nous avons obtenu des corpus constitués de 506 questionnaires renseignés et de cinq verbatims résultant des entretiens. Ces corpus nous ont permis de mener une analyse quantitative et qualitative dans laquelle nous avons utilisé comme outils, essentiellement le logiciel SONAL pour la transcription du discours des interviewés et le logiciel SPSS pour l'analyse statistique.

Validation du questionnaire de l'enquête et du guidage des entretiens semi-directifs

Le questionnaire élaboré a été utilisé dans la phase de la préenquête qui a touché 27 apprenants. Cette phase nous a permis, d'une part, d'ajuster le questionnaire pour la phase de l'enquête définitive. D'autre part, nous avons constaté que l'ajustement des questions nécessitait encore un travail plus étroit avec les apprenants, notamment sur des aspects pour lesquels ils devraient s'exprimer oralement dans leur langage quotidien dialectal². C'est la raison pour laquelle nous avons dû reporter l'ajustement définitif du questionnaire à une phase suivant la passation des entretiens semi-directifs.

Nous avons préparé les discours autour de thèmes en relation avec l'estime de soi et d'autres compétences transversales, ce qui a constitué notre guidage d'entretien conduit d'une façon spontanée et interactive laissant l'interviewé parler et faire son récit de vie professionnelle et de description d'actions (Dufour, 2014).

Rapprochement à l'échelle de Rosenberg

Après avoir élaboré et validé le questionnaire, nous nous sommes penchés sur sa comparaison avec le questionnaire relatif à l'échelle de Rosenberg (Crépin et Delerue, 2011). Cette comparaison nous a amenés à faire un rapprochement entre nos questions posées dans le questionnaire et celles de Rosenberg pour pouvoir par la suite adopter le même barème de notation et les mêmes interprétations relatives aux niveaux d'estime de soi (très faible, faible, moyenne, forte et très forte).

Les dix items dans l'échelle de Rosenberg (*Ibid*) correspondent, après rapprochement, aux dix variables suivantes dans notre fichier des données : « Adéquation », « Confiance », « Partage », « Rythme », « Adulte », « Plaisir », « Intégration », « Stress », « Compensation » et « Marge de manœuvre ». Rosenberg considère l'estime de soi comme résultante de ces 10 variables. Or, dans notre cas, en plus d'admettre cette relation de dépendance, nous avons effectué une analyse statistique descriptive et inférentielle par rapport aux autres variables appartenant aux huit catégories susmentionnées.

Notre méthode de calcul de la résultante de l'estime de soi

Nous commençons par la résultante basée sur le barème de Rosenberg et que nous avons désignée par la variable codée dans notre fichier SPSS par « TOTAL Estime de Soi ». Elle a consisté à attribuer une note allant de 1 à 4 à chaque réponse à une question pour laquelle une variable est associée.

Pour les autres variables appartenant aux catégories susmentionnées, nous avons prélevé et analysé chaque fois une variable qualitative ou quantitative qui fait partie d'une catégorie.

Résultante améliorée de calcul de l'estime de soi

Dans une seconde étape, nous avons analysé l'effet de chacune des variables prélevées sur la variable résultante « TOTAL Estime de Soi ». Nous avons analysé également des relations corrélationnelles ou causales entre les variables relatives aux huit catégories concernées en utilisant les tests de R de Bravais-Pearson ou de (ρ) Rhô de Spearman selon la distribution des variables quantitatives étudiées normale ou non ou bien de (χ^2) Khi-carré quand les variables sont qualitatives. La notion de normalité de la distribution d'une variable s'avère cruciale dans notre analyse puisqu'elle nous a permis de voir essentiellement comment les scores des apprenants relativement à une modalité sont distribués et si ces scores sont enveloppés par la courbe de Gauss ou non. S'ils le sont, alors les réponses obtenues aux différents items dont dépend la variable considérée ne sont pas liées au sujet (l'apprenant) lui-même, mais à la relation mutuelle entre les items. Et nous en déduisons alors que les tests sont sensibles. Cette analyse nous a permis de déboucher sur une nouvelle résultante à 17 items, que nous avons codée « SecondTOTestimeSoi » et à laquelle une autre amélioration a été apportée en définissant une nouvelle résultante à 16 items, que nous avons codée « TroisiemeTOTestimeSOI ».

Facteurs déterminants de l'estime de soi définis par la méthode ACP

Des deux exercices précédents, nous avons déduit qu'une analyse plus raffinée s'imposait pour définir plus finement les facteurs déterminants de l'estime de soi, c'est la raison pour laquelle nous avons fait appel à la méthode d'Analyse en Composantes Principales (ACP).

Analyse quantitative

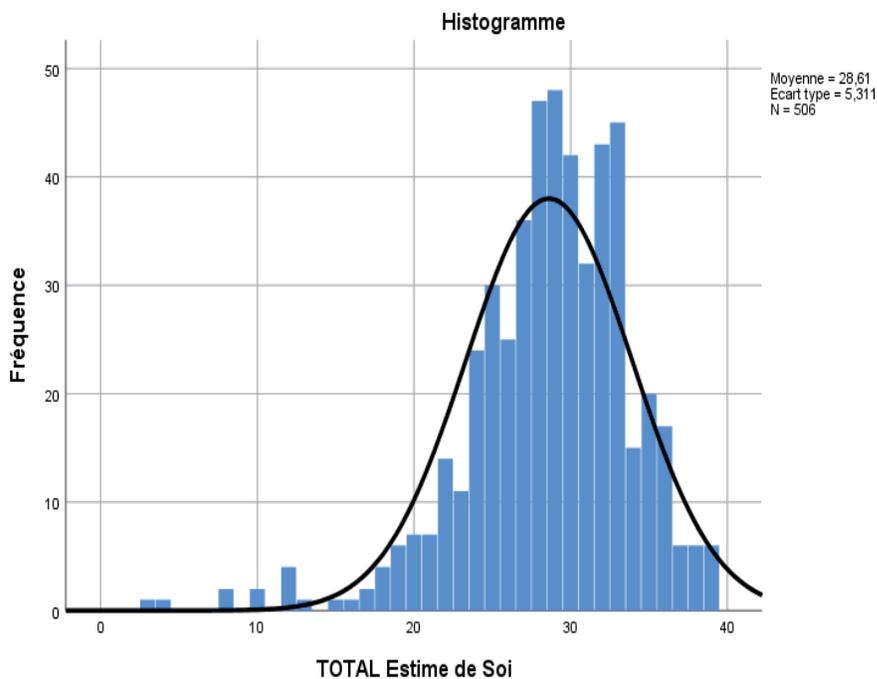
Notre analyse a été progressive. Nous sommes partis de l'étude de normalité de la variable de base « TOTAL Estime de Soi », puis nous avons analysé la variable « SecondTOTestimeSoi », ensuite la variable « TroisiemeTOTestimeSoi » pour terminer avec l'ACP. Nous présentons et discutons ci-après, dans cet ordre, des résultats de chaque niveau d'analyse pour qu'après, nous puissions conclure sur la typologie de l'estime de soi de l'apprenant de la FP en Tunisie et sur son importance comme composante conative dans la compétence de ce dernier.

Analyse statistique descriptive de la variable « TOTAL Estime de Soi »

Le test de la variable « TOTAL Estime de Soi » est valide pour les 506 apprenants enquêtés. La moyenne de l'échantillon est 28,61 presque égale à la médiane et au mode, donc la distribution est quasi-normale comme le montre la figure (figure 1).

Figure 1

Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « TOTAL Estime de Soi » de Rosenberg



Nous avons conclu, d'après les valeurs trouvées de l'estime de soi calculée selon l'échelle de Rosenberg, que plus de 89% des apprenants enquêtés ont une estime de soi de moyenne à très faible, dont 62% une estime de soi entre faible et très faible, ce qui nous permet de penser à prévoir des mécanismes pédagogiques et professionnels permettant de renforcer l'estime de soi chez les apprenants de la FP.

Nous verrons, dans ce qui suit, que l'estime de soi est affectée par des facteurs autres que ceux considérés par Rosenberg. C'est le résultat de l'analyse de la variable « SecondTOTestimeSoi » construite par nos propres soins sur la base des items du questionnaire.

Construction et analyse de la variable « SecondTOTestimeSoi »

Nous avons étudié, comme l'illustrent les deux exemples suivants, l'existence ou l'absence de relation entre la résultante de base « TOTAL Estime de Soi » et chaque facteur correspondant à une variable prélevée parmi celles qui appartiennent aux huit catégories susmentionnées.

Exemple de la variable « OriginSentimentEtrange »

Les résultats obtenus pour cette variable montrent que la valeur de signification «p» du test est inférieure à 0,05 pour les réponses codées FCAAPT (Contenu trop facile pour moi, je n'apprends rien, je perds mon temps) et NCBAPT (Cela n'a rien à voir avec mes besoins et attentes, je perds mon temps) à la question « En participant auparavant à une formation, vous avez eu le sentiment de ne pas être à votre place parce que ? ». Nous en déduisons que les réponses susmentionnées affectent l'estime de soi. Dans la figure (figure 2), nous avons représenté, pour la réponse JEUS (Jamais, je n'ai eu ce sentiment), l'écart par rapport à la normale en fonction des valeurs observées. Nous remarquons que, pour les valeurs comprises entre 20 et 36, l'écart par rapport à la normale est presque nul, ce qui montre que la distribution est normale. Ceci est confirmé d'emblée par la courbe de Gauss que nous avons tracée par-dessus l'histogramme de la modalité en question, donné par la figure (figure 3). En revanche, pour la modalité DCNPB (Contenu trop difficile pour moi, je n'ai pas les bases), la valeur de «p» est supérieure à 0,05, ce qui veut dire qu'il n'y a pas de relation entre l'estime de soi et la variable « OriginSentimentEtrange » pour la modalité DCNPB.

Figure 2

Écart des valeurs observées par rapport à la normale pour la variable « OriginSentimentEtrange » pour la modalité « JEUS »

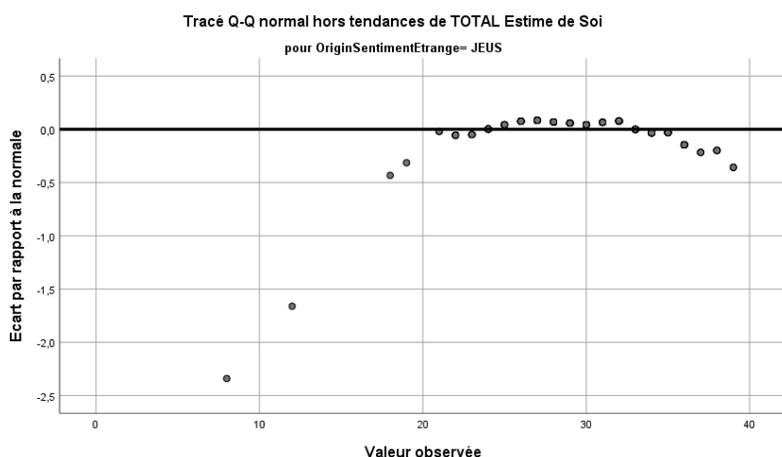
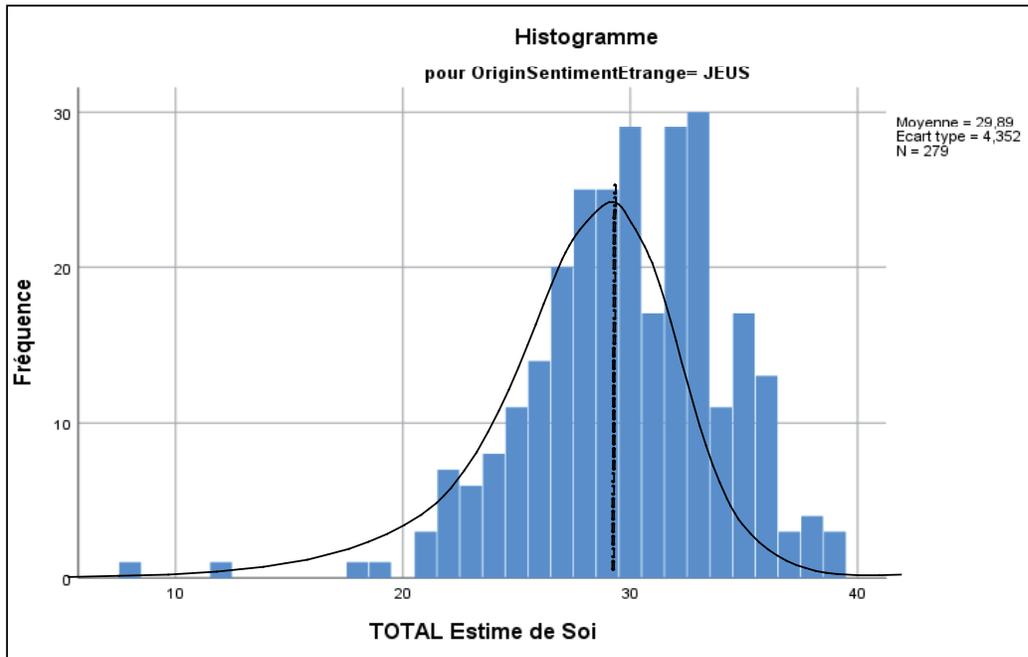


Figure 3

Histogramme des effectifs d'apprenants qui n'ont jamais eu le sentiment étrange ramenés à la variable « TOTAL Estime de Soi »



Exemple de La variable « EstimationDroitErreur »

D'après le tableau 1, plus l'estimation de son droit à l'erreur est élevée, plus «p» est élevée et s'approche de 0.05, c'est-à-dire les estimations moyennes (les réponses « plutôt oui » et « plutôt non ») qui affectent énormément l'estime de soi. Il est aussi à remarquer que la distribution de la variable « EstimationDroitErreur » suit une loi normale (figure 4), de même pour la distribution de « TOTAL Estime de soi » rapportée à la modalité « 3 » correspondant à la réponse « plutôt oui » de la variable « EstimationDroitErreur » (figure 5).

Tableau 1

Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de Soi » rapporté aux modalités de la variable « EstimationDroitErreur »

TOTAL Estime de Soi	EstimationDroitErreur	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistiques	ddl	Sig.
	1	,115	67	,028
	2	,119	78	,008
	3	,075	212	,005
	4	,078	134	,046

a. Correction de signification de Lilliefors

Figure 4

Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « EstimationDroitErreur »

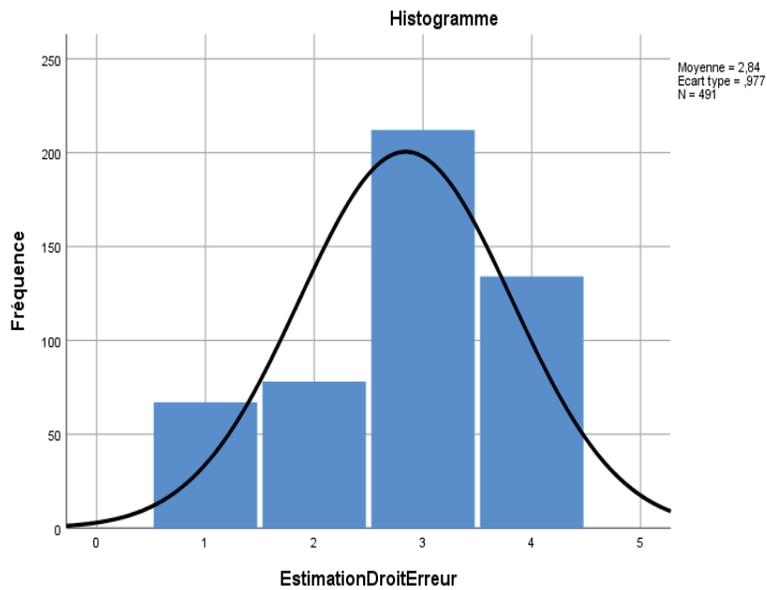
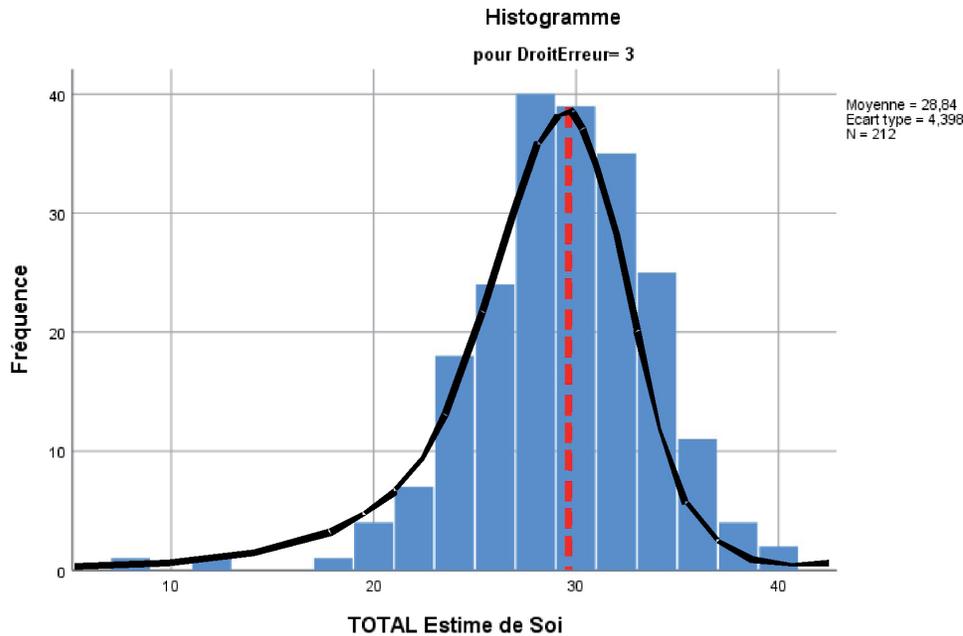


Figure 5

Histogramme des effectifs d'apprenants qui estiment avoir plutôt droit à l'erreur, ramenés à la variable « TOTAL Estime de soi »



Nous avons pu conclure, d'après l'analyse qui précède, que vu la relation que nous venons de confirmer entre certaines variables qui n'ont pas été prises en compte par Rosenberg et l'estime de soi, nous avons jugé opportun d'étudier leur effet sur l'estime de soi en analysant leur effet sur la résultante « SecondTOTestimeSoi ».

Pour ce faire, nous avons pris en considération, en plus des items de Rosenberg, des variables extraites du questionnaire d'enquête que nous avons désignées comme étant des variables additionnelles, dont les modalités ont une relation avec la variable « TOTAL Estime de Soi ». La variable « SecondTotEstimeSoi » est notée sur 68, qui est le total corrigé du total défini par Rosenberg.

Analyse statistique de la variable « SecondTOTestimeSoi »

Selon Rosenberg, l'estime de soi est considérée comme moyenne lorsque sa valeur est supérieure à 30, c'est-à-dire aux deux tiers (2/3) de la valeur maximale (40). En procédant par analogie dans l'interprétation de la variable « SecondTOTestimeSoi », nous pouvons considérer que l'estime de soi est moyenne lorsque sa valeur est strictement supérieure à 45.

D'après le tableau (tableau 2), le test de la variable « SecondTOTestimeSoi » est valide pour les 506 apprenants enquêtés. La moyenne de l'échantillon est 43,07 presque égale à la médiane et au mode, donc la distribution est quasi-normale comme le montre la figure (figure 6).

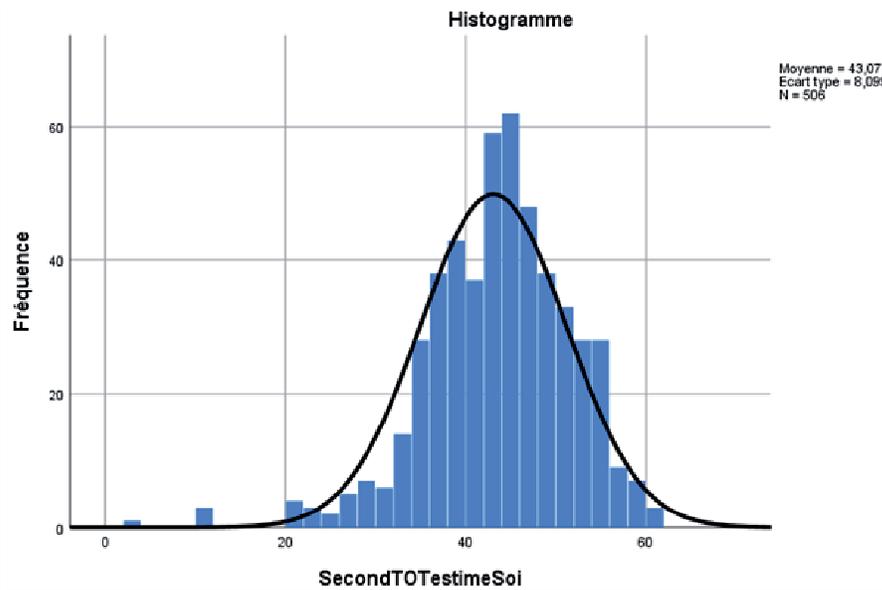
Tableau 2

Caractéristiques statistiques de la variable « SecondTOTestimeSoi »

Statistiques		
SecondTOTestimeSoi		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		43,07
Médiane		44,00
Mode		44
Écart type		8,099

Figure 6

Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « SecondTOTestimeSoi »



Les apprenants qui ont des valeurs strictement supérieures à 45, c'est-à-dire ceux qui possèdent au moins une estime de soi considérée comme moyenne, sont au nombre de 194, soit environ 38% de l'effectif total enquêté.

Croisement ou corrélation entre les variables

Après avoir effectué l'analyse de l'influence de chacune des variables sur l'estime de soi, nous avons analysé la relation mutuelle entre chaque couple de variables parmi celles étudiées en faisant appel au test de Khi carré lorsqu'il s'agissait de deux variables qualitatives et au test de Bravais Pearson lorsqu'il s'agissait de deux variables quantitatives.

À partir de là, nous avons conclu que les variables quantitatives sont corrélées et que pour les variables qualitatives, il y a celles qui sont en relation et d'autres qui ne le sont pas.

En conséquence, nous avons révisé la résultante de l'estime de soi en introduisant une autre variable « TroisiemeTOTestimeSoi » calculée sur la base des mêmes items de « SecondTOTestimeSoi » sauf la variable « MethoPrefereApprentissage », ce qui nous a donné un total qui passe de 68 à 64 et une estimation considérée moyenne dans la fourchette (43, 52). L'analyse statistique de la nouvelle variable « TroisiemeTOTestimeSoi » donnée par le tableau 3 et la figure 7 montre que le taux de l'effectif des apprenants possédant une estime de soi jugée moyenne passe de 38% à 44,7% et que celui ayant une valeur jugée forte passe de 3,75% à 9,1%. Le reste, soit 46,2%, a une estime de soi jugée faible ou très faible.

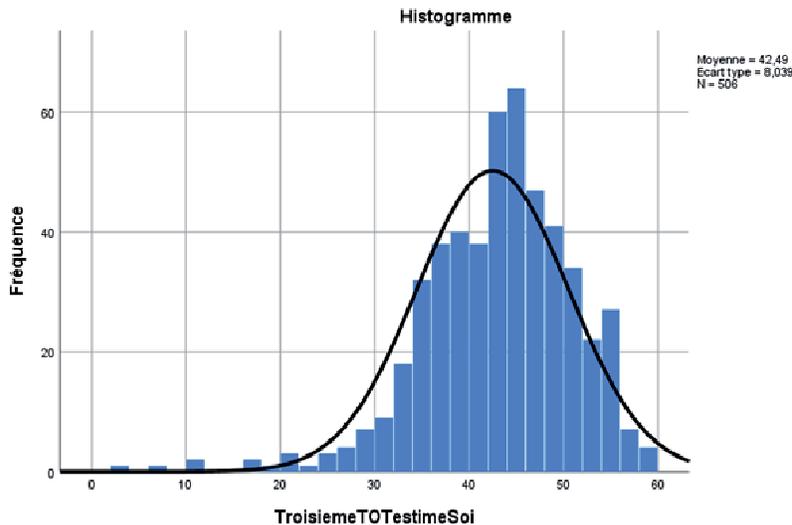
Tableau 3

Caractéristiques statistiques de la variable « TroisiemeTOTestimeSoi »

Statistiques		
SecondTOTestimeSoi		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		42,09
Médiane		43,00
Mode		44
Écart type		8,099

Figure 7

Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « TroisiemeTOTestimeSoi »



Nous confirmons par ces dernières déductions que, quelle que soit l'échelle de mesure appliquée dans le calcul de l'estime de soi, si nous tenons compte seulement des variables quantitatives dont les distributions suivent une loi normale, alors l'analyse statistique menée est fiable. En outre, la prise en compte de variables additionnelles à celles apparentées aux items de Rosenberg apporte davantage de finesse quant à la compréhension du phénomène de génération de l'estime de soi. En effet, en passant de la méthode de Rosenberg à la nôtre par le calcul des résultantes obtenues des variables (SecondTOTestimeSoi) et (TroisiemeTOTestimeSoi), nous avons conclu qu'entre 1/3 et 2/5 de l'échantillon a une estime de soi jugée moyenne par les différentes échelles et que les taux respectifs de l'effectif ayant une estime de soi située entre moyenne et très faible sont très comparables (89%, 96,25% et 90,9%).

Utilisation de la méthode d'Analyse en Composantes Principales (ACP)

Dans les paragraphes précédents, nous avons constaté une légère différence d'interprétation sur l'effectif des apprenants enquêtés et leur niveau d'estime de soi. Cette différence est due à la détermination exacte des variables (items ou facteurs) qui agissent sur l'estime de soi parmi l'ensemble des variables renfermées dans les huit catégories qui contiennent en tout 28 variables. En effet, nous avons pris en compte 10, puis 17 et enfin 16 variables selon la méthode de calcul utilisée.

Dans ce qui suit, nous figurerons l'analyse en faisant appel à la méthode d'ACP qui nous permet, à partir des variables numériques parmi l'ensemble des 28 variables susmentionnées³, d'extraire les composantes principales, c.-à-d., dans notre cas, de regrouper les variables en facteurs les plus déterminants dans le calcul de l'estime de soi.

Dans le premier exercice de l'ACP, nous avons pris toutes les variables numériques de chacune des huit catégories, ce qui a réduit le travail sur 21 variables dont les résultats d'interprétation de la matrice des composantes fournie par SPSS nous permettent de regrouper les facteurs en sept composantes comme suit :

- La première composante comprend les sept variables :
 - DegréDadéquation,
 - DegréUtilité,
 - Plaisir,
 - QualitéTransfert,
 - EstimationAttractiviteSupportMethodologie,
 - Rythme et Compensation ;
- La deuxième composante comprend les trois variables :
 - EstimationDroitErreur,
 - Intégration et Adulte ;
- La troisième composante comprend les trois variables :
 - FaireDesComptesRendus,
 - DegréDeConfianceEnSoi,
 - EstimationCapaciteSeRappelerMemoire ;
- La quatrième composante comprend les deux variables :
 - JugementScoAntérieure,
 - ExistenceBambiance ;
- La cinquième composante comprend les deux variables :
 - ValSuiviForm,
 - Stress ;
- La sixième composante comprend les deux variables :
 - DegréPartage,
 - ValValorisationForm ;
- La septième composante comprend les deux variables :
 - ValSentiment,
 - Mmanoeuvre.

À la suite de ces résultats, nous avons jugé qu'il est important de regrouper davantage et de voir quels sont les trois facteurs (axes) déterminants dans la mesure de l'estime de soi, c'est-à-dire que nous ferons un passage d'un regroupement en sept composantes à un regroupement en trois seulement.

Les principaux résultats de l'exercice de l'ACP à trois facteurs montrent que trois composantes ne peuvent couvrir qu'environ 33% de l'ensemble des informations statistiques de la distribution, c.-à-d. 20% de moins par rapport à la couverture par sept composantes.

La rotation de la matrice des composantes (tableau 4) donne la répartition des variables par composante comme suit :

- La première composante comprend les onze variables :

- DegréDadéquation,
- EstimationAttractiviteSupportMethodologie,
- Plaisir,
- QualitéTransfert,
- DegréUtilité,
- Adulte,
- ExistenceBambiance,
- Rythme,
- Compensation,
- EstimationCapaciteSeRappelerMemoire,
- Intégration ;

Six font partie des variables de Rosenberg et deux additionnelles.

- La deuxième composante comprend les six variables :

- FaireDesComptesRendus,
- Stress,
- ValSuiviForm,
- DegréDeConfianceEnSoi,
- ValSentiment ;

Deux font partie des variables de Rosenberg et trois additionnelles.

- La troisième composante comprend les quatre variables :

- EstimationDroitErreur,
- JugementScoAntérieure,
- Mmanoeuvre,
- DegréPartage ;

Deux font partie des variables de Rosenberg et une additionnelle.

Tableau 4

Rotation de la matrice des composantes obtenues par SPSS pour les 21 variables analysées par la méthode ACP

Rotation de la matrice des composantes ^a			
	Composante		
	1	2	3
DegréDadéquation	,654	,205	,030
EstimationAttractiviteSupportMethodologie	,629	-,100	,192
Plaisir	,620	,166	,074
QualitéTransfert	,611	,029	,045
DegréUtilité	,611	,254	-,050
Adulte	,596	,005	-,007
ExistenceBambiance	,558	,048	,365
Rythme	,557	,094	-,260
Compensation	,534	-,091	-,226
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	,428	,288	-,027
Intégration	,420	,101	,043
FaireDesComptesRendus	,021	,595	,255
Stress	,159	,563	,151
ValSuiviForm	,099	,471	-,206
DegréDeConfianceEnSoi	,332	,443	-,151
ValSentiment	,206	,419	-,262
ValValorisationForm	,104	-,344	-,139
EstimationDroitErreur	,219	-,187	-,555
JugementScoAntérieure	,083	,166	,461
Mmanoeuvre	,269	-,077	,454
DegréPartage	-,003	-,057	,268

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.³

a. Convergence de la rotation dans 6 itérations.

Donc, nous retrouvons les dix variables de Rosenberg réparties sur les trois composantes, nos six variables additionnelles y sont également réparties et les cinq autres variables sont spécifiques à l'apprentissage et auraient pu être prises en considération dans le calcul de l'estime de soi, particulièrement dans un contexte de la formation professionnelle.

Enfin, nous pouvons qualifier les trois composantes selon les variables qu'elles contiennent comme suit :

- La première composante est liée aux attentes de l'apprenant dans son environnement de formation ;
- La deuxième composante est liée à la psychologie cognitive de l'apprenant ;
- La troisième composante est liée à l'estimation de ses compétences personnelles.

Étude qualitative

Bien que le questionnaire d'enquête ait intégré des questions précises sur l'estime de soi, nous avons repris certaines d'entre elles d'une manière plus directe dans les entretiens semi-directifs afin de cibler des items qui n'étaient pas clairs ou non évoqués dans le questionnaire et nous les avons creusées davantage comme ces passages tirés de notre guide d'entretien et correspondant au thème d'intégration dans la formation.

« Vous avez eu de bons souvenirs de votre formation ? Ou alors il y a des personnes avec qui ça n'a pas trop collé ? (*Si oui ?*) Qui c'était : les formateurs, les collègues, les tuteurs en entreprise ? (*Nous le laissons répondre et après*) De quoi ça venait à votre avis ? C'était vous, vous n'étiez pas bien avec eux, ou bien c'était eux ou bien... (*si non*) ? Alors vous vous sentiez bien ? Vous étiez content ? Vous vous rappelez pourquoi ? Vous avez eu d'autres difficultés particulières pour faire une formation, celle-là ou autre ? Difficulté de transport ? D'achat de fournitures ? Pas de restaurant au centre ? (*Pause*) Comment ça a influencé votre poursuite de la formation ou du stage en entreprise ? ».

L'analyse qualitative a pris la forme d'une comparaison détaillée des interviews, en particulier par la détection des passages de récits et de description d'actions par question et par séquence figurant dans quatre grandes questions identifiées correspondant à quatre thèmes de l'entretien semi-directif qui sont : l'intégration dans la formation, les capacités d'autonomie et de communication demandées par les employeurs, les capacités de responsabilité et de décision demandées par les employeurs et l'appréhension de la complexité des tâches et activités relatives aux métiers envisagés et connaissance des diplômes correspondants.

Nous avons choisi les interviewés sur la base d'un traitement préliminaire exécuté sur les résultats de la pré-enquête et nous avons adopté des critères de choix susceptibles de faciliter le travail sur les thèmes susmentionnés. À cet effet, nous avons veillé à assurer dans la population interviewée une représentativité en matière de genre, de spécialité de formation, de niveau de qualification et d'expérience professionnelle cumulée dans un secteur ou champ d'activité exercée avant de s'inscrire dans un cursus de formation professionnelle. Cela nous a amenés à interviewer quatre garçons et trois filles faisant des formations dans les secteurs de l'habillement, de l'électricité de bâtiment et de la menuiserie d'aluminium et ayant des expériences professionnelles antérieures à leur formation, exercées dans divers secteurs d'activité professionnelle pour des périodes allant de quelques mois à deux ans.

Les résultats ressortant de l'étude qualitative menée sur l'estime de soi nous ont montré qu'elle dépend énormément des attentes de l'apprenant dans son environnement de formation au centre ou en entreprise. Cet environnement inclut la relation de l'apprenant avec son encadrant (formateur ou tuteur) ainsi que les conditions du stage en entreprise (Tremblay, 2010).

En nous référant à ces deux items, nous avons obtenu les deux résultats suivants. D'une part, le modèle de compétence est en train de produire des apprenants qui n'ont pas de relations satisfaisantes avec leurs encadreurs, particulièrement en entreprise, et d'autre part, les conditions de l'apprentissage par l'expérience qui se réalise dans l'entreprise sont généralement défavorables. Le modèle de compétence est censé préparer les bonnes conditions de mise en œuvre de la formation, y compris prévoir un terrain propice pour des relations fructueuses entre l'apprenant et son encadrant. Ceci n'est pas obtenu puisque la majorité des apprenants interrogés sur ces points n'ont pas su surmonter convenablement les conditions difficiles auxquelles ils ont été confrontés. Dans le même contexte, l'un des interviewés a affirmé qu'en entreprise, on ne lui a pas donné une marge de manœuvre dans l'organisation de son travail. Nous avons constaté, d'après son discours, que son niveau de prise d'initiative était affecté négativement, vu notamment son manque d'expérience professionnelle et l'excès de sous-estimation de ses capacités. D'autres interviewés ont vécu des situations similaires marquées par des difficultés vécues au centre ou en entreprise ainsi que par leur interaction mitigée avec le formateur ou l'encadreur, ce qui a influencé leur poursuite de la formation ou leur abandon.

Discussion

Dans cette étude qui s'inscrit dans une étude plus globale portant sur les dimensions : cognitive, comportementale et conative d'un modèle de compétence, nous avons mis l'accent sur une sous-composante conative, qui est l'estime de soi. Nous sommes partis de l'influence qu'elle exerce sur la motivation du jeune à apprendre et à acquérir des compétences, confirmée par certaines recherches antérieures telles que celles de Morasse (1995), Tremblay (2010) et Masmoudi et Naceur (2010). De là, il s'avère que l'estime de soi revêt une importance considérable dans tout modèle de compétence à adopter au sein d'un dispositif d'éducation et de formation. Nous avons cherché à révéler l'origine de cette importance à travers la détermination de la typologie de l'estime de soi et de son rôle. Pour ce faire, nous avons pris comme exemple, dans notre présente investigation, le cas du modèle appliqué dans la FP en Tunisie. Nous avons étudié et mesuré à travers une analyse quantitative et qualitative l'estime de soi chez l'apprenant de la FP sur la base de l'échelle de Rosenberg et d'une échelle améliorée que nous avons élaborée par nos propres soins. Nous avons montré que les deux échelles se complètent et leur comparaison nous a permis de définir les facteurs dominants dont dépend l'estime de soi.

En effet, nous avons constaté que trois composantes principales affectent l'estime de soi chez l'apprenant de la FP. Elles se présentent comme suit :

- La première composante est celle qui traduit les attentes de l'apprenant dans son environnement de formation telles que ses attentes envers les méthodes et outils d'apprentissage et de transfert de compétences par le formateur, l'ambiance de formation, le rythme et la qualité de l'apprentissage. Pour résumer ces attentes, nous disons que l'apprenant aura une bonne estime de soi s'il juge que la formation que lui est dispensée est adéquate et répond à ses attentes socio-personnelles et professionnelles.
- La deuxième composante est liée à la psychologie cognitive intégrant essentiellement des fonctions psychologiques de l'apprenant telles que l'utilisation du langage dans l'élaboration de comptes rendus oraux ou écrits, la gestion du stress, les émotions, en particulier le sentiment éprouvé à sa formation, la confiance en soi pour résoudre des problèmes liés à son apprentissage

et la perception de la valeur de sa formation.

- La troisième composante est liée à l'estimation de ses compétences personnelles, en particulier l'estimation du droit à l'erreur qu'il a pour apprendre, le jugement qu'il a sur ses acquis d'apprentissage antérieurs, l'estimation de la marge de manœuvre dont il dispose pour accomplir une tâche professionnelle ainsi que le degré de partage de connaissances et de compétences avec ses pairs.

Nous concluons que le résultat de l'analyse quantitative de la composante « estime de soi » a montré qu'elle est incohérente dans le modèle actuel de compétence puisque la plupart des apprenants enquêtés semblent avoir une faible estime de soi d'après les différents scores que nous avons obtenus quelle que soit l'échelle de mesure adoptée. Ce résultat a été confirmé par l'analyse qualitative dans laquelle nous avons ressorti particulièrement les facteurs défavorables à une bonne estime de soi, à savoir la relation tendue apprenant/encadreur notamment en entreprise et les mauvaises conditions de l'apprentissage par l'expérience. L'incohérence constatée sur le plan de la préparation aux compétences « estime de soi » et d'autres compétences transversales comme « la prise de décision » et « la littératie » se répercuterait négativement sur l'employabilité des diplômés.

Les résultats qualitatifs nous ont montré à quel point le déficit d'estime de soi constitue une entrave pour la bonne insertion professionnelle des diplômés de la FP.

Donc, un travail s'imposait, qui devait se concentrer sur les composantes d'un nouveau modèle de compétence tout en définissant leurs différents éléments censés apporter au diplômé de la FP plus d'efficacité et d'aptitude à mieux s'insérer dans le marché du travail et la société. Les nouvelles composantes comprennent essentiellement l'estime de soi, mais aussi d'autres *soft skills* qui lui sont complémentaires.

Ainsi, nous pouvons en déduire que la composante « estime de soi » n'est pas cohérente au sein du modèle de compétence actuellement appliqué au sein du dispositif tunisien de la FP, ce qui confirme nos résultats quantitatifs présentés ci-avant.

Conclusion

Dans notre étude, nous avons adopté une approche qui s'est proposée notamment de tester la cohérence (ou l'incohérence) de la dimension « estime de soi » du modèle de compétence par rapport à l'idée sous-jacente d'une production de la compétence par le système de FP en Tunisie : montrer la non-effectivité de cette dimension permettrait alors de justifier la nécessité de son inclusion dans le modèle visé. C'est ce que nous avons obtenu au terme d'une analyse quantitative confirmée par les résultats d'une étude qualitative basée sur l'analyse des entretiens semi-directifs.

Nous avons choisi de limiter le périmètre de notre recherche au secteur public de la formation, privilégiant ainsi une couverture régionale et sectorielle au détriment de la prise en compte des apprenants inscrits dans les centres privés de formation. De même, nous nous sommes limités, dans nos analyses, aux apprenants en estimant que des travaux similaires sur les autres acteurs intervenant dans la FP tels que les formateurs, les employeurs et les parents pourraient nourrir la réflexion sur le système global de la formation, en particulier sur la dimension « estime de soi » des apprenants. Par

ailleurs, l'analyse des discours de ces derniers aurait pu être plus fine et plus approfondie pour ouvrir sur d'autres aspects dans le profil d'un apprenant de la FP qui ne sont pas forcément en relation directe avec l'objet de notre étude. Nous citons par exemple l'analyse socioculturelle de la situation des apprenants, l'approche genrée, etc.

En fin, notre étude sur l'estime de soi des apprenants interpellera, lors du passage à la mise en place du modèle, les responsables du dispositif de la FP (décideurs, concepteurs et techniciens) à intégrer une démarche d'assurance qualité dans le système de la formation qui sera étroitement collée au modèle de compétence pour assurer régulièrement l'évaluation de son fonctionnement et son amélioration continue. Cette approche qualité gagnerait davantage d'efficacité si elle est institutionnellement instaurée et appropriée par toutes les parties prenantes.

Notes

- ¹ La formation professionnelle en Tunisie est une voie d'acquisition de compétences et connaissances. Elle est une composante du système de développement des ressources humaines à côté de l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur.
- ² Leur langage de tous les jours, l'arabe dialectal.
- ³ Nous avons introduit des variables numériques représentant les mêmes variables qualitatives ordinales remplacées, et ce, pour les besoins de l'utilisation de la méthode ACP. Seules les variables qualitatives nominales ne seront pas prises en compte, et nous l'avons justifié par le test des tableaux croisés.

Références

- Boudreault, H. (2009). La compétence professionnelle. <https://didapro.me/2009/07/06/la-compete-nc-nc-professionnelle/>
- Crépin, N., et Delerue, F. (2011). Échelle d'estime de soi de Rosenberg. Institut régional du bien-être, de la médecine et du sport santé (IRBMS). <https://www.irbms.com/download/documents/echelle-estime-soi-de-rosenberg.pdf>.
- Dufour, F. (2014). Ce ne sont que des faits, donne-moi des histoires : la coproduction d'une identité socio-narrative dans des entretiens de recherche. *Semen*, 37. <https://doi.org/10.4000/semen.9872>
- Gilbert, P. et Parlier, M. (1992, janvier-février). La compétence : du « mot-valise » au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, 116, 14-18.
- Hatchuell, A, Weil, B. (1992). L'Expert et le système. *Économica*.
- James, W. (1890). Prétentions et réussites. Dans M. Bolignini et Y. Prêteur (dir.), *Estime de soi : perspectives développementales* (p. 47-55). Delachaux et Niestlé.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'organisation.
- Masmoudi, S., Naceur, A. (2010). (dir.) *Du percept à la décision : Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. De Boeck.
- Morassee, I. (1995). *Relation entre les dimensions de l'estime de soi et la motivation scolaire chez les enfants du niveau primaire*. Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Naceur, A. (2013). *Emotion et Apprentissage. De la théorie à la pratique*. Tunis : CPU.
- Naceur, A. (2010). Les traces émotionnelles dans la prise de décision. Dans S. Masmoudi et A. Naceur (Eds.). *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. Bruxelles : De Boeck.
- Naceur, A. (2006). La pédagogie cognitive. Cours, Université de Tunis, ISEFC.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.

Tremblay, L. (2010). *Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Rueil-Malmaison : Liaisons. Print. Entreprise & Carrières.

Pour citer cet article

Ben Brahim, F. et Naceur, A. (2024). Composante conative et modèle de compétence : une étude sur le rôle de l'estime de soi dans la formation professionnelle en Tunisie. *Formation et profession*, 32(1), 1-21.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.803>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.817>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Mathias **Guiaké**
Université de Yaoundé I (Cameroun)

Paul **Ydaha**
Université de Ngaoundéré (Cameroun)

Chéri Thibaut Gaël **Dzanvoula**
Institut National pour la Recherche et Actions
Pédagogiques (Congo)

Les étudiants étrangers dans les universités camerounaises : motivations et expériences

International Students in Cameroonian Universities:
Motivations and Experiences

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.817>

Résumé

La mobilité estudiantine intra-régionale est croissante ces dernières années. Cette étude détermine les raisons du choix du Cameroun par les étudiants étrangers et évalue leurs expériences. Les résultats de l'étude basée sur 200 répondants révèlent que le fait de recevoir une formation de qualité représente la première raison de leurs études au Cameroun. Ils font également état d'expériences satisfaisantes de ces étudiants sur l'aspect formatif, mais moins satisfaisantes quant à l'aspect social. De ces expériences, 89 % des répondants préfèrent rentrer après leur formation.

Le Cameroun étant une jeune destination et un pays en développement, cette étude contribuera à comprendre les différentes formes de mobilité estudiantine.

Mots-clés

Mobilité estudiantine, étudiants étrangers, pays d'origine, pays d'accueil, Cameroun.

Abstract

Intra-regional student mobility has been increasing in recent years. This study aims to determine the reasons international students choose Cameroon and to assess their experiences.

The survey, which involved 200 respondents, revealed that the primary reason international students are attracted to Cameroon is the opportunity to receive quality education. The results also indicated that while students had satisfactory academic experiences, they were less satisfied with the social aspect. Consequently, 89% of respondents expressed a preference to return to their home countries after completing their studies. As Cameroon is an emerging destination and a developing country, this study contributes to the understanding of different forms of student mobility.

Keywords

Student mobility, international students, home country, destination country, Cameroon.

Introduction

L'éducation internationale a accéléré plus que par le passé la mobilité estudiantine à travers le monde. À côté de celle-ci, un nouveau paradigme se dessine. Plusieurs études ont ainsi révélé que la mobilité au sein d'une même aire géographique (intra-régionale) a été particulièrement ascendante ces dernières années (Lee, 2017; Lee, Jon et Byun, 2016). Pour cette raison, la présente étude constitue une contribution à la littérature sur cette question de mobilité estudiantine dans les pays en voie de développement, notamment en Afrique. La mobilité intra-régionale est une réalité qui apporte des limites à la théorie de la dépendance, qui stipule que le monde est inégal : il y a un centre de connaissances (le Nord) et un centre des consommateurs de connaissances (le Sud) (Altbach, 2003). Autrement dit, la mobilité estudiantine est unidirectionnelle. Elle se fait du Sud au Nord, et ce, en raison des défis liés au manque d'accès à une éducation de qualité, au manque d'opportunité d'emploi, à l'instabilité politique et aux catastrophes naturelles dans les pays d'origine « dits moins développés » ou pays du Sud (Wen et Hu, 2019). Selon cette théorie, les pays du Sud ne devraient pas accueillir d'étudiants étrangers, car ils ne constituent pas des pôles de connaissances, mais plutôt un réservoir de personnes en quête de connaissances. De ce fait, la théorie connaît une limite avec cette montée de la mobilité intra-régionale et l'émergence de nouvelles destinations dans des pays du Sud. Les « facteurs incitants et attirants », qui sont des facteurs qui, d'une part, poussent les étudiants à quitter leur pays d'origine et, d'autre part, les attirent dans les pays de destination, sont mis en examen pour déterminer ce qui change dans la mobilité intra-régionale dans ces pays.

L'article est structuré en cinq parties majeures. La première présente le poids du Cameroun dans la sous-région CÉMAC (Communauté économique et monétaire d'Afrique centrale). La deuxième démontre le double statut du Cameroun dans le jeu d'internationalisation de l'éducation. Le point suivant constitue une analyse comparative concernant l'attitude vis-à-vis d'étudiants étrangers entre le Cameroun et d'autres pays d'accueil. Finalement, les deux dernières parties présentent respectivement la méthodologie et les résultats.

Contexte de l'étude

Cette rubrique analyse non seulement le poids du Cameroun du point de vue géostratégique, socio-économique et formatif, mais aussi son statut dans le jeu d'internationalisation de l'éducation et l'attitude comparative vis-à-vis d'étudiants étrangers entre le Cameroun et d'autres pays d'accueil.

De l'analyse du poids du Cameroun sur les plans géostratégique et socio-économique

La position stratégique du Cameroun au cœur de l'Afrique et transversale à l'Afrique de l'Ouest lui offre un avantage naturel. Plusieurs auteurs, dont Abwa (2001), Ngouyamsa Mefire (2012), Djiraro Mangue et al. (2021), s'accordent sur ce point et donnent au Cameroun le rôle de leader sous-régional. D'autres montrent les retombées économiques liées à cette position (Abwa, 2001; Nkoa, 2005; Manciaux et Dougueli, 2012; Ngouyamsa Mefire, 2012). Il est aussi important de rappeler que le Cameroun dispose d'une démographie importante et constitue à lui seul quasiment la population de tous les autres pays de la sous-région, notamment le Gabon, la Guinée équatoriale, le Congo, le Tchad et la République centrafricaine (Djiraro Mangue, Nna, et Gonondo, 2021).

De l'analyse du poids du Cameroun sur le plan de l'offre de formations universitaires

Pour Djiraro Mangue et al. (2021), le Cameroun représente un pôle par excellence des formations en Afrique centrale. Il possède un nombre important de formations publiques et privées, ainsi que des ressources humaines qualifiées qui jouissent d'une grande notoriété dans la sous-région (Ngouyamsa Mefire, 2012). Nombre d'étudiants étrangers de la sous-région poursuivent leurs études au Cameroun. Une intra-mobilité facilitée par la « Déclaration de Malabo » du 25 juin 1999 adoptée par les chefs d'État de la CÉMAC. En effet, cette déclaration met un accent particulier sur les échanges d'enseignants et d'étudiants afin de propulser la coopération interuniversitaire concernant l'enseignement et la recherche dans le but d'accélérer l'intégration sous-régionale.

Contrairement à ses voisins de la sous-région CÉMAC, à l'instar du Gabon, de la Guinée équatoriale, du Congo, du Tchad et de la République centrafricaine qui possèdent respectivement 9, 1, 2, 7 et 1 universités publiques, le Cameroun comprend selon le ministère de l'Enseignement supérieur (MINESUP), excepté les 235 instituts privés d'enseignement supérieur, 11 universités publiques. Cette dotation du Cameroun en institutions universitaires est l'un des points qui séduit les étudiants étrangers de la sous-région. Outre son leadership géostratégique, économique et démographique démontré par des auteurs tels que Nkoa (2005), Abwa (2001), Manciaux et Dougueli (2012), et Ngouyamsa Mefire (2012), nous pouvons rejoindre Djiraro Mangue et al. (2021) pour dire que le Cameroun constitue un pôle par excellence des formations en Afrique centrale. À cet égard, il peut tout de même jouer le rôle de leader dans l'offre de formation sous-régionale.

Plusieurs études ont montré que le développement économique, les facteurs socio-culturels et le développement de l'offre de formation d'un pays font partie des facteurs qui attirent et retiennent les étudiants étrangers. La présentation de ces différents points sur le Cameroun permet ainsi non seulement de donner un aperçu sur le pays qui constitue l'objet d'étude, mais aussi de montrer que cette image reluisante génère des facteurs d'attractivité et de rétention d'étudiants étrangers dans le pays d'accueil, car ces étudiants ont tendance à y demeurer après leur formation lorsque les conditions de vie leur sont favorables.

Le double statut du Cameroun dans le jeu d'internationalisation de l'éducation

Dans le jeu d'internationalisation de l'éducation, certains pays sont reconnus comme pays d'origine d'étudiants étrangers, d'autres comme pays d'accueil, d'autres encore jouant les deux rôles. Quant au Cameroun, il revêt un double statut. Il est en même temps un acteur important dans l'envoi et la réception d'étudiants étrangers.

Le Cameroun comme pays d'origine

Avec près de 26 227 étudiants mobiles à l'étranger selon les statistiques de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2020), hormis 3 000 étudiants camerounais en Chine (Guiaké, Mangue et Gonondo, 2021; CGTN, 2019), le Cameroun est bien reconnu comme pays d'origine. Il fait partie des cinq premiers pays africains qui envoient le plus d'étudiants à l'étranger (Campusfrance, 2017). Ce chiffre reconnu par l'UNESCO représente 6 % de l'effectif d'enrôlement total national dans l'enseignement supérieur au Cameroun, soit un pourcentage bien plus élevé que ceux des pays du monde qui envoient le plus grand nombre d'étudiants à l'étranger, notamment la Chine et l'Inde. Ces derniers pays n'ont respectivement que 2,3 % et 1,3 % de leurs effectifs totaux d'enrôlement au niveau national (UNESCO, 2021). Ce taux élevé d'étudiants camerounais à l'étranger démontre clairement le statut du Cameroun comme pays d'origine.

Le Cameroun comme pays d'accueil

Outre son statut de pays d'origine, il est important de noter que le Cameroun reçoit beaucoup d'étudiants étrangers, notamment ceux de la sous-région CÉMAC. En 2019, selon les données du MINESUP, les institutions de formation supérieures camerounaises en général comptaient environ 13 097 étudiants étrangers. Récemment, à l'occasion de la rentrée universitaire 2021-2022, madame la rectrice de l'Université de Ngaoundéré, révélait, lors d'une entrevue accordée à Cameroon Radio Television, que l'institution dont elle avait la charge comptait environ 9 000 étudiants étrangers. Nous assistons ainsi à une augmentation significative d'étudiants étrangers au Cameroun.

De l'attitude comparative vis-à-vis d'étudiants étrangers

L'idée qu'on se fait de l'offre de formation internationale a beaucoup progressé au fil du temps. À ses débuts, celle-ci était perçue comme une aide aux pays d'origine. Elle a pris ensuite une orientation économique dans laquelle les pays d'accueil renaient ces étudiants pour répondre à leurs déficits en

ressources humaines. Cette pratique se passe encore dans plusieurs pays en manque du capital humain en raison de la population vieillissante et du taux de natalité réduit. De nos jours, une autre orientation entrepreneuriale dans la course à l'offre d'éducation internationale est le revenu tiré directement de ces étudiants pendant leurs séjours d'études.

Ailleurs : une attitude entrepreneuriale

L'internationalisation et l'offre de formation aux étudiants étrangers sont devenues un marché concurrentiel à l'échelle mondiale. Les pays d'accueil développent au quotidien de nouvelles stratégies pour attirer les étudiants étrangers dans leurs institutions d'enseignement supérieur (Campusfrance, 2018). Dans cette compétition, chaque pays projette d'atteindre un nombre important d'étudiants étrangers. La France, par exemple, avait fixé d'atteindre 500 000 étudiants étrangers en 2027, le Japon 300 000 en 2020, le Canada 450 000 en 2022 (Campusfrance, 2018; Dauwer, 2018; Esses et al., 2018; Hennings et Mintz, 2015) et la Chine 500 000 étudiants en 2020 (Wen et Hu, 2019). Ces projections sont accompagnées d'investissements colossaux, entre autres dans les bourses, les infrastructures universitaires, l'innovation et l'internationalisation des programmes d'études, et la formation des enseignants (Campusfrance, 2018 ; Xiaozhou et Meihui, 2009). En effet, à travers leurs droits universitaires et leurs dépenses quotidiennes, les étudiants étrangers contribuent financièrement à l'économie des pays d'accueil. Pour l'année universitaire 2018-2019, par exemple, Wang et Freed (2021) évaluent la contribution d'étudiants étrangers à l'économie des États-Unis d'Amérique à hauteur de 45 milliards de dollars. Les inquiétudes de certains pays concernant l'apparition récente de la COVID-19, ayant entraîné l'interdiction des voyages à travers le monde, trouvent une explication dans la perte des revenus provenant d'étudiants étrangers. Certaines études avaient estimé, par exemple, que l'Australie pourrait perdre environ 19 milliards de dollars américain en 2023 en raison de l'incapacité d'étudiants étrangers à poursuivre les études (Hurley et Dyke, 2020).

Héberger les étudiants étrangers avec une bonne politique dans ce sens s'avère être une source de revenus important pour le pays d'accueil.

Au Cameroun : une attitude de passivité et d'indifférence

Bien que des nombreux pays développés et ceux émergents font la course au marché d'étudiants étrangers pour soutenir leurs économies, le Cameroun reste passif et indifférent à de telles opportunités (Abwa, 2001 ; Nkoa, 2005). Pourtant, sa position stratégique et son poids économique lui permettent de s'imposer pour devenir un pôle sous-régional dans ce domaine (Abwa, 2001 ; Djiraro Mangué et al., 2021 ; Ngouyamsa Mefire, 2012). De nos expériences d'études à l'étranger (deux de trois auteurs) et de l'observation faite sur le terrain comme acteurs de l'enseignement supérieur au Cameroun, il est tout de même fondamental de rappeler que le Cameroun, contrairement aux autres pays d'accueil, ne montre pas d'intérêt pour l'attrait d'étudiants étrangers dans ses institutions universitaires. Il manque de politiques d'attractivité d'étudiants étrangers. Cette attitude explique le désintéressement qui caractérise le Cameroun. Ces étudiants y entrent de leurs propres initiatives ou à la suite de commentaires et conseils des proches sur la qualité de l'enseignement. Abwa (2001) décrit cette attitude du Cameroun comme une « *posture d'effacement* », une « *diplomatie secrète* » ou encore une « *diplomatie d'absence* ». Il faut avouer que cette attitude ne lui est pas bénéfique dans un monde où la concurrence est forte.

En raison de son statut de pays d'accueil, les objectifs de cette étude sont de répondre aux différentes questions, à savoir : Quelles sont les raisons qui font du Cameroun un pays attractif pour les étudiants étrangers ? Quelles expériences les étudiants étrangers ont-ils de leurs études au Cameroun et quelles appréciations en ont-ils ? Quelles en sont leurs perspectives de destination après la formation au Cameroun ?

Cadre de référence

La théorie de la dépendance et le modèle des « facteurs incitants et attirants » mentionnés ci-dessus sont utilisés comme cadre de référence théorique dans cette étude. Ils fournissent une base scientifique à celle-ci. Ils permettent de comprendre les raisons qui peuvent inciter les étudiants à poursuivre les études dans d'autres pays. La prise en compte dans notre outil de collecte des données des questions relatives aux raisons qui poussent les étudiants à poursuivre les études dans les universités camerounaises témoigne en effet l'application de ces théorie et modèle dans le contexte de la mobilité intra-régionale.

La théorie répartit le monde en « pôles » : le pôle Nord et le pôle Sud, ou en « monde développé » et « monde en voie de développement » dans lequel le dernier dépend du premier. Cette différence s'explique par l'histoire, le système économique et la politique du monde actuel (Smith, 2011). Pour ce dernier, ces pays en voie de développement ne peuvent exister sans leur dépendance, pourtant ils ne peuvent pas non plus exister avec cette dépendance. En rapport avec la migration ou la mobilité internationale des étudiants, les défenseurs de cette théorie montrent que la direction migratoire suit cette logique de dépendance. Le déplacement « unidirectionnel » vers les pays développés est tributaire du manque divers dans le pôle Sud. Cet argument est repris par le modèle des « facteurs incitants et attirants » qui soutient que les raisons de mobilité s'expliquent par des facteurs associés aux pays d'origine et ceux associés aux pays de destination (Lee, 1966). Les facteurs associés aux pays d'origine sont les facteurs qui incitent à quitter ces pays. Pour le cas des mobilités estudiantines, ils sont entre autres le manque d'établissements d'enseignement, l'instabilité politique et l'avenir incertain de la jeunesse (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2018). Ceux associés aux pays de destination sont le prestige des établissements d'enseignement, l'élévation du niveau de formation, les performances économiques plus élevées, la stabilité politique et la solidité des institutions (OCDE, 2018).

Méthodologie du travail

Dans cette partie nous présentons la population et le site de l'étude, l'outil de collecte des données et l'outil d'analyse.

Population et site de l'étude

Afin de déterminer les motivations qui poussent les étudiants étrangers à poursuivre leurs études supérieures au Cameroun, nous avons choisi de mener nos enquêtes auprès d'étudiants étrangers issus de divers programmes à l'Université de Yaoundé I et à celle de Ngaoundéré. Le choix de ces universités est basé sur plusieurs facteurs. L'Université de Yaoundé I est située dans une ville cosmopolite faisant

office de la capitale politique. En plus, elle est souvent classée non seulement parmi les meilleures universités camerounaises mais de toute la sous-région (U.S.News, 2022). En ce qui concerne l'Université de Ngaoundéré et selon nos études préliminaires, elle est l'une des universités publiques du Cameroun qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants étrangers ces dernières années. Aussi, sa position géographique non loin de plusieurs pays frontaliers du Cameroun constitue un autre facteur qui milite en sa faveur. Tous ces facteurs font que l'Université de Yaoundé I et celle de Ngaoundéré présentent ainsi un statut particulier pour l'attractivité d'étudiants étrangers qui désirent étudier au Cameroun, et par conséquent, des sites indiqués pour cerner la problématique de motivations et expériences d'étudiants étrangers au Cameroun.

Outil de collecte des données

Le questionnaire a été notre outil de collecte des données. Après sa validation au terme d'une pré-investigation, nous l'avons construit autour des thèmes tels que le profil du répondant (le genre, l'âge, le programme et cycle d'étude, le temps passé au Cameroun et le profil d'étude obtenu dans le pays d'origine), les motivations à étudier au Cameroun et les raisons du choix d'université d'accueil, les expériences vécues au Cameroun, et le plan de destination après les études au Cameroun. Il convient de relever que nous nous sommes servis du logiciel « Google Forms » pour concevoir le questionnaire, composé des questions fermées et ouvertes. Le recours à cet outil et aux différentes formes de questions a été motivé par le fait que nous voulions collecter conjointement auprès d'un nombre considérable d'étudiants des données aussi bien quantitatives que qualitatives. Les questions ouvertes nous ont permis de mieux comprendre certains détails concernant le sujet étudié. Elles ont été utilisées de manière complémentaire pour enrichir les données quantitatives et faciliter leurs interprétations (Gavard-Perret, Gotteland, Haon, et Jolibert, 2008). Les collectes des données ont commencé à l'Université de Ngaoundéré de février à juin et à l'Université de Yaoundé I de mai à juillet 2022. Nous avons ainsi aléatoirement adopté une technique de boule de neige en passant des questionnaires à plus de 200 répondants. Mais au bout du compte, nous n'avons collecté que 200 questionnaires valides, dont 108 (54 %) à l'Université de Yaoundé I et 92 (46 %) à l'Université de Ngaoundéré. La technique de boule de neige consiste à établir un premier contact avec un petit groupe de personnes pertinentes pour le sujet de recherche, puis à les utiliser pour établir un contact avec d'autres (Bryman et Bell, 2019; Dragan et Isaic-Maniu, 2013). Ainsi, nous avons préalablement contacté des étudiants responsables des niveaux (classes) qui nous ont orientés vers les étudiants étrangers de leurs classes. En suivant tous les protocoles d'éthique des collectes des données, et après chaque questionnaire passé, nous leur avons demandé s'ils connaissaient d'autres étudiants étrangers poursuivant des études dans la même université.

Outil d'analyse

Nous avons construit notre questionnaire autour des thèmes liés à nos objectifs d'étude. L'analyse a suivi ces thématiques déjà structurées dans le questionnaire. Ainsi, les données générées en tableaux, figures, entre autres, de « Google Forms », logiciel de conception de notre questionnaire, nous ont facilité l'analyse. Pour ce qui est des données des questions ouvertes, nous les avons réorganisées, résumées, exploitées puis incorporées dans la présentation des thèmes.

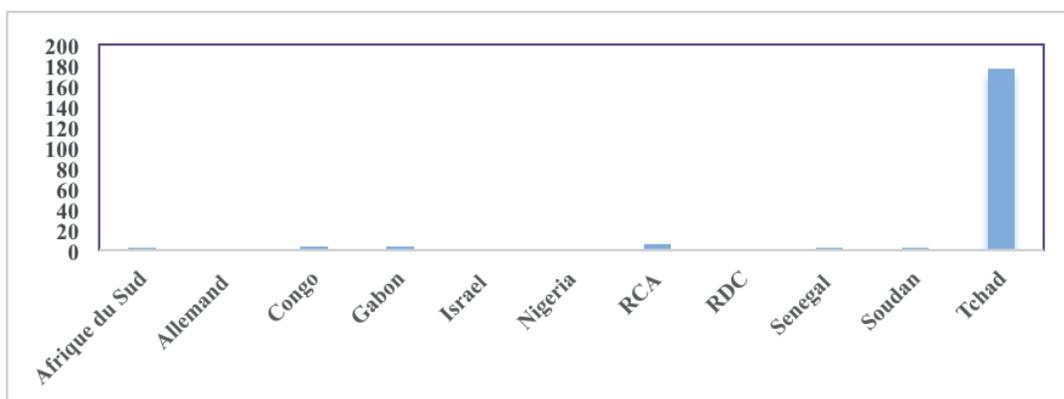
Résultats et discussion

Nous avons eu dans l'ensemble 167 répondants garçons, soit 83,5 % et seulement 33 filles, représentant 16,5 % de l'effectif total. 79,5 % sont en cycle de Licence (diplôme qui s'obtient après trois ans d'étude à l'université) et 20,5 % en Master (diplôme universitaire qui s'obtient en deux ans après la Licence dans le système LMD). L'intervalle d'âge dominant est de 20-25, correspondant au cycle de Licence.

Nos répondants sont issus de 11 pays, en l'occurrence le Tchad, la République centrafricaine, le Gabon, le Congo, le Soudan, l'Afrique du Sud, le Sénégal, la République démocratique du Congo, le Nigeria, l'Allemagne et l'Israël, avec une présence remarquable d'étudiants tchadiens, représentant 88,5 % de l'ensemble de répondants (voir figure 1). Dans les deux institutions, les étudiants tchadiens sont largement majoritaires. Les statistiques du MINESUP confirment d'ailleurs qu'en 2019 par exemple, sur 12 223 étudiants étrangers dans les universités d'État au Cameroun, 11 327 venaient du Tchad.

Figure 1

Différentes nationalités des répondants



Notes : mis à jour en 2022.

Après cette brève présentation sur les profils de nos répondants, les résultats de cette étude s'articulent autour de trois principales thématiques, lesquelles renvoient aux trois objectifs de notre recherche.

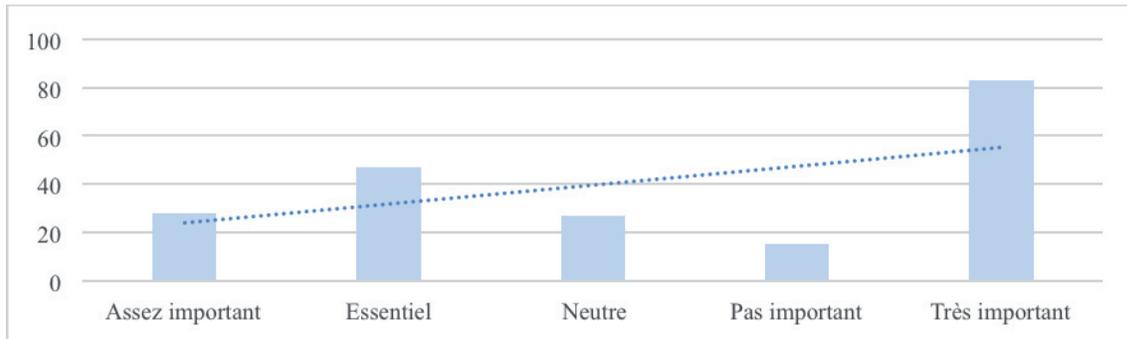
Motivations d'études au Cameroun et les raisons du choix des universités d'accueil

Pour notre premier objectif qui visait à déterminer les motivations et raisons qui font du Cameroun un pays attractif, notre outil de collecte des données pose deux questions fermées à choix multiples aux répondants : l'une sur les raisons du choix du Cameroun, l'autre sur leurs institutions d'accueil. Pour les deux variables, les réponses sont presque identiques.

Pour le choix du Cameroun, recevoir une formation de qualité est la raison la plus évoquée. Ainsi, près des deux tiers des répondants évaluent comme étant soit « essentiel » ou « très important » le facteur « je voulais une formation de qualité au Cameroun » (voir figure 2).

Figure 2

Combien important est le facteur « je voulais une éducation de qualité »

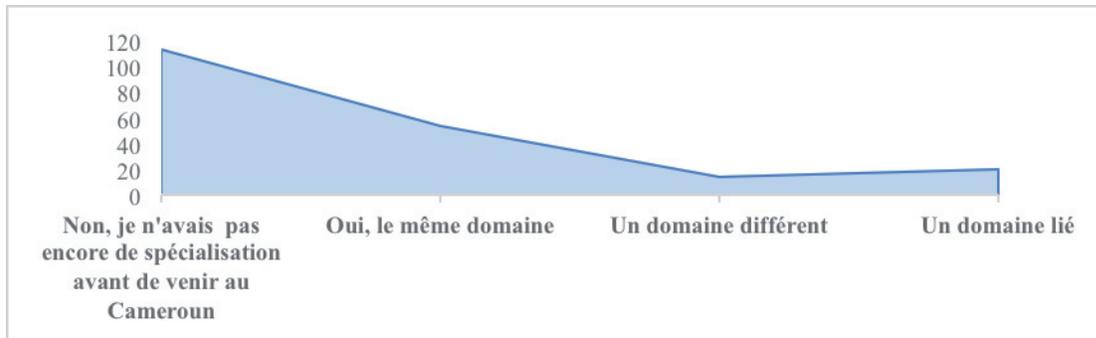


Notes : Mis à jour 2022

Si nous prenons le cas du Tchad qui compte pourtant sept universités publiques, le facteur « je voulais une éducation de qualité » trouve pleinement son sens. Ces étudiants ne sont pas au Cameroun par manque d’opportunités d’accès à la formation ou du programme d’études sollicité dans leurs pays. En effet, excepté ceux qui n’avaient pas encore de spécialisation avant de venir au Cameroun, plusieurs répondants rapportent poursuivre leurs études dans le même domaine ou dans un domaine similaire avec celui qu’ils avaient commencé dans leurs pays d’origine. Seulement environ 13 % des répondants au total continuent dans un domaine différent (voir figure 3).

Figure 3

Domaine d’études au Cameroun comparé à celui initial



Notes : données de 2022.

À la question ouverte leur demandant d’énumérer quelques points sur lesquels ils sont satisfaits de la formation au Cameroun, le facteur « formation de qualité » est dominant. Ce point a été mentionné pratiquement par tous les répondants. La qualité de formation est donc la première motivation qui pousse les étudiants étrangers à poursuivre leurs études au Cameroun.

Conséquemment, le choix des universités est motivé par leur popularité et leur bonne réputation. La majorité des répondants ont noté qu'ils sont dans leurs institutions d'accueil parce que ces établissements sont populaires. Cette raison ne déroge pas à ce qui est généralement considéré comme premiers facteurs à examiner lorsque l'on pense à faire des études à l'étranger. La popularité ou la réputation des universités d'enseignement supérieur a été toujours parmi les premières raisons du choix d'institutions d'accueil (Dai, Hu, Li, et Oladipo, 2023 ; Kaur et Singh, 2018 ; Mazzarol et Soutar, 2002 ; Wen et Hu, 2017). C'est pour cette raison que les universités réputées du monde attirent beaucoup d'étudiants. Tout étudiant voudrait bien poursuivre ses études dans ces universités qui ont une certaine renommée mondiale, régionale ou nationale. La seule mention de celles-ci sur les diplômes offre très souvent un certain avantage concernant le recrutement dans le monde du travail (Kail, 2008 ; Guiaké, Gonondo, et Béché, 2023).

Ces réponses sont en cohérence avec notre cadre théorique des « facteurs incitants et attirants » qui soutiennent que la mobilité estudiantine est la résultante de ce qui manque dans le pays d'origine (facteurs incitants) en matière, entre autres, d'accès, de qualité et des opportunités, mais aussi de ce qui attire ailleurs (facteurs attirants) par rapport à ces mêmes facteurs. Pour ce cas de figure, la qualité de formation au Cameroun est le facteur mis de l'avant dans l'attrait d'étudiants sous-régionaux.

La deuxième raison donnée en guise de leur motivation à poursuivre les études au Cameroun est « la proximité géographique et culturelle ». 95 % des répondants sont issus des pays de la zone CÉMAC, zone où le Cameroun partage des frontières avec tous les membres de la communauté. Étant au centre de cette CÉMAC et la « locomotive » de la zone (Abwa, 2001; Djiraro Mangué et al., 2021), il est donc évident que la proximité géographique joue un rôle en faveur du choix du Cameroun comme destination d'études.

En plus de la proximité géographique, on trouve au Cameroun les principales cultures (soudano-sahélienne et bantou) et religions (chrétienne, musulmane et traditionnelle) pratiquées dans toute la sous-région. Ce multiculturalisme et ce pluralisme religieux font en sorte que les étudiants étrangers se sentent chez eux au Cameroun. Le facteur « langue » est aussi important dans l'attractivité d'étudiants dans un pays : avoir une langue en commun facilite la communication et par ricochet l'inter-mobilité (CampusFrance, 2017; OCDE, 2018). Tous les pays de la zone CÉMAC, excepté la Guinée équatoriale, partagent en commun le français. Ceci constitue un atout pour les échanges et mobilités universitaires.

Cependant, contrairement au facteur « proximité géographique et culturelle » qui est l'une des principales motivations dans le choix du Cameroun, notamment pour les étudiants de la sous-région, l'enquête révèle que ce facteur n'est pas important pour leur choix d'institution d'accueil. L'interprétation qui en résulte montre que la question linguistique influencerait le choix des institutions d'accueil. Les universités camerounaises se distinguent en universités francophones (celles qui utilisent le français comme langue d'instruction), en universités bilingues (les universités utilisant le français et l'anglais), et les universités à caractère anglo-saxon (qui utilisent uniquement l'anglais comme langue d'instruction). Le choix porté sur certaines universités relèverait de ce défi linguistique. D'ailleurs, un certain nombre de répondants de l'Université de Yaoundé I, université à caractère bilingue, ont fait part de leurs préoccupations des cours donnés en anglais.

Les « conseils des proches » est une autre raison évoquée par les répondants en raison de leur séjour d'études au Cameroun. Ceux-ci ont joué, d'après les résultats d'enquêtes, un rôle important non seulement pour le choix du Cameroun, mais surtout pour le choix de leurs différentes institutions d'accueil. Sur la question, 70 % des répondants affirment que les conseils des proches se sont révélés décisifs dans leur choix. Ils sont généralement prodigués par ceux qui ont une connaissance ou une expérience de certaines institutions universitaires camerounaises. Forts de ces expériences, ils jouent donc un rôle d'orientation pour ceux qui voudraient étudier au Cameroun.

Bien que les raisons telles que la formation de qualité, la popularité des universités et les proximités culturelles données par nos répondants se rapportent davantage aux facteurs attirants, elles confortent l'idée qui est celle du modèle des « facteurs incitants et attirants », justifiant les mobilités estudiantines par des facteurs qui, d'une part, poussent les étudiants à quitter leurs pays d'origine et, d'autre part, les attirent dans les pays de destination.

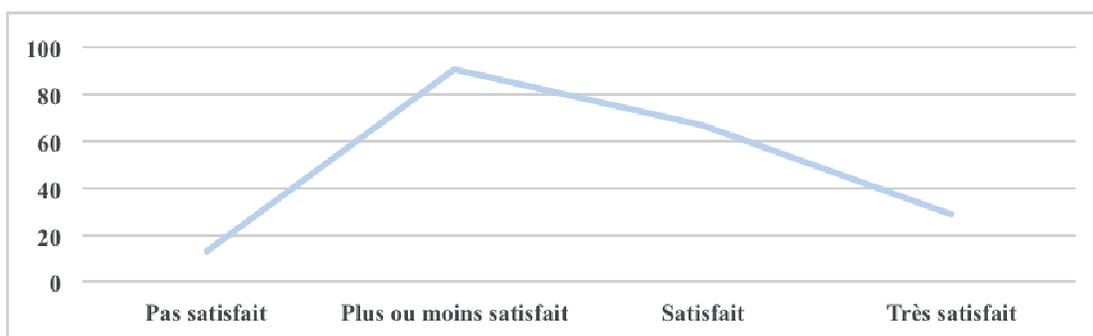
De l'expérience formative et sociale au Cameroun

S'enquérir des expériences formative et sociale d'étudiants étrangers au Cameroun était le deuxième objectif poursuivi par l'étude. Trois principales questions y afférentes ont été posées aux répondants. La première évalue leur satisfaction sur une échelle de Likert de cinq niveaux, allant de « très satisfait » à « pas du tout satisfait », leur demandant s'ils sont satisfaits de leur séjour d'études au Cameroun. La deuxième et la troisième sont des questions ouvertes demandant (question 2) les aspects sur lesquels ils sont satisfaits, sur les plans formatif et social, et (question 3) ceux sur lesquels ils sont moins satisfaits, aussi bien sur l'aspect formatif que social.

Les réponses à la première question sont présentées dans la figure 4 ci-dessous.

Figure 4

Satisfaction du séjour d'études au Cameroun



Notes : données de 2022.

Sur cette figure, il se dégage qu'un premier groupe avec un grand nombre d'étudiants est « plus ou moins satisfait » de son séjour d'études au Cameroun, suivi d'un deuxième groupe « satisfait ». Le troisième groupe des répondants est « très satisfait ». Le quatrième et dernier groupe des répondants n'est « pas satisfait ». Il faut aussi relever que le facteur « pas du tout satisfait » n'apparaît pas sur la figure, car aucun répondant ne l'a coché. La majorité des répondants qui affirment qu'ils sont plus ou moins satisfaits traduit le fait d'une expérience diversement appréciée entre les aspects formatif et social.

Les questions sur les motifs de l'appréciation de l'expérience nous ont permis de distinguer que les répondants sont plus satisfaits sur l'aspect formatif et moins satisfaits sur l'aspect social. Pour le premier, ils sont satisfaits de la qualité d'enseignement, du respect du calendrier universitaire et de l'égalité du traitement. Ainsi, au-delà des préoccupations concernant, notamment, la publication tardive des notes, les requêtes liées aux notes qui aboutissent rarement, le système bilingue et le système d'évaluation par QCM (questions à choix multiples) relevés par quelques répondants, la plupart ont répondu en ces termes: « *organisation des enseignements, qualité de l'enseignement, manière de dispenser les cours, cours bien détaillés et expliqués, la qualité des enseignants, le bon fonctionnement des cours etc.* », faisant allusion à la bonne qualité d'enseignement. Pour le second, en revanche, ils sont peu satisfaits. Un nombre important estime que les populations locales ne sont pas hospitalières et qu'il ne règne pas une harmonie sociale entre ces dernières et eux. Plusieurs étudiants trouvent qu'ils subissent de la discrimination. Une discrimination qui se manifeste par le coût élevé du loyer, des factures d'électricité et de l'eau potable. Ils rapportent également une tracasserie venant de la police, aussi bien à l'intérieur du pays qu'aux frontières. Environ 76 % des répondants l'ont évoquée avec insistance pour répondre à deux questions de l'enquête : l'une sur les mauvaises expériences, l'autre sur les recommandations à faire pour améliorer les conditions de vie d'étudiants étrangers au Cameroun.

L'insécurité et le coût de vie élevé sont entre autres les mauvaises expériences mentionnées par les étudiants étrangers dans les deux institutions.

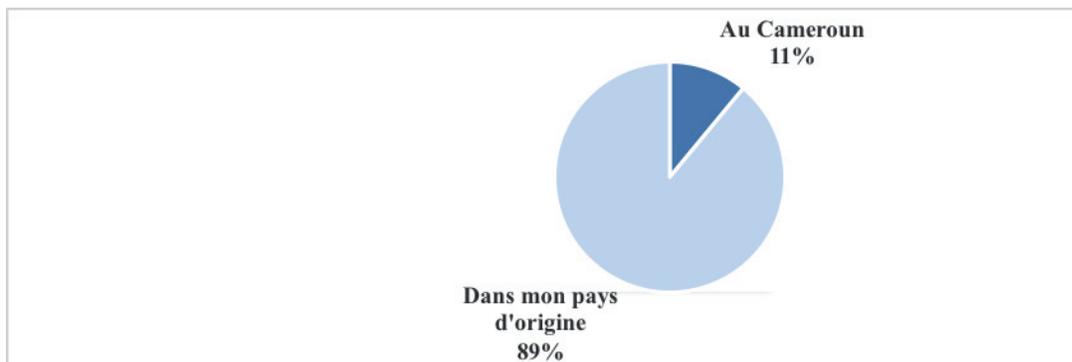
Bien que les appréciations soient diversement partagées, on retient que les expériences d'étudiants étrangers dans les universités de Yaoundé I et de Ngaoundéré sont bonnes sur l'aspect formatif, mais mitigées sur celui social.

Des perspectives de destination après les études au Cameroun

Le troisième et dernier objectif de l'étude concernait le plan de destination d'étudiants après la formation au Cameroun. Les expériences vécues dans les pays d'accueil par les étudiants étrangers s'avèrent souvent déterminantes quant à la direction à prendre après les études. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés lors de la collecte des données à l'aspect « plan après les études » afin de déterminer le rapport entre leurs expériences au Cameroun et les perspectives de destination après les études. La principale question leur proposait le choix entre le Cameroun et leur pays d'origine. Elle demandait notamment quel aurait été leur choix si l'opportunité du travail leur avait été offerte dans ces deux pays. Comme l'indique la figure 5, 89 % des répondants disent vouloir rentrer. Seulement 11 % voudraient travailler au Cameroun.

Figure 5

Préférence de destination après la formation au Cameroun



Notes : mis à jour en 2022.

Pour la majorité des répondants qui veulent rentrer dans leurs pays d'origine, les raisons avancées ont été exprimées en ces termes : « *pour contribuer au développement de mon pays, le salaire élevé dans mon pays, on paie bien chez nous, le patriotisme, raisons familiales, la xénophobie au Cameroun, les étrangers subissent trop des tracasseries policières au Cameroun* ». Et, pour ceux qui voudraient s'installer au Cameroun, ils avancent des raisons telles que : « *le coût de vie est moins cher au Cameroun, l'environnement du travail est favorable, le Cameroun est assez développé par rapport à mon pays, tout Africain est chez lui en Afrique, donc le Cameroun c'est aussi le chez moi* ».

Comme nous l'avons précédemment dit, il existe un lien entre l'expérience vécue dans le pays d'études et la direction à prendre après la formation. Les étudiants qui sont souvent satisfaits de leurs études et de leur vie socio-économique à l'étranger ont tendance à vouloir y travailler. Il apparaît évident qu'avec 89 % des répondants qui disent vouloir rentrer, la satisfaction n'est pas au comble. Ce résultat témoigne justement l'insatisfaction sur le plan social mentionnée plus haut. Ce qui amène les étudiants à rester dans un pays d'accueil, ce sont généralement les conditions socio-économiques favorables. Dans l'optique de devenir un pôle sous-régional de destination d'études, le Cameroun gagnerait à se pencher sur l'amélioration des conditions de vie socio-économique d'étudiants étrangers, car elles permettent également de les attirer davantage.

Conclusion

Cette étude nous a permis de déterminer les différentes motivations d'étudiants étrangers à poursuivre leurs études supérieures au Cameroun et de s'enquérir sur leurs expériences au Cameroun. Les données collectées sur la question auprès de ces étudiants à l'Université de Yaoundé 1 et celle de Ngaoundéré nous ont révélé quatre raisons fondamentales quant à leurs motivations de poursuivre les études au Cameroun : la qualité de la formation, la popularité des institutions d'accueil, la proximité géographique et culturelle, et enfin les conseils des proches. Quant à leurs expériences, ils sont majoritairement satisfaits sur l'aspect formatif, mais moins sur le plan social. Nous avons remarqué d'ailleurs que cette insatisfaction sur le plan social a un lien avec le fait que 89 % des répondants veulent rentrer dans leurs

pays d'origine après leur formation au Cameroun. Ils estiment que les conditions socio-économiques du Cameroun ne leur permettraient pas de mener une vie épanouie, car le SMIG (Salaire minimum interprofessionnel garanti) y est bas comparé à leur pays, les tracasseries policières sont fréquentes, et certains Camerounais ne sont pas hospitaliers.

Ainsi, malgré l'unique usage du questionnaire comme outil de collecte des données et la situation socio-économique des répondants non prise en compte, les résultats de cette étude restent tout de même crédibles et fiables.

La question de la mobilité estudiantine au Cameroun permet, pour des raisons de prospective, d'avoir certaines données sur le sujet afin d'amener le pays à adopter une attitude entrepreneuriale pour en bénéficier comme le font de nombreux pays d'accueil. Il sied de comprendre que nous vivons dans un monde capitaliste où seul l'intérêt compte. Cet intérêt se manifeste parfois par un rapport de force sur le plan régional, continental ou mondial. L'éducation internationale et la mobilité universitaire sont devenues un fonds de commerce international dans lequel il existe ce rapport entre les pays d'origine et ceux de d'accueil sur le bénéfice à en tirer. Nous avons aussi montré que, de par, sa position géostratégique, son poids socio-économique et sa dotation en institutions de formations universitaires, le Cameroun peut devenir un pôle de l'offre d'éducation internationale dans la sous-région, surtout avec la montée en puissance de la mobilité intra-régionale observée à travers le monde. Il peut aspirer non seulement à l'intérêt économique que ces étudiants peuvent apporter, mais aussi au prestige et à toute influence culturelle qu'offre cette pratique. Les études de Guiaké, M., Chen, D., et Zhang, T. (2021); Lee et al. (2016); Wen et al. (2017) montrent d'ailleurs que la motivation première de certains pays comme la Chine à accueillir les étudiants étrangers est attribuée au gain de prestige qu'apporte l'offre d'éducation internationale. Le Cameroun est donc encouragé à adopter un comportement entrepreneurial sur la question de l'offre d'éducation internationale afin d'en bénéficier pour son économie et d'en exercer son influence culturelle dans la sous-région.

Références

- Abwa, D. (2001). Cameroun, moteur essentiel de l'intégration régionale en Afrique centrale. In *Dynamiques d'Intégration Régionale en Afrique Centrale*. Yaounde, Cameroon: Presses Universitaires de Yaoundé.
- Altbach, P. G. (2003). *The decline of the guru: The academic profession in developing and middle-income countries*. New York: Palgrave.
- Bryman, A., & Bell, E. (2019). *Social Research Methods* (5^e éd.). Ontario: Oxford University Press.
- CampusFrance. (2017). *La Mobilités Internationale des Etudiants Africains*. Paris, France.
- CampusFrance. (2018). *A strategy for attracting international students*.
- CGTN. (2019). Cameroon official hails higher education cooperation with China. Consulté 6 octobre 2021, à l'adresse <https://newsaf.cgtn.com/news/2019-08-16/Cameroon-official-hails-higher-education-cooperation-with-China-JbF9Qkyv4s/index.html>
- Dai, K., Hu, Y., Li, X., & Oladipo, O. (2023). Conducting doctoral research in China : an exploration of international students' motivation to study at Chinese universities Conducting doctoral research in China : an exploration of. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1133-1149. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2197195>

- Dauwer, A. Z. (2018). Assessing Canada's support of international students: A comprehensive review of Canada's retention and settlement of its « Model Immigrants ». Consulté à l'adresse https://www.ryerson.ca/content/dam/centre-for-immigration-andsettlement/%0ARCIS/publications/workingpapers/2018_2.pdf
- Djiraro Mangué, C. L., Nna, M., & Gonondo, J. (2021). Le Cameroun dans la CEMAC : entre potentialités socio-économiques et exercice du leadership sous-régional. *Della/Afrique*, 3(7), 189-205.
- Dragan, I.-M., & Isaic-Maniu, A. (2013). Snowball Sampling Completion. *Journal of Studies in Social Sciences*, 5(2), 160-177.
- Esses, V., Sutter, A., Ortiz, A., Luo, N., Cui, J., & Deacon, L. (2018). *Retaining international students in Canada post-graduation: Understanding the motivations and drivers of the decision to stay*. Consulté à l'adresse <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2018/06/Intl-students-post-graduation-RiB-8-EN-1.pdf>
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche: Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. Pearson Education France.
- Guiaké, M., Chen, D., & Zhang, T. (2021). Meteoric Rise of China as a Host Country for Studies: Exploring the Choice of International Students' Perspectives. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 13(5), 202-217. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v13i5.2786>
- Guiaké, M., Gonondo, J., & Béché, E. (2023). Formation en Chine et employabilité des diplômés camerounais de retour au pays Training in China and employability of Cameroonian graduates returned home, 2(1), 21-35. <https://doi.org/10.56377/jsas.v2n1.2135>
- Guiaké, M., Djiraro Mangué, L. C., & Gonondo, J. (2021). Trends and Orientations of Cameroonian Students upon Graduation from Chinese Higher Education Institutions. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(3), 269-283. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v8i3p269>
- Hennings, M., & Mintz, S. (2015). Japan's measures to attract international students and the impact of student mobility on the labor market. *Journal of International and Advanced Japanese Studies*, 7, 241-251.
- Hurley, P., & Dyke, V. N. (2020). *Australian investment in education: higher education*.
- Kail, B. (2008). La mobilité sociale: une issue des études en France? Trajectoires d'insertion professionnelle de retour au Maroc In G. Étienne (Ed.), *Mobilités étudiantes Sud-Nord Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc*. P: Publisud.
- Kaur, J., & Singh, N. (2018). The Importance of Place for International Students' Choice of University : A Case Study at a Malaysian, (November 2014). <https://doi.org/10.1177/1028315314523990>
- Lee, E. S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3(1), 47-57. Consulté à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/2060063>.
- Lee, J. J. (2017). Neo-nationalism in higher education: case of South Africa. *Studies in Higher Education*, 42(5), 869-886. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293875>
- Lee, J., Jon, J., & Byun, K. (2016). Neo-Racism and Neo-Nationalism Within East Asia: The Experiences of International Students in South Korea. *Journal of Studies in International Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/1028315316669903>
- Manciaux, C., & Dougueli, G. (2012). Cameroun : mettre les voisins sous tension. *Jeune Afrique*. Consulté à l'adresse <https://www.jeuneafrique.com/27708/economie/cameroun-mettre-les-voisins-sous-tension/>
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). « Push-pull » factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90.
- Ngouyamsa Mefire, B. M. (2012). Pétrole et intégration régionale en Afrique centrale : multiplication des pôles de puissance et reconfiguration institutionnelle. *Cahiers juridiques et politiques/ Université de Ngaoundéré*.
- Nkoa, F. C. (2005). Le Leadership Economique du Cameroun en zone CEMAC: Obstacle ou atout à l'intégration régionale ? Consulté 14 février 2022, à l'adresse <http://www.cameroon-info.net/article/le-leadership-economique-du-cameroun-en-zone-cemac-obstacle-ou-atout-a-lintegration-regionale-93312.html>

- OCDE. (2018). *Regards sur l'éducation 2018: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- Smith, B. T. (2011). The Undevelopment of development literature: The Case of Dependency Theory. *World Politic*, 31(2), 247-288.
- UNESCO. (2021). Global Flow of Tertiary-Level Students. Consulté à l'adresse <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- U.S.News. (2022). 2022 Best Global Universities in Africa. Consulté le 26 août 2022, à l'adresse <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/africa>
- Wang, X., & Freed, R. (2021). A Bourdieusian Analysis of the Sociocultural Capital of Chinese International Graduate Students in the United States. *Journal of International Students*, 11(1), 41-59. <https://doi.org/https://doi.org/10.32674/jis.v11i1.952>
- Wen, W., & Hu, D. (2019). The Emergence of a Regional Education Hub: Rationales of International Students' Choice of China as the Study Destination. *Journal of Studies in International Education*, 23(3), 303-325. <https://doi.org/10.1177/1028315318797154>
- Wen, W., Hu, D., & Hao, J. (2017). International students' experiences in China: Does the planned reverse mobility work? *International Journal of Educational Development*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.004>
- Xiaozhou, X., & Meihui, M. (2009). *Educational policies and legislation in China*. Zhejiang University Press.

Pour citer cet article

- Guiaké, M., Ydaha, P. et Dzanvoula, C.T.G. (2024). Les étudiants étrangers dans les universités camerounaises : motivations et expériences. *Formation et profession*, 32(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.817>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a320>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Johnni **Samson** 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

François **Vincent** 
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Priscilla **Boyer** 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Le verbe comme objet grammatical : pratiques déclarées et besoins de formation

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a320>

CHRONIQUE • Intervention éducative

Apprendre une langue à l'oral s'effectue sans avoir besoin systématiquement d'un apprentissage explicite de son fonctionnement. Il en est toutefois autrement à l'écrit, où la simple capacité à s'exprimer oralement ne garantit pas la maîtrise des codes. C'est particulièrement vrai pour l'apprentissage de savoirs complexes, comme l'accord et la conjugaison des verbes. La conjugaison des verbes correspond au « système des variations morphologiques du verbe, c'est-à-dire l'ensemble organisé des formes que peut prendre un verbe selon son radical, [...] son mode-temps [...] et sa personne » (Roy-Mercier et Chartrand, 2016, p. 176). Le verbe est d'ailleurs la seule catégorie grammaticale qui varie selon le mode et le temps (Abeillé et al., 2021), ce qui en fait la catégorie grammaticale qui contient le plus grand nombre de variations sur le plan de sa structure morphologique. Par exemple, le verbe *savoir* comporte 38 formes verbales écrites distinctes (Blanche-Benveniste, 2002). Plusieurs proposent que la conjugaison soit l'objet d'un travail grammatical spécifique (Roy-Mercier et Chartrand, 2016), ce qui représente un défi pour les enseignants qui doivent l'aborder en tenant compte du niveau des élèves tout en souhaitant qu'ils le réinvestissent lors de l'écriture de leurs propres textes (Gourdet et al., 2016)!

Selon Roy-Mercier et Chartrand (2016, p. 176), l'enseignement de la conjugaison demeure souvent ancré dans un enseignement traditionnel, se concentrant sur la mémorisation des formes verbales à partir de tableaux de conjugaison. Cette pratique courante ne vise pas la compréhension des régularités du système de la conjugaison, puisque les tableaux de conjugaison traditionnels ne permettent pas de la concevoir comme un système cohérent, soit « un ensemble organisé

d'éléments interreliés et présentant des régularités » (Roy-Mercier et Chartrand, 2016). Ces tableaux rendent l'apprentissage des formes verbales moins efficace et relativement complexe à réinvestir au moment d'écrire un texte.

Le verbe comme objet grammatical s'avère peu documenté sur le plan didactique, notamment en contexte de développement des compétences langagières (David et Dolz, 1992). Dans le cadre de nos études doctorales, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de personnes enseignantes de l'ordre d'enseignement primaire du Québec. L'objectif était double : d'une part, recenser les pratiques d'enseignement de la conjugaison, et, d'autre part, recueillir les besoins de formation et d'accompagnement les concernant. Au total, quinze (15) enseignant.e.s de l'ordre d'enseignement primaire ont participé à cette enquête.

Des pratiques intégrées

Les enseignant.e.s consulté.e.s ne correspondent toutefois pas, dans leurs pratiques déclarées, au portrait traditionnel de travail systématiquement décontextualisé du verbe, à partir de tableaux de conjugaison. En effet, plusieurs mentionnent faire appel à des pratiques intégrées aux situations de compétences, notamment en lecture. En effet, la mobilisation de la littérature jeunesse émerge des résultats de l'enquête comme étant une pratique privilégiée pour enseigner la conjugaison : « [l]es élèves aiment les histoires et font de meilleurs liens » (R11) par rapport aux verbes utilisés dans les textes. Qui plus est, la littérature jeunesse propose un contexte authentique qui permet de contextualiser la notion de la conjugaison du verbe : « [l]es albums [...] permettent [d']introduire le temps [verbal] vu et de tirer des observations. » (R13). Dans cette perspective, les apprentissages grammaticaux contextualisés en lecture, puis structurés dans des activités spécifiques, peuvent être par la suite recontextualisés en production écrite (Gourdet et al., 2016). Or, bien que planifié et soutenu par la progression des apprentissages, articuler les notions grammaticales et la production écrite représente un défi pour plusieurs enseignant.e.s, en raison du nombre élevé d'objets grammaticaux à enseigner (Paolacci et Lannelongue, 2021). Parmi ces objets, le verbe, comme notion pivot, a le potentiel de fédérer différents apprentissages orthographiques, grammaticaux, syntaxiques et textuels.

Des pratiques structurantes

Les pratiques recensées peuvent également être regroupées en activités visant la structuration de la compréhension du système langagier. Ces activités, décontextualisées, ont comme objectif d'approfondir un savoir spécifique, auquel cas la notion grammaticale est abordée de front dans des exercices ciblés, mais sans nécessairement être liée à une activité à visée communicative. Les enseignant.e.s disent faire appel à des pratiques structurantes, puisque pour elles, c'est le meilleur moyen de « [c]réer plus d'occasions de percevoir les régularités » (R13). Pour les enseigner, une des personnes répondantes mentionne procéder « un temps à la fois en séparant [le verbe en deux, soit] le radical et la terminaison pour observer les régularités » (R15), ce qui correspond alors à une approche plutôt traditionnelle d'enseignement de la conjugaison où le verbe est scindé en deux parties (Gourdet et al., 2016), soit un radical (porteur du sens du verbe) et une désinence (représentant le mode-temps, la personne et le nombre). Dans une optique de compréhension des régularités de la conjugaison, les élèves doivent

comprendre que l'on peut scinder la désinence en deux marques, puisque celle de *mode-temps* est liée à l'énonciation et est spécifique au verbe en lien avec la temporalité (présent, passé, futur) alors que la marque de *personne* (incluant le nombre) établit plutôt un lien syntaxique avec le groupe qui occupe la fonction syntaxique de sujet de la phrase. Cette dernière concerne alors le système de l'accord du verbe. Ainsi, le verbe se décompose en trois parties qui s'assemblent selon l'ordre suivant : radical (R), marque de mode-temps (MT) et marque de personne (P).

Besoins de formation

Enfin, le besoin de formation est omniprésent dans les résultats de l'enquête : se voir offrir « de la formation, surtout de connaître la meilleure façon d'enseigner la conjugaison pour permettre un apprentissage durable et un transfert des apprentissages. » (R15); de la « formation sur l'essentiel à enseigner » (R6). Un.e autre répondant.e précise vouloir réfléchir à l'enseignement de la conjugaison en développant notamment des outils d'enseignement de la conjugaison : des « [s]ituations d'écriture permettant facilement l'utilisation d'un temps de verbe en particulier, [de la] planification comportant des activités signifiantes pour les élèves, [de la] planification basée sur la recherche, d'un ordre dans les temps de verbe, [l']utilisation de la littérature jeunesse » (R14). Une majorité des enseignant.e.s mentionnent explicitement le besoin de recevoir de la formation par rapport à l'enseignement de la conjugaison, et à son intégration pertinente au sein d'une planification globale.

Conclusion

Bien que l'enquête se voulait exploratoire, il en ressort que le verbe est un objet grammatical dont la valeur est indéniable aux yeux des enseignant.e.s sondé.e.s, et pour lequel une actualisation des pratiques mériterait d'être envisagée. Bien que la recherche en didactique propose d'enseigner en partant des régularités morphologiques du verbe et sur une analyse approfondie de la désinence, elle offre peu de pistes concrètes pour exploiter ces régularités. À cela s'ajoute l'intégration de la notion aux situations de compétences, en particulier à travers l'utilisation de la littérature jeunesse et la production de texte. Or, il semblerait que ces propositions n'aient que partiellement trouvé écho dans les milieux scolaires. Étant donné la forte réponse quant aux besoins de formation, cela nous semble une belle opportunité pour les personnes formatrices ou conseillères pédagogiques d'entamer une réflexion ciblée sur l'observation et l'enseignement d'un objet grammatical central qu'est le verbe, aux retombées directes sur les compétences discursives des élèves.

Références

- Abeillé, A., Godard, D., Delaveau, A. et Gautier, A. (2021). *La grande grammaire du français* (1^e éd.). Actes Sud.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. *Le français aujourd'hui*, 139(4), 11. <https://doi.org/10.3917/lfa.139.0011>
- David, J. et Dolz, J. (1992). Les différentes entrées possibles en formation sur la catégorie verbale et la gestion des temps. *Études de Linguistique Appliquée*, 87, 91-105.
- Gourdet, P., Cogis, D. et Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement d'une notion-clé au primaire : le verbe. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. Pearson.

Paolacci, V. et Lannelongue, M.-P. (2021). L'enseignement de l'étude de la langue à l'école primaire dans les prescriptions institutionnelles de trois pays de la francophonie (France, Suisse et Québec). Dans E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations?* (vol. 13, p. 97-108). Presses universitaires de Namur.

Roy-Mercier, S. et Chartrand, S.-G. (2016). L'enseignement du système de la conjugaison pour en favoriser l'apprentissage. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. Pearson.

Pour citer cet article

Samson, J., Vincent, F., Boyer, P. (2024). Le verbe comme objet grammatical : pratiques déclarées et besoins de formation [Chronique]. *Formation et profession*, 32(1). 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a320>



©Auteure. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a318>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Le travail et la formation initiale des enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire : deux thèmes au cœur d'une même recherche

Fanny Giguère
Université de Sherbrooke (Canada)



<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a318>

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

Ce texte a pour but de présenter les grandes lignes de notre projet de recherche doctorale. Il porte sur le travail des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire (EAS) débutants et l'apport perçu de leur formation initiale à l'enseignement. Après avoir brossé à grands traits la problématique de la recherche, nous présentons le cadre de référence et quelques éléments méthodologiques. Une conclusion permettra de mettre en relief la pertinence de cette recherche.

Problématique de la recherche

Au Québec, les EAS représentent plus de 12 % de l'effectif enseignant du secteur de la formation générale des jeunes (Gouvernement du Québec, 2022). Bien qu'ils soient appelés à œuvrer majoritairement au sein de la classe spéciale (Boudreau, 2012), laquelle est constituée d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), leur travail est pourtant peu défini concrètement et reste méconnu. En parallèle, l'insertion professionnelle (IP) représente une phase névralgique et déterminante dans la carrière enseignante (Mukamurera, 2018) : plusieurs novices quittent prématurément la profession (Nguyen et al., 2020), ce qui accentue la pénurie de personnel enseignant (Dupriez et al., 2023). Or, malgré le fait que certains défis des EAS débutants soient semblables pour tous les enseignantes et enseignants, d'autres sont plutôt distincts (Giguère et Mukamurera, 2019) et méritent d'être éclairés du point de vue de leur travail.

Notre recherche, privilégiant une approche qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2018), vise à décrire et à comprendre le travail des EAS débutants, chargés d'enseigner en classe spéciale. En outre, elle s'intéresse aux perceptions de ces mêmes EAS, relativement aux forces et limites de leur formation en enseignement, et ce, considérant que l'un des enjeux de la formation initiale des EAS est de préparer à un large champ d'intervention (populations d'élèves diversifiées, contextes d'enseignement multiples, travail de collaboration avec plusieurs partenaires, etc.). La question générale orientant notre projet de thèse est donc la suivante : comment se caractérise le travail des EAS débutants et quel est l'apport perçu de leur formation initiale en ce qui a trait à ce travail ?

Cadre de référence

L'IP en enseignement est envisagée selon une approche multidimensionnelle développée par Mukamurera (2018). La connaissance et la prise en compte de cinq dimensions (l'intégration en emploi, l'affectation et les conditions particulières de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité ainsi que la dimension personnelle et psychologique), liées à des degrés variables au travail et à l'apport perçu de la formation initiale des EAS débutants, permettront de jeter un meilleur éclairage sur l'expérience d'insertion des EAS.

Quant au concept de travail, Dujarier (2018) distingue quatre facettes : le travail prescrit, le travail réel, le travail réalisé et le travail vécu. Considérant la complexité du travail réel (p. ex., le travail cognitif et réflexif), nous avons choisi de nous en tenir au travail prescrit, réalisé et vécu. Le travail prescrit de l'EAS débutant réfère à la tâche attribuée, « à ce qui est formellement demandé, organisé et contrôlé » (Dujarier, 2018, p. 53). Quelles sont les composantes ou les caractéristiques de son affectation (contrat) ? Quel mandat lui est attribué ? Quel(s) programme(s) et matière(s) enseigne-t-il ? À quelle(s) population(s), à quel(s) niveaux et à combien d'élèves enseigne-t-il ? Concernant le travail réalisé, il s'agit des tâches (le plus souvent visibles) accomplies au quotidien. Nous chercherons à décrire une journée type de travail d'un EAS débutant sans négliger ce qui se fait en dehors de l'horaire prescrit ou des murs de l'école. Enfin, pour le travail vécu, une attention sera portée sur ce que les EAS vivent en relation avec leur travail, à leurs perceptions relatives aux conditions de la tâche et aux principaux défis rencontrés. D'autres thèmes plus subjectifs seront également considérés, par exemple le sentiment de compétence, les aspects du travail les plus stressants, le poids émotionnel que suscite le travail auprès de populations vulnérables, et ce qui motive plus ou moins ces EAS à poursuivre leur carrière.

Quelques indications méthodologiques

La collecte de données, prévue à l'hiver 2024, sera réalisée auprès d'une vingtaine d'EAS débutants issus d'un même programme de baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Les données, qui seront recueillies par l'entremise du journal de bord de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'entrevue individuelle semi-dirigée, feront l'objet d'une analyse thématique. Le journal de bord sera rempli par les personnes participantes pendant 14 jours consécutifs (y compris les fins de semaine) et permettra principalement de documenter le travail prescrit et réalisé des EAS novices. L'entrevue individuelle sera quant à elle nourrie, en grande partie, par les informations partagées préalablement dans le journal de

bord. Les entrevues permettront de recueillir des données riches en détail, en nuances, en descriptions et en profondeur (Savoie-Zajc, 2021), et ce, à la fois au sujet du travail (prescrit, réalisé et vécu) que de l'apport perçu de la formation initiale pour ce travail.

En guise de conclusion

Le projet présenté vient mettre en dialogue le travail des EAS en situation d'IP et la formation initiale en adaptation scolaire et sociale. En cohérence avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, il rappelle l'importance de rapprocher la formation en enseignement de la réalité du travail (Perrenoud, 2014) et de concevoir cette formation à partir de données issues de la recherche (Gouvernement du Québec, 2001). En plus de combler un manque important dans la littérature scientifique, l'étude compte contribuer à un idéal, soit une progression logique et cohérente entre la formation initiale, l'IP et la formation continue (Mukamurera, 2014). Sachant que la formation initiale ne peut préparer à toute la complexité associée au travail de l'EAS (Dufour et al., 2014), nous espérons qu'elle pourra éclairer les besoins de soutien à l'insertion professionnelle et de formation continue des EAS débutants.

Références bibliographiques

- Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un et l'autre. *Vie pédagogique*, 85, 14-17. https://periscope-r.quebec/full-text/numero_160_1.pdf
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, le dernier stage de la formation initiale ? Dans L. Portelance, S., Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 75-92). Presses de l'Université du Québec.
- Dujarier, M.-A. (2018). *L'idéal au travail*. Presses universitaires de France.
- Dupriez, V., Perisset, D. et Tardif, M. (dir.). (2023). *Les pénuries d'enseignants : marchés du travail, attractivité et expériences du métier*. Presses de l'Université Laval.
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation*, 54.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Gouvernement du Québec. (2022). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Personnel enseignant des commissions scolaires, selon le secteur et l'ordre d'enseignement, le champ d'enseignement, le statut d'emploi et le sexe, Québec, 2015-2016 à 2020-2021*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_raprt=3609-temps=2021-2022&tri_sect=10
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives*. (p. 189-237). Les éditions JFD.

Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M. et Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 1-17.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 191-217) (4e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2000)

Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 339-360). Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1984)

Pour citer cet article

Giguère, F. (2024). Le travail et la formation initiale des enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire : deux thèmes au cœur d'une même recherche [Chronique]. *Formation et profession*, 32(1). 1-4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a318>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a321>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Karine **Labelle**

Marie-Noëlle **Lefebvre**

Nathalie-Nicole **Deneault**

Martine **Blain**

Sylvie **Boutet**

Centre de services scolaire Marie-Victorin (Canada)

France **Dufour** 

Maryse **Gareau**

France **Dubé**

Université du Québec à Montréal (Canada)

Un pont entre milieux universitaire et scolaire : une collaboration gagnante pour atténuer les effets de la pénurie

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a321>

C **HRONIQUE** • Milieu scolaire

Contexte

La pénurie de personnel enseignant qui a cours depuis quelques années a pour cause différents facteurs, tels que la perte d'attractivité des formations à l'enseignement et une détérioration des conditions de travail (Dupriez et al., 2023). Cette situation entraîne le recours fréquent à du personnel enseignant non légalement qualifié (ENLQ), dont la proportion a atteint le quart du personnel enseignant actif (Mukamurera et al., 2023). Ce contexte critique soulève de nombreuses inquiétudes dans les milieux universitaire et scolaire (Harnois et Sirois, 2022) et nécessite la mise en place de réflexions concertées entre tous les acteurs afin de cibler rapidement les actions les plus efficaces (Tardif et Mukamurera, 2023). Étant donné cet enjeu, les rôles et responsabilités des milieux scolaire et universitaire gagneraient à être clarifiés (Institut du Québec, 2019). Nous présenterons ici un exemple concret de collaboration entre ces deux milieux permettant d'illustrer la fonction de chacun, leur interdépendance ainsi que les retombées qui ont pu être observées.

Mise en œuvre de la collaboration

En 2020, les membres d'une table réunissant des directions générales de centres de services scolaires (CSS) de la Montérégie et de l'Estrie, ainsi que des doyens universitaires formulaient le souhait d'unir leurs forces devant le constat inquiétant du manque de personnel qualifié. De cette volonté est née une table de concertation rassemblant des professionnels et des gestionnaires dont les fonctions touchent le recrutement, l'accompagnement et le développement professionnel du

personnel enseignant, ainsi que des professeures universitaires. Le mandat était d'élaborer conjointement des actions pour composer avec la pénurie d'enseignants qualifiés. Certaines préoccupations communes avaient alors été énoncées : le maintien de la qualité de la formation du personnel enseignant malgré le contexte ; la contribution à la formation de la relève enseignante tout en permettant aux ENLQ de demeurer à l'emploi des CSS ; la formation et la diversification des voies de qualification des ENLQ.

Ainsi, dès l'année scolaire 2020-2021, cette table a ciblé deux priorités d'action : l'accompagnement des ENLQ à court et moyen termes ainsi que le développement d'un modèle innovant d'accompagnement des stagiaires de 4^e année en situation d'emploi en vue de favoriser leur fidélisation dans les CSS et d'augmenter leur nombre de candidatures. Au cœur de ces deux chantiers se trouvait un objectif commun : assurer le développement professionnel des personnes qui enseignent aux élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire sans détenir de formation initiale complète en enseignement ni le brevet.

Afin d'être en mesure de poser des actions efficaces, la table a statué qu'il fallait obtenir préalablement un portrait de la situation des besoins du personnel enseignant concerné. Ainsi, grâce à la collaboration avec l'UQAM, des chercheuses¹ ont réalisé des groupes de discussion en 2020-2021 auprès d'ENLQ et de personnes les accompagnant au quotidien (directions, conseillères pédagogiques, mentores) et auprès de stagiaires de 4^e année en situation d'emploi, de superviseuses de stages, d'enseignantes associées et de directions d'établissement. L'analyse de ces données met d'une part en lumière les principaux défis des ENLQ interrogés : la gestion de la classe, la planification et l'évaluation, mais également le manque de préparation et de connaissances pour enseigner en contexte québécois (Dufour et al., 2023). En soutien aux milieux scolaires, des formations ont été organisées par l'UQAM pour les ENLQ (ex. : cours d'introduction à l'enseignement). D'autre part, concernant les stagiaires de 4^e année en situation d'emploi, leurs principaux besoins relevés se rapportent à la conciliation travail-études-famille, aux interventions auprès d'élèves dits à besoins particuliers et à un accompagnement plus soutenu durant ce dernier stage et à la fin de celui-ci (Dufour et Labelle, 2023). Ces résultats ont mené au développement d'un projet-pilote², le Séminaire à l'accompagnement d'enseignants débutants (SAED) offert par des professeures¹ de l'UQAM aux personnes accompagnant le personnel enseignant novice. Ce séminaire a été élaboré pour soutenir le Centre de services scolaire Marie-Victorin (CSSMV) dans l'accompagnement du nouveau personnel enseignant, y compris les ENLQ, en complémentarité des activités déjà mises en place, notamment par la collaboration entre les conseillères pédagogiques et l'équipe professorale.

Retombées

La collaboration entre le CSSMV et l'UQAM a également permis la mise en œuvre d'un modèle innovant d'accompagnement des stagiaires de 4^e année en situation d'emploi. Un projet-pilote a vu le jour au CSSMV durant l'année scolaire 2022-2023. Ainsi, un nouveau rôle de personne accompagnatrice a été créé, celui d'enseignante marraine. Ces six personnes ont été entièrement libérées de leur tâche d'enseignement de janvier à juin afin d'être enseignantes associées auprès de 14 stagiaires en situation d'emploi, et en poursuite de l'accompagnement à la fin du stage, à titre de mentores. L'accompagnement prévoyait des périodes d'observation, de rétroaction et de disponibilité pour des rencontres. Les enseignantes marraines ont participé au SAED offert par les professeures de l'UQAM

avec la présence et la participation des conseillères pédagogiques dédiées à l'insertion professionnelle au CSSMV, ce qui a permis d'assurer la cohérence des actions réalisées par chacune et le partage des rôles et responsabilités. Ce type de collaboration requiert un certain investissement de temps de part et d'autre. Toutefois, l'interdépendance et les responsabilités conjointes ont permis de concrétiser un projet commun (Landry et Garant, 2013). Selon un bilan réalisé auprès des personnes concernées, l'une des principales retombées de ce projet-pilote est d'avoir assuré un accompagnement concerté axé sur le développement professionnel des stagiaires de 4^e année en situation d'emploi (Dufour et Labelle, 2023). Cette expérience, parmi d'autres, illustre également toute la richesse de la collaboration entre les milieux universitaire et scolaire et invite à l'établissement de projets favorisant des ponts de collaboration entre ces milieux alliant la recherche, la formation et l'accompagnement.

Notes

- ¹ France Dufour, Maryse Gareau et France Dubé
- ² Le projet-pilote du SAED, incluant les collectes de données, a été soutenu financièrement dans le cadre des projets inédits en science de l'éducation du programme Mandats stratégiques du ministère de l'Enseignement supérieur

Références bibliographiques

- Dufour, F., Gareau, M., Dubé, F., Piché-Richard, A. et Labelle, K. (2023). Développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec *Education & Formation*, (e-318), 39-52.
- Dufour, F. et Labelle, K. (2023). *L'accompagnement du stage 4 en situation d'emploi des étudiants en enseignement : point de vue des acteurs impliqués*. Symposium : Innover dans le cadre de la formation pratique en enseignement : orientations récentes et perspectives » - Colloque international en éducation du CRIFPE, 4 et 5 mai, Montréal, Québec.
- Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (2023). *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=30757441>
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Institut du Québec. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit miser sur l'essentiel*. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Landry, C. et Garant, C. (2013). *Formation continue, recherche et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43775589q>
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1101205ar>
- Tardif, M. et Mukamurera, J. (2023). La pénurie en enseignement et l'évaluation du marché du travail enseignant au Québec. Dans V. Dupriez, D., Périsset et M. Tardif (dir.), *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences* (p. 45-67). Presses de l'Université Laval. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=30757441>

Pour citer cet article

Labelle, K., Lefebvre, M.-N., Deneault, N.-N., Blain, M., Boutet, S., Dufour, F., Gareau, M. et Dubé, F. (2024). Un pont entre milieux universitaire et scolaire : une collaboration gagnante pour atténuer les effets de la pénurie [Chronique]. *Formation et profession*, 32(1). 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a321>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a323>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Justin **Taschereau** 
Université du Québec à Montréal (Canada)

Démocratiser l'intégration du numérique en éducation : l'importance de la consultation délibérative auprès de l'équipe-école par les directions d'établissement d'enseignement

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a323>

CHRONIQUE • Gestion de l'éducation

Contexte

Après des dizaines d'années d'interventions gouvernementales au Québec pour favoriser l'intégration du numérique à partir d'une variété de programmes, de mesures, de plans stratégiques et de financement (MÉES, 2018; 2019; MELS, 2006; MÉQ, 2020; 2023) et des dizaines d'années de recherche scientifique sur le sujet, l'UNESCO (2023) est catégorique : le numérique demeure une source d'inégalités, autant dans son intégration (la présence des TIC dans l'environnement scolaire) que dans son utilisation (les pratiques effectives), et ses effets restent limités et peu documentés. Et si le problème était la sous-implication des professionnels de l'enseignement dans les orientations des politiques scolaires, particulièrement celles liées à l'intégration du numérique?

Une intégration et une utilisation du numérique inégales dans les systèmes scolaires

Le rapport de l'UNESCO (2023) met en lumière la manière dont l'intégration et l'utilisation du numérique sont variables et inégales à travers le monde. D'abord, il est possible que l'infrastructure disponible ne puisse pas être suffisamment performante pour intégrer les TIC et garantir une qualité d'utilisation par le personnel enseignant (UNESCO, 2023). Ainsi, certaines écoles ont un accès privilégié au numérique, particulièrement les établissements scolaires privés, alors que des établissements scolaires publics peinent à avoir une infrastructure de qualité pour assurer la présence des TIC (UNESCO,

2023). La compétence numérique chez les élèves est donc variable, puisque certains d'entre eux n'ont pas l'occasion d'utiliser suffisamment le numérique dans leur parcours scolaire, ce qui freine le développement de leur compétence, pourtant essentielle selon le gouvernement du Québec (MÉES, 2018). Des inégalités d'utilisation sont aussi notées, particulièrement chez les personnes enseignantes. D'abord, le manque de financement pour la formation continue des personnes enseignantes est à considérer (Karsenti *et al.*, 2001). Le numérique évolue à une vitesse effrénée, et les personnes enseignantes peinent à suivre la multiplication des logiciels existants pour assurer leur enseignement. Leurs représentations du numérique (Fraillon *et al.*, 2020) et leur sentiment de compétence et d'efficacité (Mastafi, 2015; UNESCO, 2023; Villeneuve *et al.*, 2012) peuvent aussi constituer un frein à l'utilisation du numérique dans leur salle de classe. Celui-ci transforme d'ailleurs la gestion de leur classe, allant jusqu'à la complexifier (Karsenti et Collin, 2013). Les usages du numérique par les élèves peuvent ainsi affecter les pratiques enseignantes, dans l'idée où la personne enseignante peut intervenir davantage pour gérer l'usage des outils numériques en classe.

Les politiques d'intégration du numérique

Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise (Taschereau, 2024), nous avons décidé d'explorer un facteur qui était peu illustré dans la recherche et qui pouvait peut-être expliquer ce maintien d'inégalité : les politiques scolaires et leur adoption par la communauté enseignante. Nous avons entamé notre réflexion à partir des écrits de Collin *et al.* (2018) sur les politiques institutionnelles universitaires d'intégration pédagogique du numérique. L'équipe de recherche a analysé la « stagnation de l'état d'adoption des technologies et des disparités qui en résultent » (p. 21) et a exprimé que le tout pouvait être expliqué, en partie, par des politiques peu représentatives de la diversité des utilisateurs des TIC dans le contexte universitaire. « Selon l'UNESCO (2023), [...] la consultation est souvent [évacuée] du processus d'intégration du numérique » (Taschereau, 2024, p. 5) :

Teachers are also often left out of decisions to select new digital technology: 45 % of teachers from 94 countries participating in Education International's Teaching with Tech study reported that their unions had not been consulted at all regarding the introduction of new digital technologies, while 29 % had been consulted on 'only a few aspects'. At the same time, 57 % of respondents indicated that their unions had not been consulted on the digital technology they wanted. (UNESCO, 2023, p. 164)

Nous voyions là un enjeu éducatif important : comment des directions d'établissements d'enseignement peuvent-elles intégrer le numérique de manière homogène et cohérente si leurs politiques scolaires ne sont pas représentatives des besoins de leur communauté? C'est ainsi que nous en arrivons au cœur de cette chronique : comment la population enseignante est-elle consultée dans les écoles lorsqu'il est question d'intégrer le numérique? Comment les directions d'établissements d'enseignement instaurent-elles les mécanismes de consultation lorsqu'il est question de leadership technopédagogique? Est-ce que des approches démocratiques sont mobilisées pour orienter la prise de décisions?

Les objets et les méthodes de consultation dans le système scolaire québécois

La réponse simple, c'est que bien peu de données issues de la recherche existent pour détailler les objets et les méthodes de consultation dans les écoles québécoises. Par ailleurs, nous n'avons trouvé aucune documentation de recherche au Québec sur les modes de consultation. Comme l'exprime Parent (2010), « la participation et la consultation, bien que citées à plus de cent-dix (110) reprises dans la *Loi sur l'instruction publique*, ne sont pas l'objet d'un corpus important dans la recherche » (p. 3), et ce peu importe l'objet de consultation (dont fait partie le numérique). Ainsi, outre les recommandations issues de la recherche, dont l'implication du personnel enseignant dans l'implantation du numérique (Collin *et al.*, 2018; CSÉ, 2020; Gravelle, 2020; 2021; Gravelle *et al.*, 2022; UNESCO, 2023) et la mise sur pied « d'instances consultatives pour faire le suivi de l'implantation du numérique » (Gravelle, 2021, p. 60), peu d'informations étaient accessibles pour cibler ce qu'étaient les procédés mobilisés pour consulter les membres d'une équipe-école.

Les sciences politiques au service de la consultation sur le numérique en éducation

Dès lors, nous avons situé notre objectif de recherche : développer un processus de consultation et de délibération démocratique afin de créer et d'adopter une politique d'intégration du numérique. Nous avons ainsi puisé dans des concepts issus des sciences politiques, la démocratie technique (Gaudillière et Bonneuil, 2001), la démocratie participative (Bacqué et Sintomer, 2001; Barber, 2003; Blondiaux, 2004), la démocratie délibérative (Ruano-Barbolan, 2018; Langelier, 2013) et les dispositifs participatifs (Gourgues et Petit, 2022). Notre cadre théorique nous a amené à situer les méthodes de consultation les plus appropriées pour les milieux éducatifs, particulièrement les mini-publics (Paulis *et al.*, 2022), une « assemblée[s] de citoyen·nes tirés au sort qui délibère[nt] sur une question politique déterminée afin de formuler des recommandations relatives à cette question » (Paulis *et al.*, 2022, en ligne) visant à faire participer les citoyens et à avoir une consultation (Blondiaux, 2004). Ces méthodes devaient cependant être adaptées pour rendre compte des particularités de l'organisation scolaire.

La recherche-développement et le dispositif participatif

Nous nous sommes inscrits dans un processus de recherche-développement (Bergeron et Rousseau, 2021), afin de développer du matériel adapté aux réalités de l'école, validé par un comité d'experts réunissant des chercheurs en intégration du numérique en éducation, des conseillers technopédagogiques, des enseignantes et des directions d'établissement d'enseignement. Au terme de notre processus de recherche, nous avons produit du matériel destiné aux membres du personnel de direction, afin qu'ils puissent implanter une démarche de consultation et de délibération sur l'intégration pédagogique du numérique. Ce matériel, intégré à même un site Web, se décline en trois phases : la planification de la démarche, la consultation et la délibération. Pour chacune des phases, des activités sont prévues dans un canevas où sont détaillés les objectifs, les informations essentielles à savoir, les tâches prévues et des recommandations personnalisées cohérentes avec les principes démocratiques évoqués dans la section précédente. Dans la première phase, les directions d'établissements d'enseignement établissent le calendrier de la démarche, réfléchissent à leurs objectifs péda-numériques, créent le comité en

charge d'implanter la démarche et présentent celle-ci à l'ensemble de l'équipe-école. Dans la deuxième phase, les directions d'établissement d'enseignement, en collaboration avec le comité, instaurent diverses activités permettant à l'équipe-école de réfléchir à une vision commune du numérique en délimitant les situations pédagogiques à considérer pour l'élaboration de la politique ainsi que le profil de sortie numérique des élèves. Dans la troisième phase, les directions d'établissements d'enseignement, en collaboration avec le comité, assurent la rédaction de la politique d'intégration pédagogique du numérique ainsi qu'une délibération avec l'ensemble de l'équipe-école pour valider que le document répond aux besoins du plus grand nombre. Malgré des demandes de modifications, le comité en charge de valider la démarche développée a estimé que la procédure était réaliste, faisable et adaptable selon divers paramètres (Taschereau, 2024).

Figure 1

Contenus du site Web sur la démarche de consultation et de délibération (Taschereau, 2024)

The screenshot shows a website interface with a dark blue header and a light blue main content area. The header includes navigation links: 'Prototype - Dispositif participatif', 'Accueil', 'Encadrement de la démarche...', 'Calendrier de la démarche', 'Activités de la démarche', 'Glossaire', 'Ressources', 'À propos', and 'Contact'. The main content area is divided into several sections:

- Démarche de consultation et de délibération**: Subtitle 'Développement d'une politique d'intégration du numérique en contexte pédagogique'.
- Présentation**: A section with a photo of people working together and the heading 'Objectifs de la démarche de consultation et de délibération'. It includes text about accessible documentation and a list of tools: 'Définir votre vision commune de l'intégration du numérique' and 'Encadrer votre démarche pour élaborer votre politique scolaire'.
- Une vision commune du numérique au service de l'école**: A section with text explaining the development of content based on recommendations from the Council of Ministers of Education (2020) and the goal of harmonizing digital practices within the school team.
- Processus clés en main**: A section with a photo of a person using a laptop and the heading 'Processus clés en main'. It includes a list of resources: 'Le matériel nécessaire pour concevoir votre démarche de consultation et de délibération sur l'intégration du numérique en contexte pédagogique', 'Une fiche explicative pour chaque activité prévue', 'Les ressources et le matériel à préparer pour chaque séance', and 'Les tâches des personnes participantes pour chaque séance'.

Conclusion

Considérant la charge de travail que demande le processus de recherche-développement, dont la mise à l'essai empirique et systématique (Bergeron et Rousseau, 2021; Harvey et Loisel, 2009), où le matériel est testé dans un environnement restreint et ensuite, à grande échelle, nous n'avons pu que faire valider le matériel produit par le comité d'experts. En matière de recherches futures, il serait donc pertinent de tester le matériel produit. De plus, considérant le besoin de démocratisation du numérique en contexte scolaire, qui s'aligne bien sur diverses visées d'une gouvernance scolaire axée sur le leadership pédagogique numérique (Gravelle, 2020; 2021; Gravelle *et al.*, 2022), il serait pertinent et nécessaire de recenser les méthodes de consultation dans les établissements scolaires québécois et les outils utilisés pour y arriver. L'intégration du numérique doit passer par l'implication de tous les acteurs dans la prise de décisions.

Références

- Bacqué, M.-H. et Sintomer, Y. (2001). Gestion de proximité et démocratie participative. *Les Annales de la recherche urbaine*, 90(1), 148-155.
- Barber, B. (2003). *Strong democracy participatory politics for a new age*. University of California Press.
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Blondiaux, L. (2004). L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes. Dans M.-H. Bacqué, H. Rey et Y. Sintomer (dir.), *Gestion de proximité et démocratie participative* (p. 119-137). Éditions La découverte.
- Collin, S., Pellerin, G., Blanchard, A., Cordelier, B. et Saffari, H. (2018). Disparités d'adoption des technologies en pédagogie universitaire : un aperçu empirique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/ International Journal of Technologies in Higher Education*, 15(1), 9-23.
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Éduquer au numérique : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. Gouvernement du Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf>
- Fraillon, J. *et al.* (2020). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 technical report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
<https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-11/ICILS%202019%20Digital%20final%2004112019.pdf>
- Gaudillière, J. P. et Bonneuil, C. (2001). À propos de la démocratie technique. *Mouvements*, (5), 73-80.
- Gourgues, G. et Petit, G. (2022). Dispositifs participatifs. Dans G. Petit, L. Blondiaux, I. Casillo, J.-M. Fourniau, G. Gourgues, S. Hayat, R. Lefebvre, S. Rui, S. Wojcik et J. Zetlaoui-Léger (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la Participation, DicoPart* (2^e éd.). GIS Démocratie et Participation. <https://www.dicopart.fr/dispositifs-participatifs-2022>
- Gravelle, F. (2020). *Gestion de l'implantation de classes numériques dans les établissements d'enseignement primaires et secondaires au Québec : pratiques, stratégies et modèles pouvant faciliter la tâche des directions*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Rapport-implantation-numerique.pdf
- Gravelle, F. (2021). *Gestion et leadership pédagogique numérique. Rapport de l'accompagnement des gestionnaires dans le projet-pilote «prévention»*. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/PAN_Rapport_Gestion-leadership-pedagogumerique.pdf
- Gravelle, F., Masse Lamarche, M.-H., Monette, J., Gagnon, C., Montreuil, F., et Lachance Demers, L.-P. (2022). Gestion et leadership pédagogique numérique : stratégies de gestion pour favoriser l'implantation du numérique dans les établissements d'enseignement au Québec. *Médiations et médiatisations*, (12), 98-113.
<https://doi.org/10.52358/mm.vi12.273>

- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, 41(1), 1-6.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29(1), 86-124.
- Langelier, S. (2013). *La communauté politique et le budget participatif de Porto Alegre* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6190/>
- Mastafi, M. (2015). Intégrer les TIC dans l'enseignement : Quelles compétences pour les enseignants? *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 23(2), 29-47.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- 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/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Français, langue d'enseignement. 1er cycle* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-premier-cycle-secondaire.pdf
- Parent, J.-F. (2010). *L'exercice, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, de la participation et de la consultation des directions d'écoles dans les comités consultatifs de gestion au Québec : état de situation*. [essai de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke]. Savoir UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10412/Parent_Jean-Francois_MEd_2010.pdf?sequence=1
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2018). La démocratie technique au prisme des sciences sociales. *Technologie et innovation*, 18(4), 1-10.
- Taschereau, J. (2024). *Élaboration d'un dispositif participatif pour démocratiser l'intégration du numérique dans un contexte d'enseignement privé au secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/17365/>
- UNESCO (2023). *Technology in education: a tool on whose terms?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Villeneuve, S., Karsenti, T., Raby, C. et Meunier, H. (2012). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents? : Une analyse de la compétence professionnelle à intégrer les TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 78-99.

Pour citer cet article

- Taschereau, J. (2024). Démocratiser l'intégration du numérique en éducation : l'importance de la consultation délibérative auprès de l'équipe-école par les directions d'établissement d'enseignement. [Chronique]. *Formation et profession*, 32(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a323>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a322>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Ambroise **Baillifard**
UniDistance (Suisse)

Olivier **Ertz**
Haute école d'ingénierie et de gestion
du Canton de Vaud (Suisse)

Stéphane **Lecorney**
Haute école d'ingénierie et de gestion
du Canton de Vaud (Suisse)

Corinna **Martarelli**
UniDistance (Suisse)

Mythes écologiques du numérique

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a322>

C **H**RONIQUE • Numérique en éducation

Mythes écologiques du numérique

Numérique et écologie : cette chronique aborde deux phénomènes qui ne concernent pas de la même façon le monde éducatif. Pour l'enseignant, le numérique représente une collection de moyens pédagogiques, alors que l'écologie est un *zeitgeist* culturel dans lequel chaque citoyen baigne bon gré mal gré.

Commençons par le numérique. Les outils numériques sont promus comme incontournables pour enseigner plus efficacement : pour communiquer (à distance), présenter des savoirs, collaborer sur des documents, stocker de l'information (notamment vidéo), etc. Ce n'est pas étonnant que les discours prônant l'utilisation du numérique en éducation fassent florès¹.

Le bât blesse quand on espère que la transition numérique soit bénéfique pour l'environnement. Cette attente historiquement fautive, conceptuellement absurde et idéologiquement chargée a engendré de fausses croyances (Pitron, 2018). C'est que la rencontre entre des attentes élevées et une certaine naïveté épistémologique s'avère fertile à l'émergence de mythes (Sander et al., 2018).

Cette chronique examine les prétendues vertus écologiques :

- ... de l'électricité verte,
- ... des gains d'efficacité technologique,
- ... de l'avènement d'une économie circulaire (recyclage).

D'autres mythes moins liés au numérique (mais contestables par des faits similaires) ne sont pas abordés².

Le mythe de l'électricité verte versus la noire réalité des mines de charbon

Quand Apple prétend n'utiliser que des énergies renouvelables dans ses locaux, est-ce bénéfique pour mère nature ?

Pas vraiment. L'électricité « propre » remplaçant des énergies fossiles sales est une chimère. Tout d'abord, les données historiques montrent que l'essentiel de l'électricité mondiale provient encore et toujours d'énergies fossiles à plus de 60 % (Wiatros-Motyka et al., 2023, p.59). Comme le réseau a besoin d'électricité pilotable pour absorber l'intermittence de l'électricité dite « propre », il n'est pas étonnant que la consommation de charbon ait (encore) battu un record en 2023 (AIE, 2023). En outre, ni les panneaux photovoltaïques ni les éoliennes ne sont « neutres » en matière de conséquences écologiques, parce qu'ils nécessitent des quantités astronomiques de ressources pour être fabriqués et fonctionner (Pitron, 2018 ; Systext, 2021). Par exemple : 90 % des panneaux solaires sont fabriqués en Chine où l'électricité reste très carbonée.

Première piste pour le milieu éducatif : éviter de communiquer sur son mix énergétique.

Le mythe des gains d'efficacité versus la réalité de l'effet de rebond

Microsoft mettait de l'avant les meilleures capacités de gestion d'énergie de Windows 7. Utiliser Windows 7 permettait donc d'économiser de l'énergie ?

Pas du tout ! Microsoft ne mentionnait pas que Windows 7 nécessitait un PC surperformant pour l'essentiel des tâches bureautiques, entraînant une hausse de la consommation d'énergie (Lohier, 2010). Cet exemple illustre l'effet rebond (ou paradoxe de Jevons) : les bénéfices d'un gain d'efficacité sont neutralisés par un déplacement ou une augmentation de la consommation (Santarius et al., 2023). Le hic, c'est que l'effet rebond annule presque systématiquement les gains écologiques escomptés d'une technologie « verte ». Le streaming serait moins polluant que les DVD (64g de CO₂/heure contre 222g), si, au passage, l'humanité n'avait pas explosé sa consommation (de streaming) au point de tripler les conséquences carbone totales du visionnage vidéo (ADEME, 2022). De même, les améliorations de l'efficacité du haut débit ont entraîné une augmentation massive de la consommation de données, causée par les forfaits illimités désormais accessibles.

Deuxième piste pour le milieu éducatif : ne pas associer de nouveaux usages (visioconférence, LLMs...) à l'écologie.

Le mythe de l'économie circulaire versus la réalité minière de l'économie linéaire

Certaines entreprises du numérique formulent comme objectif de « fabriquer tous [leurs] produits à partir de matériaux 100 % recyclés ou renouvelables » (Apple, 2024). En 2024, la production d'appareils numériques repose-t-elle sur une économie circulaire (ressources renouvelables et recyclage) ?

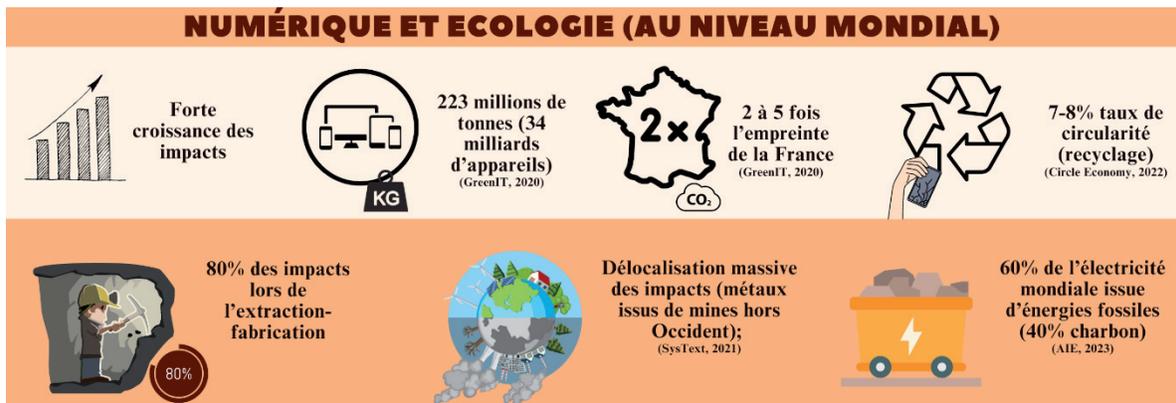
Absolument pas ! Extraction-fabrication-utilisation-création de déchets, voici l'économie linéaire (Collard, 2020) de laquelle l'industrie du numérique aura énormément de peine à sortir (Stephant, 2023). Le défi se manifeste clairement dans la question du recyclage : la quantité de déchets électroniques augmente (+20 % en 5 ans) plus rapidement que les capacités des filières de recyclage (Stephant, 2023) où atterrissent moins de 20 % des déchets numériques. La majorité finit mise en décharge, incinérée ou illégalement exportée vers des décharges de pays moins développés (Bensebaa et Boudier, 2010 ; Dedryver, 2020). Pire : le taux de circularité (part des ressources issues du recyclage sur la totalité des ressources utilisées) des métaux diminue et tombe à 8,6 % en 2022 (Circle Economy, 2022, p.7 et 13)³. Pourquoi ? Parce qu'il est ardu de recycler des dizaines de métaux en très faible quantité, si bien que « la quasi-totalité des petits métaux utilisés pour les fonctions high-tech dans le secteur numérique n'est quasiment pas recyclée » (Dedryver, 2020, p.3). C'est que la grande variété des alliages (plus de 3000 pour l'aluminium) et des composants empêche l'établissement de procédés industriels de recyclage, du fait de l'unicité de chaque produit (Dedryver, 2020 ; Stephant, 2023).

Troisième piste : ne pas renouveler les appareils non nécessaires.

Perspectives

Ces éclairages (figure 1) rappellent ce que d'autres ont suffisamment démontré : le numérique n'est pas, en soi, une opportunité pour la transition écologique, mais une menace (Pitron, 2018 ; Shift Projet, 2020 ; Rasoldier et al., 2022). Sans minerais, pas d'appareil numérique ! Mais l'exploitation minière constitue la principale menace écologique mondiale (Sonter et al., 2020) : les mines génèrent 4 à 7 % des émissions de CO₂, nuisent fortement à la biodiversité, détruisent les milieux (déforestation, destruction des fonds marins...), contaminent (ou stérilisent) sols et eaux pour des milliers d'années (avec du mercure, de l'arsenic...) (Coumans, 2002 ; SystExt, 2021).

Figure 1
Numérique et  cologie.



La rançon de bien des progrès éducatifs se cache dans les coûts écologiques du numérique. Sommes-nous conduits pour autant à une attitude de recul ? Les experts prônent les technologies low-tech (Bihouix, 2014 ; Bordage, 2019), la sobriété numérique (Ferreboeuf, 2019 ; Shift Project, 2020 ; Flipo, 2021), voire le démantèlement du numérique (Couillet et Poissonnier, 2023). Concrètement, il serait de bon ton de réduire la dépendance du milieu éducatif aux appareils numériques : limiter les enregistrements numériques vidéos, éviter l'utilisation non nécessaire d'écrans (pour afficher des publicités ou des menus, pour piloter l'éclairage), privilégier les transmissions en basses résolutions (cours en ligne), conserver les appareils le plus longtemps possible...

Évidemment, ni les faits ni la science ne sauraient dicter une attitude éthique. Nos dernières lignes semblent utopistes, tant elles paraissent déconnectées des trajectoires politiques ou institutionnelles, mais surtout de nos habitudes (y compris de nous, auteurs). Ayant tendance à ne pas croire ce que l'on sait, on ose à peine se les chuchoter à soi-même. Et pourtant elles sont si rationnelles.

Notes

- ¹ Des critiques fondées existent aussi : par exemple, Rodhain (2019) rapporte l'usage massivement récréatif des tablettes numériques fournies par l'université aux étudiants.
- ² Par exemple, le mythe de la croissance verte ou découplage affirmant que l'on peut produire plus en polluant moins (Caminel et al., 2014 ; Parrique et al., 2019 ; Garin et Baucher, 2023).
- ³ 7.2 % en 2023.

Références bibliographiques

- ADEME. (2022). *Évaluation de l'impact environnemental de la digitalisation des services culturels*. La Librairie ADEME.
- Agence Internationale de l'énergie [AIE]. (2023). *Coal 2023: Analysis and forecast to 2026*. International Energy Agency. https://iea.blob.core.windows.net/assets/a72a7ffa-c5f2-4ed8-a2bf-eb035931d95c/Coal_2023.pdf
- Apple. (2024). *Utiliser des matériaux recyclés, c'est réduire l'empreinte carbone de nos appareils*. Apple.com.
- Bensebaa, F. et Boudier, F. (2010). *Gestion des déchets dangereux et responsabilité sociale des firmes : le commerce illégal de déchets électriques et électroniques*. Développement Durable et Territoires. <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.4823>
- Bihouix, p. (2014). *L'Âge des low tech : Vers une civilisation techniquement soutenable*. Seuil.
- Bordage, Frédéric (2019). *Empreinte environnementale du numérique mondial*. Green IT. <https://www.greenit.fr/etude-empreinte-environnementale-du-numerique-mondial>
- Caminel, T., Frémeaux, P., Giraud, G. Lalucq, A. et Roman, P. (2014). *Produire plus, polluer moins : l'impossible découplage*. Institut Veblen.
- Circle Economy. (2022). *Circularity Gap Report 2022: five years of analysis by Circle Economy*. <https://circulareconomy.europa.eu/platform/en/knowledge/circularity-gap-report-2022-five-years-analysis-circle-economy>
- Collard, F. (2020). L'économie circulaire. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2455-2456, 5-72. <https://doi.org/10.3917/cris.2455.0005>
- Couillet, R et Poissonnier, G. (2023). *Pourquoi et comment démanteler le numérique?*. Polaris.
- Coumans, C. (2002). *Submarine Tailings Disposal Toolkit*. MiningWatch Canada, Project Underground.
- Dedryver, J. (2020). *La consommation de métaux du numérique : un secteur loin d'être dématérialisé*. France Stratégie. <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-2020-dt-consommation-métaux-du-numerique-juin.pdf>

- Ferreboeuf, H. (2019). Pour une sobriété numérique. *Futuribles*, 429, 15-31. <https://doi.org/10.3917/futur.429.0015>
- Flipo, F. (2021). L'impératif de la sobriété numérique. *Cahiers Droit, Sciences & Technologies*, 13, 29-47. <https://doi.org/10.4000/cdst.4182>
- Garin, M. et Baucher, A. (2023). *Que la transition écologique soit, et la transition numérique fut*. Polaris. https://polaris.imag.fr/romain.couillet/docs/articles/Achille_Marie_GRETSI2023.pdf
- GreenIT. (2020). *Empreinte environnementale du numérique mondial*. <https://www.greenit.fr/etude-empreinte-environnementale-du-numerique-mondial/>
- Lohier, F. (2010). *Les 7 péchés du GreenWashing appliqués aux Technologies de l'Information*. GreenIT.
- Parrique T., Barth J., Briens F., Kerschner C., Kraus-Polk A., Kuokkanen A. et Spangenberg J. H. (2019). *Decoupling debunked. Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability*. European Environmental Bureau.
- Pitron G. (2018). *La guerre des métaux rares. La face cachée de la transition énergétique et numérique*. Les Liens qui Libèrent.
- Rasoldier, A., Combaz, J., Girault, A., Marquet, K., & Quinton, S. (2022). *How realistic are claims about the benefits of using digital technologies for GHG emissions mitigation?*. Eighth Workshop on Computing within Limits. <https://hal.science/hal-03949261/>
- Rodhain, F. (2019). *La nouvelle religion du numérique. Le numérique est-il écologique ?*. Editions EMS et Libre & Solidaire.
- Sander, E., Gros, H., Gvozdic, K. et Scheibling-Sève, C. (2018). *Mythes et réalités. Les neurosciences en éducation*. Editions Retz.
- Santarius, T., Dencik, L., Diez, T., Ferreboeuf, H., Jankowski, P., Hankey, S., Hilbeck, A., Hilty, L. M., Höjer, M., Kleine, D., Lange, S., Pohl, J., Reisch, L., Ryghaug, M., Schwanen, T. et Staab, P. (2023). Digitalization and Sustainability: A Call for a Digital Green Deal. *Environmental Science & Policy*, 147, 11-14, <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2023.04.020>.
- The Shift Project. (2020). *Déployer la sobriété numérique*. Rapport complet.
- Sonter, L. J., Dade, M. C., Watson, J. E. M., & Valenta, R. K. (2020). Renewable energy production will exacerbate mining threats to biodiversity. *Nature Communications*, 11(1), 4174. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-17928-5>
- SystExt (2021). *Controverses minières - volet 1. Pour en finir avec certaines contrevérités sur la mine et les filières minérales*. Fédération Ingénieurs sans frontières.
- Stephant, A. (26 septembre 2023). *Réalités minières et limites matérielles. Moins c'est mieux* [Conférence]. Unil. <https://www.youtube.com/watch?v=LXuE0mg6NBQ>
- Wiatros-Motyka, et al. (2023). *Global Electricity Review*. Ember's fourth annual Global Electricity Review.

Pour citer cet article

- Baillifard, A., Ertz, O., Lecorney, S. et Martarelli, C. (2024). Mythes écologiques du numérique [Chronique]. *Formation et profession*, 32(1). 1-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a322>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a319>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Anderson Araújo-Oliveira 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Salem Amamou 
Université de Sherbrooke (Canada)

Réflexions et perspectives sur les stages en formation initiale à l'enseignement : bilan d'un symposium

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a319>

CHRONIQUE • Formation des maîtres

Introduction

Lors de la formation initiale à l'enseignement, les stages jouent un rôle fondamental dans le processus de développement professionnel des futurs enseignants. Ils permettent aux étudiants de transposer les connaissances théoriques acquises à l'université dans la réalité du terrain, de développer leurs compétences professionnelles et de construire leur identité d'enseignants. Ces stages permettent également aux institutions universitaires de valider la préparation des futurs enseignants aux diverses tâches et situations propres à leur profession.

Cependant, les stages présentent souvent des défis importants. Parmi ceux-ci figurent les difficultés de coordination et de collaboration entre les différentes institutions (universités, écoles, centres de formation) et entre les membres de la triade pédagogique. Les obstacles liés au recrutement et à la formation des formateurs, l'articulation entre théorie et pratique, l'accompagnement et l'évaluation dans des contextes particuliers tels que les stages en emploi, ainsi que la charge, la variété et la pertinence des tâches confiées aux stagiaires constituent autant de préoccupations majeures.

Dans ce contexte, il est crucial de cibler ces enjeux et défis pour les institutions de formation, les formateurs et les stagiaires, et de réfléchir à des solutions pour optimiser la contribution des stages au développement professionnel des futurs enseignants. La préparation de la relève enseignante, la qualité de l'enseignement offert aux élèves et, ultimement, la réussite scolaire des élèves en dépendent.

Le symposium *Les stages au cœur de la formation initiale à l'enseignement*

Dans le cadre du Symposium #3 intitulé *Les stages au cœur de la formation initiale à l'enseignement* : entre avancées, défis et pistes de solution, qui s'est tenu lors du 4^e Forum citoyen international de l'éducation à Sousse (Tunisie) du 19 au 21 avril 2024, les questions clés suivantes ont été abordées afin d'approfondir notre compréhension des enjeux et des défis liés aux stages en enseignement ainsi que de déterminer les meilleures pratiques pour les approcher :

- Quelle est l'influence des stages sur la formation, la pratique professionnelle et le développement des futurs enseignants ?
- Comment optimiser la charge et la diversité des tâches des stagiaires pour renforcer leur développement professionnel tout en préservant leur bien-être ?
- Quelles approches se révèlent efficaces pour accompagner et évaluer les stagiaires, notamment durant les stages en situation d'emploi ?
- Quelles stratégies peuvent améliorer la collaboration entre les différents acteurs impliqués dans les stages ?
- Quels sont les obstacles au recrutement et à la formation des formateurs de stages et quelles solutions peuvent être envisagées ?

Ces questions ont été explorées à travers 11 communications scientifiques (voir tableau 1) dans lesquelles des chercheurs-formateurs d'enseignants du Québec et de la Belgique ont partagé leurs travaux de recherche les plus récents.

Tableau 1

Liste des communications présentées dans le cadre du Symposium #3

Code	Auteurs	Titre
C01	Andréanne Gagné, Nathalie Gagnon et Éric Tendon	Ce que les étudiants de l'enseignement professionnel nous apprennent sur l'accompagnement des stages en emploi
C02	Annie Malo et Josianne Robert	Les trajectoires de développement pour soutenir la progression en formation à l'enseignement : entre logiques de stages et de programmes
C03	Carla Barroso da Costa, Salem Amamou et Anderson Araújo-Oliveira	Plaisir et souffrance chez les futurs enseignants en contexte de stage
C04	France Dufour, Ruth Phillion, France Dubé et Isabelle Vivegnis	Les actions des formatrices aidant les stagiaires en situation de handicap à surmonter leurs principaux défis en stage en enseignement
C05	Josianne Caron, Amal Benjaballah, Geneviève Bergeron et Alex-Ann Julien	Développement de la compétence à gérer la classe avec la vidéoscopie à 360° encadrée par un groupe d'analyse de pratiques
C06	Karina Lapointe, Anderson Araújo-Oliveira et Salem Amamou	Facteurs de stress de personnes stagiaires finissantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire

C07	Liliane Portelance	Vers le développement d'un dispositif pour la formation des formateurs de stagiaires en enseignement
C08	Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	Articulation des fonctions de supervision chez des personnes superviseuses universitaires de stage en enseignement professionnel au Québec
C09	Mylène Leroux et Karina Lapointe	Se préoccuper du bien-être et de la résilience dès la formation initiale à l'enseignement
C10	Salem Amamou, Jean-François Desbiens, François Vanderclayen et Anderson Araújo-Oliveira	Appréciation du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois.e.s à gérer la classe : rôle du genre, de l'âge et des expériences antérieures
C11	Salem Amamou, Liliane Portelance, Glorya Pellerin, Christophe Baco, Marie Bocquillon, Élyane Lizotte et Sacha-Rose Stoloff	La collaboration entre les formateurs de stagiaires : points de vue de formateurs de terrain québécois et belges

Ces contributions ont permis d'examiner divers aspects des stages et de réfléchir aux enjeux et défis sous-jacents à la formation initiale à l'enseignement. Elles ont également permis de partager des pratiques et dispositifs de formation innovants, rendant cette expérience riche et valorisante pour tous les acteurs impliqués. Ces enjeux, défis et pistes de solution se situent autour de trois grands constats qui seront illustrés dans les sections suivantes.

Premier constat : Placer les stagiaires au cœur de leur expérience de stage

Trois présentations ont mis en lumière la nécessité de considérer les stages à travers le prisme de la diversité des expériences vécues par les stagiaires. Il convient ainsi de prendre en compte leur perception du stage, ses retombées sur leur développement professionnel, ainsi que ses effets sur leur vie personnelle et professionnelle, leur bien-être et leur santé. La contribution de Lapointe et al. (C06) a exploré les trois facteurs générateurs de stress (d'ordre organisationnel, liés aux personnes formatrices et d'ordre individuel) chez les stagiaires finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Barroso da Costa et al. (C03) ont quant à eux examiné les liens complexes qui se tissent entre différentes dimensions pour expliquer le plaisir et la souffrance des futurs enseignants en contexte de stage. De leur côté, Amamou et al. (C10) ont mis en évidence le rôle essentiel que joue la perception des stagiaires de leur autoefficacité durant le stage et comment cela affecte leur motivation, leur engagement et leur persévérance dans le métier. Dans les trois présentations, les chercheurs considèrent l'accompagnement comme une condition essentielle au développement professionnel et personnel des stagiaires dans la mesure où il permet de bénéficier d'une expérience plus riche et valorisante en contexte de stage.

Deuxième constat : Concevoir l'accompagnement comme un levier pour optimiser l'expérience des stagiaires

Non seulement la présentation de Dufour et al. (C04) a mis de l'avant l'importance de l'accompagnement des stagiaires en situation de handicap, mais elle a aussi souligné les défis particuliers que cela implique, nécessitant des approches adaptées pour chaque stagiaire. De même, Amamou et al. (C11) ont mentionné l'importance de la collaboration entre formateurs de stagiaires (enseignant associé et superviseur de stage) et ont exploré les conceptions de cette collaboration chez les formateurs de terrain québécois

et belges. Ils ont exposé la nécessité de la coordination et d'une communication régulière entre les différents acteurs pour optimiser l'accompagnement. La présentation de Dionne et al. (C08) a exploré les fonctions des superviseurs universitaires dans un dispositif de supervision hybride des stages en enseignement professionnel, révélant comment ce dispositif peut contribuer à un accompagnement de qualité, adapté aux besoins des stagiaires. Enfin, Gagné et al. (C01) ont étudié les perceptions des stagiaires en formation professionnelle afin de relever les enjeux associés au dispositif d'accompagnement des stages en situation d'emploi.

Ces quatre présentations ont démontré l'importance de concevoir l'accompagnement comme un dispositif essentiel visant à enrichir l'expérience du stagiaire dans le milieu scolaire. Dans ce cadre, le formateur du stagiaire occupe une position centrale en tant que médiateur entre le stagiaire (l'apprenant) et les savoirs professionnels qu'il acquiert. Les formateurs sont chargés de créer les conditions nécessaires pour permettre au stagiaire de tirer profit de son expérience de stage, transformant ainsi chaque événement, qu'il soit positif ou négatif, en une véritable opportunité d'apprentissage et de développement professionnel. La réflexion sur l'accompagnement des stagiaires a également soulevé la question des compétences professionnelles requises par ceux qui accompagnent les stagiaires et des différentes approches de formation continue pour ces professionnels. Par ailleurs, ces réflexions sur l'accompagnement ont ouvert la porte à l'exploration des dispositifs spécifiquement conçus pour soutenir l'expérience des stagiaires et des formateurs.

Troisième constat : Explorer des dispositifs pour soutenir l'expérience des stagiaires et des formateurs

En effet, afin d'atteindre les visées énoncées dans les deux premiers constats – donner la parole aux stagiaires pour qu'ils expriment leur appréciation de l'expérience de stage et optimiser cette expérience par l'entremise de l'accompagnement offert par les formateurs –, il est nécessaire de penser aux dispositifs permettant de soutenir à la fois l'expérience des stagiaires et celle des formateurs. De plus, il s'avère primordial d'examiner comment adapter ces dispositifs à la réalité des futurs enseignants et aux spécificités de chaque stage. Cela a été illustré par la présentation de Caron et al. (C05) sur l'utilisation de la vidéoscopie à 360° pour soutenir le développement de la compétence à gérer la classe et favoriser l'articulation théorie-pratique. En outre, la contribution de Malo et Robert (C02) a exploré la trajectoire de développement pour soutenir la progression en formation initiale à l'enseignement. Par ailleurs, Leroux et Lapointe (C09) ont relevé les retombées positives d'un dispositif de formation ancré dans la psychologie positive sur le bien-être et la résilience des enseignants dès la formation initiale. Enfin, Portelance (C07) a présenté un dispositif de formation destiné aux formateurs de stagiaires en enseignement, soulignant l'importance de préparer ces formateurs à accompagner efficacement les futurs enseignants.

Conclusion

En guise de conclusion, cette réflexion collective sur les stratégies potentielles visant à maximiser les retombées des stages sur le développement professionnel des futurs enseignants revêt une importance capitale. En effet, elle aspire à garantir une formation de haute qualité pour la relève enseignante, favorisant ainsi leur épanouissement personnel et professionnel, tout en contribuant de manière significative à la réussite éducative des élèves.

À la lumière de la richesse des échanges qui ont animé le symposium, il devient impératif de poursuivre les recherches afin d'explorer en profondeur les aspects spécifiques qui ont été soulevés et discutés. Parallèlement, il est primordial de veiller à la diffusion large et efficace des connaissances résultant de ces travaux auprès des acteurs du stage. À cet égard, le dernier numéro de la revue professionnelle *Apprendre et enseigner aujourd'hui* offre déjà un avant-goût de certaines de ces recherches alors qu'un dossier de la revue internationale Cenas educacionais intitulé Optimiser l'apport des stages au développement professionnel est en cours sous la direction des auteurs de ce bilan. Nous invitons vivement la communauté scientifique et les professionnels à consulter ces numéros pour approfondir les connaissances partagées et s'inspirer des avancées présentées, afin d'enrichir nos pratiques et notre domaine.

Pour citer cet article

Araújo-Oliveira, A. et Amamou, S. (2024). Réflexions et perspectives sur les stages en formation initiale à l'enseignement : bilan d'un symposium [Chronique]. *Formation et profession*, 32(1). 1-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a319>