

FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

22(3)

2014

Volume 22 numéro 3



Table des matières

- 1 *Des ressources mobilisées par des étudiantes pour enseigner en alternance à l'école élémentaire en classe d'histoire : quel recours à la formation en institut universitaire?*
Roselyne **Le Bourgeois-Viron**,
Université de Picardie Jules Verne (France)
- 12 *Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel*
Célia **Ducros**, Aix Marseille Université – Université de Montréal
René **Amigues**, Aix Marseille Université (France)
- 24 *Communauté d'apprentissage professionnelle et formation professionnelle en matière de douance*
Jean **Labelle**, Université de Moncton (Canada)
Viktor **Freiman**, Université de Moncton (Canada)
Johanne **Barrette**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Marianne **Cormier**, Université de Moncton (Canada)
Yves **Doucet**, Université de Moncton (Canada)
- 37 *Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques*
Nicolas **Epinoux**, Université Bordeaux, (France)
Lucile **Lafont**, Université Bordeaux, (France)
- 48 *Fraude aux examens et formation des enseignants : le cas de l'École normale supérieure de Yaoundé*
Charles **Foudjio Tchouata**, Université de Ngaoundéré (Cameroun)
Merlin Ferdinand **Lamago**, Université de Yaoundé I (Cameroun)
Corinne Raïssa **Singo Njabo**, Université de Yaoundé I (Cameroun)

Chroniques

63

Intervention éducative

Quelle place pour les sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire?

Marion **Sauvaire**, Université Laval (Canada)

67

Intervention éducative

La démarche de recherche interculturelle en éducation en Afrique de l'Ouest francophone : propositions de précautions méthodologiques pour le chercheur occidental

Jean-Philippe **Ayotte-Beaudet**, Université du Québec à Montréal (Canada)

Patrick **Charland**, Université du Québec à Montréal (Canada)

72

Éthique en éducation

La mort dans la classe

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

78

Recherche étudiante

Contribution autour d'un champ peu étudié : l'histoire du syndicalisme enseignant et la professionnalisation des enseignants au Québec

Derradji **Fabrice**, Université de Montréal (Canada)

81

Technologies en éducation

Une approche sociocritique : quelle pertinence pour le domaine du numérique en éducation?

Simon **Collin**, Université du Québec à Montréal (Canada)

Nicolas **Guichon**, Université Lumière – Lyon 2 (France)

Jean **Gabin Ntebutse**, Université de Sherbrooke (Canada)

Recension

84

Recension

Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays (dir.), Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants (2014). De Boeck.

Des ressources mobilisées par des étudiantes pour enseigner en alternance à l'école élémentaire en classe d'histoire : quel recours à la formation en institut universitaire?

Roselyne **Le Bourgeois-Viron**
CAREF/Université de Picardie Jules Verne
(Amiens, France)

Resources mobilized by students working as substitute teachers in an elementary school history class: How do they put their university training to use?

doi:10.18162/fp.2014.98

Résumé

Pour débiter et affiner les questionnements d'une recherche ayant pour but de mieux articuler didactique professionnelle et didactique disciplinaire quant à l'exercice du métier en histoire à l'école élémentaire, trois entretiens semi-directifs ont été menés avec des étudiantes exerçant en alternance. À partir de ces entretiens exploratoires, l'article questionne les ressources mobilisées : savoirs issus de la formation initiale, documents (manuels scolaires, fiches d'exercices, ressources numériques), suivi des formateurs, aide des collègues de l'école d'exercice. Il pointe les tensions entre formation initiale, en particulier disciplinaire et première mise en situation professionnelle.

Mots-clés

Formation d'enseignant, logique d'acteurs, développement professionnel, alternance, école élémentaire, histoire

Abstract

To begin and refine the questionings of research aiming at articulating better disciplinary professional and didactic didactics as for the exercise of the profession in history to the elementary school, three semi-directive interviews were led with students practicing in alternation. From these exploratory interviews, the article questions the resources mobilized by these: knowledges stemming from the initial formation, the documents (textbooks, forms of school exercise, digital resources), followed by the trainers, the help assistant of the colleagues of the school of exercise. It points the tensions between initial, in particular disciplinary formation and professional overview.

Keywords

Teacher education, logic of actors, professional development, alternation, elementary school, history

Introduction

La formation des enseignants polyvalents de l'école élémentaire est depuis de longues années une tâche complexe. Elle peut être étudiée du point de vue des formateurs et de leurs compétences (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002), de celui de l'intérêt des pratiques réflexives (Tardif, Borges et Malo, 2012) ou au moment de l'universitarisation (Bourdoncle, 2007), de la construction d'une professionnalité enseignante (Perez-Roux, 2012a). Pour notre part et dans le cadre d'une recherche entreprise par des enseignants-chercheurs didacticiens d'histoire, de géographie et de sciences et technologies de trois instituts de formation des maîtres, nous nous proposons d'analyser plus spécifiquement la construction de la professionnalité des enseignants du premier degré au regard de l'enseignement des disciplines citées. Nous avons, en particulier, l'intention de questionner les tensions et points aveugles existant entre formation didactique et épreuve du terrain (Baillat, 2010) en nous penchant sur les ressources mobilisées par les enseignants débutants (Hoff, 2010). Cet article sera plus particulièrement consacré à une première approche exploratoire fondée sur trois entretiens semi-directifs d'étudiantes préparant à la fois leur année de master 2 et enseignant une journée par semaine en école. Dans un premier temps, nous présenterons les cadres et la méthode de ce début de recherche. Puis à partir des entretiens, nous évoquerons les ressources mobilisées par les étudiantes pour mener leurs séances en classe. Enfin, nous ferons état des jugements qu'elles portent sur la formation, sur ses potentialités et ses faiblesses.

Le contexte des entretiens dans le cadre plus large d'une recherche à ses débuts

Les cadres de la recherche et la méthode employée

Nous nous situons au croisement de la didactique professionnelle (Baillat, 2010; Perez-Roux, 2012a; Vinatier, 2009) et des didactiques des disciplines prenant en compte la spécificité de l'école primaire, en histoire, géographie et éducation civique (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), en géographie (Philipot et Bouissou, 2007) ainsi qu'en sciences (Bisault, 2011; Charles, 2012). Dans le champ de la didactique professionnelle, nous adhérons à un modèle de professionnalité fondé sur la capacité des acteurs, les enseignants, à réguler, *in fine*, par eux-mêmes leur activité d'enseignement. Ce modèle repose sur « une formalisation d'un savoir d'action pédagogique » et donne « une place plus grande aux enseignants dans le système éducatif » (Lessard et Bourdoncle, 1998, p. 32, cités dans Baillat, 2010, p. 36-37). Ceci suppose de reconnaître ce qu'à la suite de Schön (1983), Tardif et al. (2012) nomment le « virage réflexif en éducation ». C'est justement ce virage que nous voulons interroger. Schneuwly (2012), sans mettre en cause l'intérêt de la réflexivité dans la formation des enseignants, en pointe les limites. En effet, la relation pédagogique est, le plus souvent, le seul objet sur lequel porte cette réflexivité, faisant ainsi l'impasse sur les contenus d'enseignement (Schneuwly, 2012, p. 83). Schneuwly conclut, à la suite d'une analyse des situations proposées par les auteurs étudiant les analyses réflexives, que « de toute évidence, il y a un grand absent : le *scire* ». Il poursuit en citant Vanhulle (2009) : « En contrepartie, un grand absent – à quelques exceptions près – est à signaler : les dimensions didactiques, le questionnement sur les objets enseignés » (p. 259). Dans ces conditions se pose le problème de l'articulation entre une didactique professionnelle mettant au cœur de la formation une réflexivité des acteurs et des didactiques disciplinaires centrées sur des savoirs et démarches à faire acquérir, articulation que revendique Rey (2007) :

Les didactiques ont sans doute raison de proclamer qu'on ne peut sérieusement former des enseignants sans tenir compte des caractéristiques des savoirs qu'ils vont enseigner. Mais cette réclamation impose que l'étude de la pratique d'enseignement de chaque discipline prenne en charge l'ensemble des déterminations qui interviennent dans chacune des pratiques. (p. 132)

Ainsi, notre but est d'analyser des pratiques de débutants, d'en comprendre la logique pour penser une meilleure articulation entre formation disciplinaire et didactique et mise en œuvre pédagogique. En effet, différentes études mettent en lumière des pratiques dont l'efficacité didactique est à améliorer pour favoriser l'acquisition d'une attitude de secondarisation chez les élèves. On peut citer les travaux de Goigoux et Bautier (2004) et plus particulièrement pour la géographie, ceux de Philipot et Bouissou (2007) qui constatent que l'étude des images en géographie à l'école élémentaire en reste à une analyse de surface sans construction de concepts géographiques. Ceci corrobore les résultats d'une étude concernant plus largement l'histoire, la géographie et l'éducation civique (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004) : « Dans la classe, les activités intellectuelles sollicitées sont rarement de l'ordre de la mise en relation, de l'abstraction, de l'interprétation » (p. 194). Pour ne pas en rester à une analyse des lacunes des enseignants, nous avons choisi de considérer « l'activité novice » non pas comme « une version inférieure ou insuffisante de l'activité experte » mais comme possédant « une organisation et

une signification propres qu'il est nécessaire de rendre intelligible » (Hoff, 2010, p. 136), et en nous intéressant plus particulièrement aux ressources mobilisées dans le cadre de ce que Hoff nomme de « l'auto construction professionnelle » (p. 137).

Pour ce faire, nous avons choisi, dans un premier temps, d'interroger des débutants par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs qui ont une double vocation, celle de nous donner à voir, au moins en partie, « la construction des complémentarités entre les différentes ressources de formation disponibles » (p. 137) mais aussi de nous permettre de mieux ajuster notre problématique et nos comparaisons entre l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des sciences et de la technologie à l'école élémentaire.

Ces premiers entretiens ne concernent pas une séance particulière mais tentent plutôt de faire un premier état des lieux grâce à des témoignages recueillis en fin d'une année scolaire. Ils ont été traités de manière exploratoire en reprenant les thématiques du questionnaire qui avait été conçu à partir de nos premières interrogations et hypothèses concernant les places respectives de la formation disciplinaire reçues en master 1, des visites des différents formateurs et du contact avec le terrain d'exercice. Nous nous demandions comment ces trois ressources étaient sollicitées par les étudiantes et, pour être honnête, ce qui restait de notre formation disciplinaire dispensée l'année précédente.

Pour cette première phase exploratoire, nous avons sélectionné les réponses qui nous paraissaient les plus significatives parmi l'ensemble des réponses retranscrites de l'entretien. Cette sélection a forcément un caractère arbitraire et la représentativité des réponses doit être considérée avec prudence. Par la suite, la recherche utilisera des analyses croisées de ces entretiens entièrement transcrits ainsi que des analyses par des logiciels tels qu'Alceste. D'autres transcriptions seront issues d'enregistrements de séances de classe et d'entretiens d'auto-confrontation (Clot, 2008).

Le contexte plus précis des trois entretiens présentés

Dans le contexte de la généralisation de l'alternance proposée par le nouveau plan de formation des écoles supérieures de professorat et d'éducation initié dès septembre 2013, nous avons voulu interroger des étudiantes qui avaient vécu, par choix cette année, ce dispositif et enseignaient en cycle 3, c'est-à-dire dans les trois dernières années de l'école élémentaire. Nous nous sommes en particulier intéressés à la manière dont celles-ci avaient pris en compte la compétence trois du référentiel de compétences professionnelles exposées dans l'arrêté du ministère de l'Éducation nationale (2010) : « le professeur des écoles connaît [...] les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire »; il « est capable : d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ».

Le questionnaire de l'entretien portait sur les ressources mobilisées lors de la préparation et de l'effectuation des séances de classe, en particulier des séances d'histoire. La première série de questions était : « Quelles ressources utilisez-vous pour préparer vos séances? Quelles sont les raisons qui ont orienté vos choix pédagogiques? didactiques? ». Une autre série portait sur le rôle des personnes-ressources, formateurs ou non. Enfin, les dernières interrogations s'intéressaient au rôle joué par la formation disciplinaire en master, les étudiants entrant à l'IUFM à l'issue de licences diverses. Les entretiens ont duré entre 23 et 27 minutes.

Rappelons que les connaissances requises pour passer l'épreuve du concours de professeurs des écoles recouvrent les programmes du cycle 3 de l'école élémentaire. Les candidats ont environ 90 minutes pour répondre à deux sujets parmi des « questions d'histoire (y compris l'histoire des arts), de géographie, d'instruction civique et morale ayant trait à des notions inscrites dans les programmes du premier degré. Ces questions peuvent prendre appui sur des documents » (Arrêté du 28 décembre 2009). Pour les étudiants qui n'ont pas suivi d'études d'histoire à l'université, l'année de master 1 revient à une sorte de bachotage censé leur donner une maîtrise des connaissances nécessaires pour enseigner à l'école élémentaire et réussir le concours. La didactique est repoussée en année de master 2 et peu d'heures (environ douze) lui sont consacrées pour aborder structuration du temps en maternelle et enseignement de l'histoire proprement dit.

Comment préparer des séances de classe?

Préparer sa classe suppose de croiser des ressources multiples. Nous nous intéressons ici à celles que mobilisent nos étudiantes dont la professionnalité est en construction, en tentant de « démêler » ce qui se joue lors d'un premier contact régulier avec la classe au moment où « la construction des compétences et l'élaboration identitaire se renforcent mutuellement, à partir d'un socle des premières expériences, de réflexions, du rapport à la formation et des relations avec les pairs » (Hoff, 2010, p. 136).

Choisir des ressources documentaires

Plus particulièrement, préparer sa classe en histoire revient à revoir les contenus à enseigner mais aussi à trouver des supports permettant de faire travailler les élèves. L'enquête menée au début des années 2000 auprès d'enseignants du primaire avait fait le constat de pratiques diverses quant à l'usage de ce qui avait été nommé des « matériaux ». Nous ne reviendrons pas en détail sur les résultats obtenus. Cependant, nous pouvons rappeler « le primat des textes [...], rareté des témoignages, des objets, de l'environnement proche; primat des manuels, dictionnaires, encyclopédie, rareté non seulement de l'informatique mais même de la vidéo » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004, p. 173).

L'introduction récente de tableaux blancs interactifs (TBI) dans les écoles change cependant largement la donne, au moins en apparence. En effet, pour les étudiantes, comme pour tout enseignant, préparer son cours d'histoire, c'est toujours construire puis effectuer un scénario fondé sur des supports adaptés à la classe.

Laura¹ cite Internet comme une source presque exclusive de ressources. Elle privilégie les blogs d'enseignants du premier degré qui lui permettent de « faire manipuler » les élèves, ce qu'elle explicite par :

Par exemple, amener que ce soit des photos ou des recherches à faire avant le cours. Pendant la séance découverte, vraiment les faire manipuler les connaissances qu'ils doivent avoir finalement à la fin de la séance plutôt que de leur faire un cours magistral, leur dire voilà, il se passe ça, y a eu ça.

1 Les prénoms des étudiantes ont été modifiés.

Le blogue lui fournit les documents dont elle a besoin. De plus, ces documents sont numérisés et donc facilement exploitables directement sur le tableau blanc interactif.

À la question de savoir comment ces sites ont été trouvés sur Internet, Laura répond qu'elle tape l'intitulé de sa séance sur Google et qu'elle consulte ensuite le site. Elle justifie ses choix par l'attention que les élèves accordent aux activités proposées :

Je sais qu'ils accrochent quand je fais des diaporamas. Ils accrochent facilement, ils sont vite intéressés. Quand je pose des questions, que ce soit des questions, des réponses, des jeux, ils répondent. Après, je peux insérer une vidéo, ça les intéresse beaucoup plus que un document papier où ils devront juste remplir ou lire.

L'utilisation d'un site officiel, celui du Centre national de documentation pédagogique, est considérée comme plus « sûre » que les blogues d'autres enseignants, mais ces derniers apportent surtout l'expérience de collègues :

Et les blogues, c'est plutôt une ressource, faut pas s'y fier à chaque fois, c'est vraiment des idées, comment ça a été mis en place. Finalement, ce qu'on ne voit pas et ce qu'on sait pas. Là, c'est vraiment des professeurs qui ont mis des choses en place.

On peut penser qu'ici, implicitement Laura fait la distinction entre ce qu'on ne voit pas en formation, et donc qu'elle ne sait pas et ce que lui apporte l'expérience de professeurs qui ont « vraiment » mis des choses en place.

Charlotte évoque aussi très vite Internet :

D'abord, je regarde ce que je peux trouver sur Internet pour utiliser des blogues d'enseignants, pour voir un peu, bien sûr, je vais d'abord voir les IO, l'intitulé, la compétence et les connaissances à acquérir et ensuite, je vais voir sur les blogues tout ça pour voir un peu comment ils partagent en fait parce que je trouve que le plus difficile pour le moment, c'est OK, on a la connaissance ou la compétence finale mais de justement les diviser en sous-compétences.

Puis, elle évoque les manuels; les élèves n'en ont pas :

Non, non donc souvent c'est moi qui, je, je prends des manuels, je prends des morceaux, je reconstitue, des fois, je fais des photocopies si tous les éléments m'intéressent et puis les textes, je tape des textes... Voilà, je picore un peu.

Ce qui revient chez Charlotte, c'est l'idée de « picorer », comme elle le dit, pour construire sa propre séquence à partir de sources multiples, de pouvoir faire des copier/coller pour le tableau blanc interactif. Comme Laura, elle cite le blogue « Chez Lutin Bazar » (www.lutinbazar.fr) : « parce que c'est assez complet, parce qu'il y a aussi des traces écrites, tout ça... ». Contrairement à Laura, Charlotte connaît les manuels qu'elle utilise. Des trois, elle est la seule qui évoque explicitement des contenus précis d'enseignement et ce qu'elle pense des instructions officielles qu'elles trouvent trop laconiques. Elle explique que pour préparer sa séance, elle lit un livre du maître et ainsi se remet en tête les connaissances pour aborder la question et « le blogue, ça va être plus pour les élèves... Parce que derrière, il faut quand même savoir pourquoi on le fait et quel objectif on vise derrière ». Il y aurait donc une nette distinction entre ce qui relève des connaissances et leur mise en œuvre dans la classe, et quand Charlotte dit « ce qu'on vise derrière », on ne sait pas si c'est une connaissance, une capacité. C'est comme si le sens à donner à la leçon relevait davantage des conseils de collègues via Internet.

Mélanie n'enseigne que l'histoire des arts. Elle est dans une école assez difficile, à la fois par son public et par sa relation avec la directrice qu'elle qualifie de « *très autoritaire* ». Elle a donc dû, dans un premier temps, régler des problèmes de discipline et de gestion de la classe. Pour préparer ses séances, elle utilise un manuel d'histoire des arts de Nathan. Ayant choisi une progression chronologique, elle se sert du manuel comme fil conducteur : « *Je m'en sers beaucoup parce qu'il est justement organisé par période* ». Elle apprécie également les explications et le nombre d'œuvres présentés :

Ce qui est pratique, c'est qu'il y a énormément d'œuvres et d'exemples d'œuvres et à chaque fois, il y a une explication sur cette œuvre-là que j'utilise pour introduire l'œuvre que je montre au TBI, voilà, ils ont l'exemple au TBI et on discute sur ce qu'ils voient, ce qui se passe.

Mais les blogues d'enseignants lui apportent autre chose : « *Pour essayer de trouver plus de panels d'œuvres à étudier et trouver un moyen d'intégrer les élèves dans cette recherche donc je mets aussi en place des exposés d'élèves* ». Cette dernière remarque peut être rapprochée de celle de Charlotte qui utilise les manuels pour ses « *connaissances* » et les blogues pour trouver des exemples d'activités destinées aux élèves. L'introduction du TBI modifie la collecte de supports. Les blogues fournissent des ressources multiples : contenus de cours, exercices à proposer, documents numérisés, expériences de classe qui souvent se bornent à des réflexions telles que « *les élèves ont aimé* », voire « *cela a marché* ». Ils effacent les montages que l'on pouvait identifier sur les photocopies construites à partir de manuels différents. On peut aussi faire l'hypothèse que, pour les élèves, ils masquent encore plus l'origine et la nature des sources proposées mais ce sera à analyser finement au cours de la recherche.

Solliciter des personnes-ressources en dehors des formateurs

Pour les trois étudiantes, les contacts avec les enseignants de l'école d'exercice sont essentiels. Cependant, l'accueil de l'équipe enseignante varie d'un établissement à l'autre. Alors que Mélanie rencontre un public scolaire assez proche de Laura – les deux écoles sont face à face –, elle évoque à mi-mots le peu d'accueil qu'elle a reçu : « *Là on se rend compte, pourtant c'est le même secteur mais c'est pas la même organisation d'école... C'est pas le même rapport entre les enseignants, je pense que ça joue beaucoup aussi et moi, c'est beaucoup dans l'autoritarisme* ». Alors que je lui demande, un peu plus tard dans l'entretien, ce qui lui a manqué dans la formation, elle revient sur ses débuts dans l'école : « *Certains directeurs aident énormément les M2 en alternance qui arrivent. D'autres pas du tout, moi, je sais que elle me dit voilà les progressions, parce que moi, elle m'a imposé un emploi du temps* ».

Charlotte, à l'opposé, parle d'une équipe accueillante, prête à monter des projets comme la classe de neige qu'elle a pu accompagner :

Les collègues de l'école, oui, moi je suis tombée sur une très bonne école avec des très bons collègues donc c'est vrai dès que j'ai besoin, ils sont là. Après je me rends compte aussi que le problème des collègues de l'école, c'est qu'il y en a aussi qui sont un peu blasés.

Laura a adopté une autre stratégie, elle est passée dans les classes de ses collègues :

Oui, j'ai été dans chaque classe leur demander comment ils faisaient pour s'organiser, pour mettre en place leurs séquences. Après, je me rends bien compte que les fiches de préparation, ils en font plus. Ils tiennent surtout un cahier journal et le programme qu'ils suivent... C'était surtout pour l'organisation.

Ces quelques extraits d'entretien témoignent des multiples attentes des étudiantes. La première de ces attentes est bien l'accueil rassurant de professionnels qui sont déjà installés dans le métier, à qui on peut faire appel en cas de besoin ou sur qui on peut s'appuyer, ce qu'évoque Charlotte et qui manque cruellement à Mélanie. Quant à Laura, elle recherche des réponses à ses questions de mise en place de séquences et fait le tour des classes pour observer et prendre de l'information. On peut voir dans ces démarches une volonté de s'intégrer dans une équipe, de s'imprégner d'une culture professionnelle, ce qu'apportent aussi certainement les blogues réalisés par d'autres collègues. À ce sujet, Bourdoncle (2000, p. 125) parle de socialisation en la distinguant de la formation.

Toujours dans le but d'obtenir un soutien à la fois moral et professionnel, les trois étudiantes se rencontrent souvent. Toutes, elles témoignent de l'importance de ces échanges. Lorsque je demande ce qui l'aide le plus lorsqu'elle échange avec ses collègues étudiantes, Laura répond :

Ce que j'aime entendre qu'elle pouvait me dire, c'est les ressources qu'elle a utilisées et surtout ce qui a fonctionné, de se dire, ça tu peux le tenter, ça a fonctionné, ils ont bien accroché et y a eu un retour après, ils s'en sont souvenus la semaine d'après? C'est ça aussi.

Ainsi, le groupe d'étudiantes fonctionne comme un autre recours face à l'incertitude de la classe et à la solitude du métier d'enseignant. Les questions reviennent en boucle : que faut-il que les élèves sachent « au final »? Où trouver des ressources? Mais surtout, qu'est-ce qui fonctionne? Intéresser les élèves, gérer la classe sont des préoccupations essentielles. Que peut apporter la formation pour aider ces étudiantes à entrer dans le métier? Nous allons voir ce qu'elles en disent.

Le rôle de la formation

Le recours aux apports disciplinaires dispensés en master 1

Au départ, les entretiens étaient destinés, entre autres, à comprendre le peu de recours des étudiants en alternance aux savoirs enseignés l'année précédente. Laura me répond franchement alors que je lui demande ce qu'elle fait de la formation reçue en master 1 :

Pas grand-chose parce que finalement quand je prépare ma séquence, ma séance, je fais déjà les recherches théoriques et savantes qu'on nous propose en M1. Donc, c'est bien, on revoit tout en M1, certes mais finalement les recherches savantes on les refait quand on prépare une séquence.

Elle ajoute que la formation devrait être en alternance dès l'année de master 1.

Mélanie est dans une autre situation. Elle n'a pas été admissible au concours au début de l'année universitaire et doit donc revoir les connaissances attendues pour l'écrit, c'est-à-dire des connaissances académiques. Elle évoque de son côté des allers et retours entre ses révisions et sa pratique de classe :

La classe me permet de prendre du recul, par exemple que ce soit dans n'importe quelle discipline, en mathématiques, en français, en histoire des arts, etc. Je prends pas forcément mes cours d'IUFM mais je revois différemment toutes les notions qu'on a vues en master 1 et ça me permet de me remettre dedans et de me dire comment je vais l'adapter à mes élèves.

Mélanie pointe aussi le fait que si elle avait eu à enseigner l'histoire, elle aurait utilisé ses fiches de révisions de l'année précédente, puis elle fait le lien avec l'histoire des arts, en réfléchissant tout haut et ajoute dans la même réplique :

C'est quand même lié, histoire/histoire des arts, qu'ils comprennent qu'il s'est passé ça à cette période et donc il y a eu un renouveau artistique, etc. C'est quand même lié la formation IUFM et la classe mais y a des fois où il y a un peu des, des blancs ou des points noirs.

Ces « blancs ou ces points noirs » sont évoqués par Charlotte lorsqu'elle parle de la préparation au concours, l'année précédente : « Voilà, moi ça m'a permis de revoir tout le programme... Après déjà en un an, vu que c'était quand même optique concours écrit, c'est tellement massif que on n'en retient qu'un quart ».

Puis elle ajoute :

Y a quand même des choses qu'on a apprises. Par contre, c'est vrai qu'après pour pouvoir l'enseigner, on va tellement loin dans la connaissance de la période ou autre qu'en fait, c'est très difficile de savoir pour un niveau de cycle 3 qu'est-ce que les élèves, eux, doivent savoir... Y a un fossé énorme entre le savoir du maître, le savoir de l'élève.

Les réponses des trois étudiantes révèlent aussi leurs relations aux contenus disciplinaires à enseigner. Charlotte y est très sensible et se demande toujours ce que les élèves doivent retenir, ce qui est important dans une question d'histoire. C'est la seule qui fait allusion à la fois aux contenus du programme et aux compétences précises explicitées par les instructions officielles. De son côté, Laura est préoccupée par la mise en œuvre, elle évoque à plusieurs reprises la nécessité de « manipulation » par les élèves, ce qui semble recouvrir le recours à des documents présentés en classe. Mélanie qui se sent fragile car elle n'a pas eu le concours en profite pour approfondir ses connaissances et les mettre à l'épreuve de la classe.

Le rôle des visites de formateurs

Une autre préoccupation de ces entretiens était de comprendre ce que pouvaient apporter les visites de formation. Un suivi est organisé par l'institut de formation et l'Inspection académique (service départemental du ministère de l'Éducation nationale), il consiste en trois visites de formateurs enseignant les disciplines scolaires (formateurs disciplinaires du second degré ou enseignants-chercheurs) et en deux visites de maîtres formateurs dépendant de l'employeur, l'Éducation nationale. Au cours de l'année, des ateliers de pratique professionnelle sont encadrés par un formateur IUFM et un maître formateur, ils ont pour but d'aider les étudiants à analyser leurs pratiques et à préparer leur classe.

Mes questions étaient orientées sur cet aspect de la formation. Contrairement à mes hypothèses, les trois étudiantes ne distinguent pas de différence significative entre les aides des formateurs IUFM et celles des enseignants de terrain, maîtres formateurs. Toutes disent que cela dépend plutôt des personnes. Lorsque je demande quelles ont été les aides les plus efficaces, Laura répond :

Oui, les visites qui m'ont le plus aidée, c'est vraiment ce que je valais au niveau des dix compétences, surtout et de me dire qu'est-ce que je peux faire pour y remédier... Me proposer des solutions, pas juste me dire : faites-moi l'analyse de ce que vous avez fait et puis au final...

À la question de savoir quelles compétences ont été approfondies, elle ajoute « *Surtout la différenciation, les différences des élèves, surtout le statut du professeur au sein de la classe* », sans que l'on sache précisément ce que recouvre cette différenciation sur le plan didactique ou pédagogique.

Mélanie évoque des conseils pour la gestion de la classe : « *Alors, ça apporte beaucoup, c'est sûr. Moi, ma PIUFM (formateur disciplinaire de l'IUFM) m'a donné beaucoup d'idées dans la mise en place, vu que c'est des problèmes de discipline de ma classe et que j'ai vraiment des élèves turbulents.* » Elle précise ensuite la nécessité d'une meilleure organisation entre formateurs; certaines visites, trop rapprochées, ont alors été facteur de stress. Ces remarques confirment que les visites sont avant tout centrées sur la relation pédagogique et très rarement sur des apprentissages précis. On peut supposer que cela recouvre les préoccupations des novices en début d'exercice (Vinatier, 2009, p. 53). Il faut ajouter que c'est une lacune relevée par Philippot, Espinoza et Vincent (2010), chez des formateurs polyvalents ou spécialistes d'une autre discipline que celle qu'ils observent.

Réflexions sur la temporalité de la formation

Mélanie est sans doute celle aussi qui développe le plus la difficulté d'appliquer aussitôt les conseils prodigués, en particulier en début d'année. Elle évoque très explicitement la question de la nécessité d'un temps d'appropriation, de sécurisation que de nombreuses recherches soulignent (Perez-Roux, 2012b) :

C'est dur de recevoir le conseil et de le mettre en place directement après. Il faut du temps, au départ, c'est vraiment dur de se dire, ah oui, faut que je change ça mais en même temps, je sais pas trop où je vais, ce que je fais, c'est vraiment flou au départ, moi maintenant mes dernières visites m'ont vraiment servi au niveau des conseils mais au départ, je pense que j'ai pas pris tous les conseils.

Enfin, la dernière question portait sur l'ensemble de la formation de cette deuxième année de master. Charlotte résume les positions de ces deux collègues, lorsque je lui demande ce qui manque dans la formation. Elle insiste comme Mélanie sur l'importance du respect d'une temporalité, d'une appropriation progressive :

Oui, de la mise en pratique des concepts théoriques, des petites séquences... d'avoir un certain recul pour pouvoir les analyser et du temps pour les analyser, c'est ce qui manque le plus, même nous, notre pratique aujourd'hui bien sûr y a des choses qui se sont faites. On a progressé mais en même temps on arrive pas, moi j'ai du mal avec le fait qu'à l'IUFM on soit tout le temps en analyse des choses et que dans le vrai métier du jour j du jeudi, on n'est que dans la, dans la... pratique... Dans l'urgence de gérer 15 000 choses autour et de gérer les choses et donc je trouve qu'il y a un immense fossé et qu'on est entre les deux. Normalement, tu dois savoir analyser pourquoi t'as fait ça, pourquoi tu l'as mis en place dans quel objectif, qu'est-ce qu'il en ressort, qu'est-ce que les élèves ont retenu et appris et quand tu es dedans, tu essaies déjà de gérer l'élève qui suit pas, l'élève qui comprend pas ou celui qui a déjà fini, qui monte sur sa table, j'en sais rien.

Nous avons choisi de laisser cette citation entière, car nous pensons qu'elle témoigne de la tension, du fossé qui existe entre des pratiques de formation qui privilégient l'analyse, le recul didactique dans les cours disciplinaires, alors que les étudiantes se sentent souvent désemparées devant « l'urgence » de la

classe, urgence qu'avait déjà signalée Perrenoud (1996) en l'associant à l'incertitude. Ces réflexions sont à mettre en relation avec les analyses que font les étudiants de leur formation dans Desjardins, Altet, Étienne, Paquay et Perrenoud (2012, p. 113-152).

Conclusion

Ces trois entretiens, malgré leur côté exploratoire, nous fournissent quelques résultats préliminaires. Ils confirment les études nombreuses sur la prise de fonction des enseignants en révélant l'importance de la fonction sécurisante des collègues, qu'ils soient dans les écoles, en formation ou numériquement présents grâce aux blogues qui apportent une sorte de « béquille affective » (Plé, 2012) essentielle face à la solitude du métier. En ce qui concerne les relations entre savoirs disciplinaires et mise en œuvre dans la classe, les trois étudiantes représentent quasiment trois conceptions différentes. L'une se focalise sur la mise en activité des élèves, l'autre essaie de mettre en adéquation des demandes institutionnelles de compétences à acquérir avec la réalité de la classe tandis que la troisième consolide ses savoirs. Le recours explicite à deux types de ressources, les unes pour l'enseignant (manuels et éventuellement formation universitaire), les autres pour les élèves (collègues et blogues) témoigne de l'impossibilité, à ce moment de la formation, de penser en termes dynamiques la relation entre ces deux dimensions de l'enseignement, ce qui relèverait de la « quête de cohérence » revendiquée par Desjardins et al. (2012). Nous avons donc à approfondir l'articulation entre « contenus » disciplinaires et pratique professionnelle, en prenant en compte à la fois les différences disciplinaires et les relations que les novices entretiennent avec les « contenus ». Enfin, les usages d'Internet, des TBI, voire des tablettes, sont aussi à interroger, car la préparation et la mise en œuvre des séances s'en trouvent modifiées. On peut enfin se demander si les configurations seront identiques en histoire, en géographie et en sciences.

Références

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.). (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Saint-Fons : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Baillat, G. (2010). L'évolution des formations universitaires professionnalisantes. Quels modèles? Quels acteurs? *Spirale*, 46, 31-41.
- Bisault, J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire. Modélisation des moments à visée scientifiques* (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, École normale supérieure de Cachan, France). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00693900>
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-08.pdf>
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot : universitarisation. *Recherche et formation*, 54, 135-149. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/945>
- Charles, F. (2012). *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle : spécificités du curriculum, spécialité des enseignants* (Thèse de doctorat, Université Paris Descartes). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00789811>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

- Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.). (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. et Bautier, E. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF148_8.pdf
- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation*, 63, 135-146.
- Journal Officiel de la République Française, n° 0004 du 6 janvier 2010, texte n° 22 : *Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles*. Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021625956&dateTexte=&categorieLien=id>
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 11-34). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. *Bulletin officiel*, n° 29, 22 juillet 2010. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>
- Perez-Roux, T. (2012a). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perez-Roux, T. (2012b). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de – et défis pour – la formation. Dans *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation* (p. 97-120). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Plé, E. (2012). *Des intentions à l'utilisation : les manuels scolaires en sciences et technologie à l'école élémentaire* (Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne). Repéré à <http://www.theses.fr/2012REIML015>
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Philippot, T. et Bouissou, C. (2007). Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves? *Spirale*, 40, 37-49. Repéré à http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Philippot_Spirale_40.pdf
- Philippot, T., Espinoza, O. et Vincent, J. (2010, mai-juin). *Pratiques de formation et de professionnalisation des professeurs des écoles stagiaires en France : analyse de rapports de visite*. Communication présentée au Colloque Développement professionnel et professionnalisation des enseignants et formateurs dans le contexte de la société du savoir, 16^e Congrès MSE AMCE WEAR, Monterrey, Mexique.
- Rey, B. (2007). Autour du mot : « contenu ». *Recherche et formation*, 55, 119-133. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/912>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Book.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 73-92). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (dir.). (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logique d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en transformation* (p. 245-264). Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Pour citer cet article

Le Bourgeois-Viron, R. (2014). Des ressources mobilisées par des étudiantes pour enseigner en alternance à l'école élémentaire en classe d'histoire : quel recours à la formation en institut universitaire? *Formation et profession*, 22(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.98>

Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel

The school principal's job: Looking at the realities

doi:10.18162/fp.2014.96

Célia **Ducros**
Aix Marseille Université – Université de Montréal

René Amigues
Aix Marseille Université

Résumé

Ce texte propose des éléments de réflexion sur le pilotage des équipes pédagogiques par les chefs d'établissement.

Le parti pris est celui de l'ergonomie de l'activité qui questionne un paradoxe : d'un côté, la focale est mise sur le développement du travail collectif dans les établissements et son impact sur les performances, d'un autre côté est négligé le travail d'organisation auquel se livrent les cadres pédagogiques comme les professeurs pour faire vivre ces collectifs. Le but ici est de montrer l'importance du travail réel pour comprendre les conditions et difficultés des cadres pédagogiques pour organiser le travail des professeurs.

Mots-clés

Travail prescrit – travail réel, ergonomie de l'activité, travail d'organisation, activité empêchée, établissement scolaire, éducation prioritaire

Abstract

This article proposes a new approach about the management of the teachers by their principals. Through the ergonomic approach to the activity, the article invites us to question a paradoxical situation: on the one hand, schools have to develop collective work to obtain best results, on the other hand, the organization tasks of principals and teachers to ensure this collective work are ignored. The aim of this article is to show the importance of actual work to understand the conditions and problems, which principals have to face in order to organize the work of the teachers.

Keywords

Required work – actual work, ergonomic approach to the activity, organization work, impossible work, schools, inclusive education

À partir de travaux empiriques en cours menés en France, ce texte propose des éléments de réflexion sur le pilotage des équipes pédagogiques par des chefs d'établissement (ChE) du point de vue du travail quotidien de ces derniers. Le parti pris est celui de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Amigues, Espinassy, Félix et Mouton, 2010), qui questionne un paradoxe porté aussi bien par les politiques éducatives que par de nombreux travaux de recherche dans ce domaine. D'un côté, la focale est mise sur le développement du travail collectif dans les établissements, son impact sur les performances de ces derniers et les acquisitions des élèves, d'un autre côté est négligé le travail d'organisation auquel se livrent les cadres pédagogiques comme les professeurs pour faire vivre ces collectifs. Le but de ce texte est de montrer à travers l'analyse de l'activité des cadres pédagogiques l'importance du travail réel pour comprendre les conditions et les difficultés dans lesquelles se trouvent ces derniers pour organiser le travail des professeurs.

Une première partie présentera l'évolution des politiques éducatives et le rôle moteur que joue l'éducation prioritaire dans la mise en œuvre des réformes. Une deuxième partie rappellera les principaux résultats issus des recherches sur les directions d'établissement. L'approche ergonomique de l'activité des ChE sera présentée dans une troisième partie, tandis que la discussion reviendra sur les conditions qui empêchent les ChE d'assurer le pilotage des équipes pédagogiques.

Évolution des politiques éducatives

Les principales tendances

Dans les années 80, alors que le courant anglo-saxon initié aux États-Unis vise à déterminer les facteurs d'efficacité de l'école (Scheerens et Creemers, 1989), les recherches sociologiques en France mettent à

jour l'effet établissement, en reliant résultats scolaires et origine sociale des élèves, puis en s'intéressant au fonctionnement des établissements (Cousin, 1996). Le principe qui guide ces recherches est aussi celui de l'émergence de facteurs explicatifs des différences de performance entre établissements. Dans le même temps pour augmenter l'efficacité du système éducatif, l'établissement scolaire en devient l'unité fonctionnelle, s'inscrivant dans les tendances d'autonomisation des politiques internationales. La loi sur la décentralisation (Demailly, 2008; Lelièvre, 2008) et le passage du central au local s'incarnent dans l'établissement public local d'enseignement (EPL). Ce dernier constitue le cœur d'un réseau (Derouet, 2000; Lessard et Brassard, 2006) composé d'une multiplicité d'acteurs. Soumis à une obligation de résultats et gouverné par un projet d'établissement, il fait l'objet d'évaluations. L'établissement autonome devient ainsi responsable, deux caractéristiques antagonistes dès lors que l'obligation de résultats vient « corseter » l'autonomie des établissements (Brassard, 2009; OCDE, 2001).

Ces changements affectent directement le travail des ChE. Les discours officiels attendent d'eux qu'ils soient des agents du changement qui redéfinissent la mission de l'école ainsi que les pratiques enseignantes en favorisant l'innovation (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2006). Dès lors, pour les établissements et leurs chefs s'instaure la « culture de l'évaluation » et du pilotage par les résultats.

L'éducation prioritaire, comme levier de transformation du système éducatif français

Ces principes généraux s'incarnent dans la politique d'éducation prioritaire à partir de 1981 en France. Elle renforce l'importance donnée au local, aux partenaires constitués en réseau ainsi qu'aux contrats de réussite.

En 2006, un pas supplémentaire est réalisé avec la création des « réseaux ambition réussite » (RAR). Ce programme impliquait la création de deux types de postes dans les établissements. D'une part, les professeurs référents, PR, déchargés d'un temps de présence devant élèves afin d'assurer des tâches d'animation et de coordination de projets. D'autre part, les assistants pédagogiques, AP, étudiants chargés de co-intervenir en classe avec un professeur afin que ce dernier puisse plus facilement se charger des élèves en difficulté. Une nouvelle tâche incombe au ChE : recruter ces personnels supplémentaires à partir de fiches de postes liées au projet du RAR. Ce dernier est centré sur la liaison école-collège, le suivi des élèves en difficulté, et les liaisons avec les partenaires. Afin de mettre en œuvre ces mesures, une nouvelle instance est créée, le comité exécutif, chargé également de la reddition de comptes au conseil d'administration, aux écoles et aux autorités académiques. Ce comité regroupe notamment le ChE du collège, l'inspecteur pédagogique régional du second degré (IPR), l'inspecteur de l'Éducation nationale du premier degré (IEN), les directeurs des écoles du RAR, un secrétaire du comité exécutif ainsi que des PR et professeurs des écoles (PE).

D'une part, le ChE devient co-pilote avec un inspecteur du premier degré et un du second degré; d'autre part, il se trouve face à des collectifs nouveaux et composites (professeurs, professeurs référents, assistants pédagogiques, professeurs des écoles) qu'il va devoir constituer et dont il va devoir organiser le travail en assurant innovation et efficacité (résultats). Un discours de 2008 du ministre de l'Éducation nationale de l'époque rappelle les grands principes des RAR : la nécessaire mobilisation de tous les

acteurs du pilotage; le renforcement de l'innovation pédagogique; la réussite des élèves par la mise en œuvre d'« une véritable culture du résultat ».

Dans les faits, les missions de pilote du ChE ou des inspecteurs restent floues. De même que les transformations du milieu de travail, notamment avec une division sociale du travail (Baluteau, 2009; Tardif et Levasseur, 2010), sont ignorées. Si, avec Rochex (2011), on peut penser que l'éducation prioritaire constituerait des lieux d'expérimentation de nouveaux outils de pilotage du système éducatif, on peut cependant se demander si l'entité « établissement » ne masque pas cette ré-organisation interne du travail, comme le travail concret de l'opérateur disparaît avec le taylorisme pour devenir celui de la machine?

S'il est difficile de recenser actuellement des recherches sur le travail des cadres pédagogiques dans les réseaux, en revanche celles qui portent sur les directions des établissements sont plus nombreuses que ce soit sous l'angle des modèles de leadership ou sous l'angle de leurs caractéristiques nouvelles.

Les recherches sur les directions des établissements

Le leadership pédagogique

Alors que le courant anglo-saxon de l'école efficace met au premier plan le leadership de la direction, divers modèles sont élaborés dès les années 80, attribuant au directeur d'école une liste de comportements à adopter en vue d'atteindre une meilleure performance de son établissement. Au départ centré sur le directeur comme référent de l'enseignement et l'apprentissage, ce type de leadership a rapidement laissé la place à un autre plus participatif, en accord avec les tendances du système éducatif. Le leadership transformationnel marque la volonté de faire en sorte que les autres, en l'espèce les professeurs, soient engagés dans l'établissement et deviennent à leur tour des acteurs du changement. Cette évolution va dans le sens des constats d'un effet plutôt indirect du leadership sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves (Hallinger et Heck, 1996).

Cependant, l'idée d'un leader exerçant seul est discutée; on oppose une conception du leader qui distribue des tâches à des individus pour les impliquer dans des actions, à une conception d'une distribution de responsabilités qui fait de chacun un co-leader potentiel. En effet, Spillane, Camburn et Pareja (2007) avancent que le statut de leader ne peut pas être défini *a priori*. En d'autres termes, les tâches et décisions distribuées dans la situation sont toujours reliées à une dimension collective. Ce sont donc les types d'activités qui déterminent le mode de leadership distribué et exercé à plusieurs.

Dans la même lignée, Gronn (2002, 2006) distingue l'agrégat d'individus qui se réduit à leur addition, de la forme holistique qui se fonde sur la synergie, et confirme l'idée que le leadership n'est pas préalablement distribué. MacBeath, Oduro et Waterhouse (2004) ont pour leur part élaboré une taxonomie précise des manières dont il est distribué. Il ressort des résultats six manières de distribuer le leadership qui peuvent relever d'une initiative individuelle ou venir officiellement s'ajouter plus ou moins définitivement aux anciennes tâches, sans pour autant préciser l'exercice collectif du leadership.

Alors que le travail réel des directions exerçant un leadership distribué reste dans l'ombre, certaines recherches pointent des limites à la question du leadership comme facteur d'amélioration des

performances des établissements. Un leadership distribué « qui marche » est fondé sur le développement professionnel dont le directeur doit favoriser les conditions (Normand et Derouet, 2011). C'est ce rôle que soulignent les résultats de Leithwood et al. (2007) selon lesquels malgré une distribution du leadership, la présence et l'action de leaders formels tels que le directeur reste un élément clé, même là où la distribution est institutionnelle, car il répond notamment à la nécessité d'un suivi.

Or, divers travaux francophones soulignent la difficulté à mettre en œuvre le leadership distribué. Selon Garant et Letor (2014) les directeurs des Hautes Écoles veillent surtout à la lisibilité et au contrôle des tâches, ce qui leur permet de garder une vision d'ensemble face à l'éclatement de celles-ci et à l'obligation de rendre des comptes.

De leur côté, Lapointe et Archambault (2014) montrent que malgré une répartition quasi équivalente des tâches administratives et des tâches dites éducatives, ces dernières concernent peu l'intervention sur l'apprentissage et la supervision des professeurs, mais plutôt la gestion des élèves en difficulté et les relations avec les parents. Les auteurs avancent le problème de légitimité pédagogique du directeur qui rend difficile son intervention directe dans ce domaine réservé traditionnellement aux professeurs. C'est ce sur quoi s'accordent Progin-Romanato et Gather-Thurler (2012), qui soulèvent d'autre part la difficulté pour le leader de déléguer ses tâches à des personnels non officiellement leaders.

Poirel et Yvon (2012) montrent aussi que suite aux réformes, les directions doivent faire appliquer des directives qui apparaissent floues et parfois peu utiles aux professeurs. La confrontation porte alors sur l'autonomie professionnelle et laisse peu de place à la coopération favorisant le développement professionnel. En outre, dans l'optique de la reddition de comptes, les directeurs responsables sont aussi moins autonomes et peu enclins à distribuer leurs tâches.

En France, des recherches récentes (Baudrit et Rich, 2013) abordent la question du leadership dans les écoles primaires. Les résultats montrent une absence de leadership distribué et mettent en cause le manque de formation des directeurs, leur difficulté face à des tâches multiples et la tradition persistante d'un directeur unique. Ainsi, la diversité des situations montre, d'une part, que les tâches de leadership restent majoritairement assurées par le directeur et, d'autre part, que le leadership ne se fonde pas forcément sur le développement professionnel des enseignants.

Le directeur comme manager

Avec l'influence du Nouveau Management Public, le ChE est appelé à se comporter en manager (Barrère, 2006). Son métier est redéfini (Pélage, 2003) par des fonctions qui se sont « *épaissies* » (Albanel, 2005) et il voit ainsi son métier se rapprocher de celui du dirigeant d'entreprise (Cousin, 2009). En tant qu'acteur intermédiaire, il se trouve à l'interface de l'administratif et du pédagogique, de l'établissement et de son environnement et de la hiérarchie, autant de « cadres d'action qui apparaissent parfois complémentaires, parfois en concurrence » (Albanel, 2005, p. 104).

Le travail enseignant a également évolué : les tâches se sont multipliées (Demailly et De la Broise, 2009; Maroy, 2006) et le travail hors la classe devient plus prégnant (Marcel, 2004). Si le travail enseignant reste majoritairement caractérisé par une forme cellulaire (Tardif et Lessard, 1999), le ChE est désormais considéré comme un agent du changement chargé de transformer les pratiques des enseignants (MEN, 2002).

Barrère (2006) a dressé un portrait de ces « nouveaux managers ». Il ressort un constat similaire à celui établi par les études portant sur les dirigeants. Les ChE sont soumis à une fragmentation de leur travail, une hétérogénéité de tâches et de temporalités. Ils doivent en effet assurer des tâches administratives accrues, auxquelles ils doivent conjuguer des tâches relationnelles et décisionnelles. Par ailleurs, leur travail est composé de trois temporalités : celle de la forme scolaire (rythme prédéfini), celle du projet et celle de l'urgence. Au cœur de cette diversité, ils doivent pourtant parvenir à encadrer et transformer les pratiques des enseignants en favorisant le travail en équipe. Or, plusieurs travaux montrent la difficulté pour les ChE de mobiliser les professeurs. Ces derniers travaillent ensemble la plupart du temps de manière informelle (Barrère, 2002) voire en toute clandestinité (Pélage, 2003). Désireux de pouvoir choisir l'objet d'un travail commun ainsi que les partenaires d'équipe (Barrère, 2002), les professeurs sont réticents aux dispositifs imposés qui ne répondent pas à leurs attentes (Pélage, 2003). Les ChE sont occupés par un travail de visibilité, lié également à la reddition de comptes, et le management met les ChE « à l'épreuve » (p. 29) au travers d'une triple incitation provenant de la mise en œuvre de la culture de l'évaluation. Tout d'abord, les ChE doivent rendre visible le dynamisme de l'établissement par sa mobilisation dont on a vu qu'elle peine à être effective. Ce à quoi il faut ajouter le fait que sur le terrain, l'innovation ne peut que difficilement se « commander ». Ensuite, les ChE doivent encadrer et transformer les pratiques pédagogiques. Il s'agit ici d'évaluer le travail enseignant à l'aune des performances de l'établissement dans le but d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, ce qui les rend soucieux de répondre aux attentes de la hiérarchie en élaborant des critères leur permettant de vérifier la conformité de ce qui est réalisé à ce qui est attendu : la mise en place de certains dispositifs et leurs résultats, par exemple. Enfin, les ChE, incités à se faire reconnaître par une hiérarchie qui attend d'eux à la fois innovation et respect d'une certaine conformité, sont tiraillés entre des injonctions contradictoires.

Au terme de cette partie, nous pouvons avancer que si les politiques éducatives attendent du ChE qu'il soit un manager, elles attendent aussi de sa part qu'il instaure du changement par une influence sur les professeurs, en référence au leadership. En particulier, les ChE doivent favoriser un travail d'équipe alors que de nombreux travaux montrent la difficulté que ces derniers éprouvent pour mobiliser les professeurs. Le prescrit ignore le travail réel des ChE au point que le travail d'organisation reste le point aveugle de la prescription, voire des ChE eux-mêmes.

Concrètement, comment des ChE qui peinent à faire travailler ensemble des professeurs d'un même établissement, peuvent-ils co-piloter avec deux inspecteurs du primaire et du secondaire – qui n'entretiennent pas forcément des relations cordiales –, le travail d'un collectif hétérogène composé de professionnels (professeurs du secondaire, du primaire, directeurs d'école) et de non-professionnels (assistants pédagogiques) qu'ils doivent constituer de toutes pièces, alors que chacun d'eux exerce dans des sites différents et selon des contraintes et temporalités distinctes?

Approche ergonomique de l'activité des chefs d'établissements

Travail prescrit–travail réel

L'évolution des politiques éducatives se traduit aussi par une transformation des prescriptions, selon deux directions.

D'un côté, le changement se manifeste dans les termes du prescrit dont le caractère discret (Maggi, 1996) consiste à fixer les objectifs à réaliser et à laisser toute latitude aux opérateurs pour trouver les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre, ce qui se traduit par un engagement subjectif accru des personnels tournés vers la recherche de ressources et une intensification du travail censée mobiliser davantage les personnels dans la collaboration et les projets pour répondre aux innovations incessantes de l'école à son environnement.

D'un autre côté, se sont progressivement développées de nouvelles fonctions du côté de l'encadrement (corps d'inspection et directions d'établissement). Le travail des cadres s'inscrit dans un rapport autorité/prescription (Hatchuel, 1996) qui a évolué. Passant d'une hiérarchie verticale à une hiérarchie horizontale, le conseil et l'accompagnement des équipes tendent à se substituer aux fonctions antérieures de contrôle. En tant que relais prescripteurs, c'est à partir des prescriptions qui leur sont faites que les cadres vont à leur tour prescrire des tâches aux professeurs. Quelles sont les prescriptions adressées aux cadres pédagogiques? Comment s'en emparent-ils? Comment les mettent-ils à la disposition des professeurs pour que ces derniers se les approprient et les transforment en moyen d'agir auprès des élèves? Qu'en font-ils pour organiser le travail des professeurs et définir avec eux des buts communs?

L'analyse ergonomique de l'activité qui est la nôtre se fonde sur une approche historico-culturelle et développementale de l'activité dont le point de départ est l'étude de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Cette dernière suppose :

- on ne peut comprendre le travail réel que si on le situe par rapport à ce qui est demandé ou attendu par le prescrit;
- le prescrit est une construction sociale située historiquement et produit d'une activité humaine, celle des groupes d'« experts » désignés comme légitimes;
- cet artefact prescriptif (Amigues, 2009; Mayen et Savoyant, 2002) fait l'objet d'une appropriation collective par les destinataires alors que son usage subséquent peut être individuel ou propre à une situation singulière. Un même artefact prescriptif peut être instrumenté de façon différente selon les opérateurs, les situations, le public cible ou les ressources fournies par l'organisation. Le temps de re-conception du prescrit et sa transformation en mode opératoire seront donc variables selon les établissements et propre à chacun;
- analyser le prescrit, revient à considérer que l'artefact résulte de conflits, de négociations au sein des comités d'experts, et de compromis qui font que ce qui n'est pas tranché en amont devra l'être en aval par les collectifs de travail et les individus. C'est dans ce sens que l'on peut considérer avec Clot (1995) que la tâche prescrite est une « épreuve sociale ».

Dans le cadre qui est le nôtre, travailler ne consiste pas à « appliquer » les règles prescrites ou à « exécuter » ce qui est demandé, c'est « renormaliser le prescrit » (Schwartz, 2001). Le travail réel est celui qui est en train de se faire et non pas celui qu'il devrait être. Il consiste non seulement à répondre au prescrit, mais aussi à faire ce que l'organisation ne règle pas. Plus précisément, l'organisation managériale qui vise à mobiliser les professeurs dans des projets se présente comme la « solution » pour réaliser les objectifs. Pour les opérateurs, il s'agit d'éprouver cette organisation qui ne résout pas tous les problèmes rencontrés concrètement dans les situations quotidiennes et dans la durée. C'est le travail réel qui montre la partie « non réglée » du travail par l'organisation prescrite et ce que les opérateurs doivent « faire en plus » pour compenser cet impensé du prescrit. C'est donc ce travail d'organisation, dans ses dimensions collectives, sociales et politiques, qui constitue l'angle mort du prescrit auquel s'intéresse l'analyse ergonomique de l'activité.

Le travail des cadres est à la fois organisé et organisant (De Terssac, 2002). En amont, il est organisé par l'institution scolaire à travers des textes prescripteurs et des dispositifs (conseil d'évaluation, etc.). Cependant, il existe des divergences entre les divers services de l'appareil scolaire, des décalages entre les politiques nationales et locales qui placent les ChE face à des logiques contradictoires qu'ils doivent gérer. Ces services élaborent des objectifs et des indicateurs qui servent à mesurer et évaluer le résultat du travail prescrit aux ChE.

En aval, la dimension organisante vise à structurer l'activité des personnels dans des situations concrètes de travail. La mise en place précipitée des RAR divise les enseignants dans les établissements qui ont connu une longue période de grève l'année précédente. Ils voient avec la création des PRAR une catégorie hiérarchique intermédiaire et doutent de l'efficacité d'un tel dispositif sur la réussite des élèves.

Ces cadres occupent donc une place intermédiaire entre une ligne managériale mal coordonnée dans son ensemble et des agents qui doutent de l'efficacité des dispositifs qu'ils doivent mettre en place. Dans ces conditions, quels sont les moyens que se donne le ChE pour structurer l'activité des personnels pour lequel se pose la question du développement professionnel dans et par le travail? Si « travailler, c'est réaliser les compromis par lesquels l'opérateur gère le moyen de tenir ensemble des exigences en tension : efficacité, santé » (Hubault, 1996), l'analyse de l'activité vise à comprendre les compromis opérés (ou pas) par les ChE pour pouvoir agir (ou pas) auprès des personnels. En d'autres termes, pour comprendre les dimensions organisées et organisantes du travail des cadres, il convient d'analyser les conditions dans lesquelles sont mises en jeu les médiations dans le travail réel des cadres.

Contexte de l'étude et méthode

L'originalité de la recherche conduite réside dans le fait qu'elle se situe dans un contexte de changement organisationnel. L'étude a commencé en 2006 avec la mise en place des réseaux ambition réussite en France, s'est poursuivie jusqu'en 2011 et a porté sur 2 réseaux. La méthodologie utilisée est de type compréhensive, elle tente de saisir l'expérience subjective du travail de celles et ceux qui le réalisent et les lie aux autres et aux transformations organisationnelles. L'analyse proposée repose sur 14 entretiens semi-directifs de type compréhensif conduits auprès des cadres pédagogiques. Les propos rapportés ci-dessous sont issus d'entretiens auprès de ChE, d'inspecteurs référents, d'une adjointe de direction, et de

PR (les noms ont été modifiés pour conserver leur anonymat). L'objectif était ici de recueillir le point de vue de chacun des intéressés a) sur les conditions et les outils du pilotage des équipes, les moyens utilisés par les cadres pour organiser le travail des équipes et le leur (notamment pour le ChE et l'inspecteur qui sont copilotes); b) sur les outils d'évaluation ou indicateurs utilisés par les cadres pour repérer les avancées et les obstacles du « travail en équipe », leur modalité d'intervention auprès d'elles; c) sur les conditions de mise en place du RAR : difficultés, obstacles, leviers d'action, transformations opérées ou pas au niveau organisationnel, etc. L'analyse a été conduite à travers ces trois thèmes qui organisent la présentation des résultats et grâce au repérage des outils et destinataires de l'activité des ChE. Par exemple, une réunion (outil de pilotage) adressée aux professeurs (destinataires) est identifiée selon ces deux volets indissociables. Un outil peut être mobilisé par différents acteurs. Il s'agit donc, à partir de ces deux volets, d'étudier dans le discours les points de vue de chacun, les conflits cristallisés dans l'outil (un ChE qui n'arrive pas à réunir les professeurs, alors que ces derniers le souhaiteraient), son évolution. De plus, nous veillons à mener l'analyse en dialogue avec le prescrit adressé aux acteurs, afin de repérer les écarts, les marges de manœuvre ou empêchements.

Quelques résultats

Les résultats brièvement présentés tendent à montrer que travail prescrit et travail réel sont deux faces d'une même pièce et que l'activité des cadres, loin d'être réglée, consiste à négocier constamment des compromis entre des prescriptions contradictoires et à composer avec un double déficit : celui de la hiérarchie et celui de la pseudo-autonomie de l'établissement.

La prescription attribuée aux ChE une professionnalité managériale supposée acquise alors qu'ils se trouvent face à une situation inédite pour laquelle ils n'ont pas été particulièrement préparés ni formés. Ces nouvelles responsabilités se rajoutent aux multiples tâches qu'ils remplissent déjà et qui les amènent souvent à l'extérieur de l'établissement. D'un autre côté, les personnels sont dispersés sur plusieurs sites et contraints par des emplois du temps incompatibles entre eux. Si bien que les protagonistes se trouvent face à des dilemmes ou des contradictions qu'ils doivent tenter de résoudre.

Lorsque le prévu n'est pas réalisable

Une ChE évoque la nécessité de réunions de régulation, pour « faire le point ». Cependant, elle ajoute immédiatement un bémol à ce fonctionnement qu'elle aurait souhaité régulier avec les PR, « *l'an dernier j'avais essayé de mettre en place quelque chose de régulier alors j'avais dit tous les quinze jours mais on n'arrive pas à s'y tenir parce que eux peuvent être sollicités à l'extérieur, moi je peux être sollicitée à l'extérieur donc il vaut mieux se fixer des rendez-vous ponctuellement euh, plutôt que de dire toutes les semaines on va se voir, c'est un peu compliqué quoi* ». L'adjointe du même collège précise que les PR « *arrivent quand même un petit peu à se voir [entre eux]* », « *souvent, entre deux portes, (...) c'est pas vraiment institutionnalisé quoi* ».

Un constat similaire est établi par la ChE concernant les AP. Si des réunions avec eux sont qualifiées de « *nécessaires* » afin d'écouter leurs difficultés et propositions, le même souci de régularité se pose, « *ça me semble difficile de se voir toutes les semaines* ». De plus, lorsque réunions il y a, ce n'est jamais avec la totalité des onze AP, « *on est obligés de [les] voir en deux fois* ».

La ChE souhaitait déléguer le relais à une PR, « *je trouvais utile qu'il y ait un professeur (...) qui fasse le relais entre les assistants pédagogiques et l'administration puisqu'il est toujours présent en salle des professeurs* », d'autant qu'« *il y a eu une étroite collaboration adjointe/professeur référent* ». Mais ce lien fut interrompu par l'absence de l'adjointe, « *étant en congés de maternité il y a eu une période un peu floue donc madame Castel [PR] elle s'est sentie un petit peu seule pour la coordination des assistants pédagogiques* ».

Dans la mise en œuvre précipitée, les cadres ont prévu d'établir des contacts entre les protagonistes que les conditions quotidiennes de fonctionnement ne permettent pas de réaliser. Mais ces cadres se trouvent bien démunis pour trouver des conditions plus favorables aux rencontres entre acteurs.

Lorsqu'une petite avancée pointe la réussite de l'entreprise

En revanche, le ChE et l'IPR d'un autre collègue se satisfont des liens construits dans le cadre de la liaison entre le collège et les écoles. Le ChE parle à ce propos d'« *une étape* » franchie avec la mise en œuvre de la « *pratique commune* », c'est-à-dire la co-intervention ponctuelle entre un professeur de collège et un professeur des écoles. L'IPR tient à souligner le rôle de la secrétaire du comité exécutif « *qui a été le liant* », et ajoute que comme elle a vu que « *ça fonctionnait* », elle a décidé de ne pas accompagner ce travail en commun qui répond cependant à une attente phare du RAR.

Une hiérarchie intermédiaire qui ne dit pas son nom

Les propos de la secrétaire éclairent ce que ne voit pas l'IPR. Les échanges avec les professeurs se font « *tout le temps par mail, ou par rendez-vous en dehors [du temps de travail]* », ils pratiquent selon elle une forme de « *bénévolat* » qu'elle se refuse de pousser trop loin. Il en résulte un mode de fonctionnement qu'elle qualifiera de « *bricolage* » doublé « *du volontariat des collègues* » et qui par conséquent, selon elle, ne « *peut pas [s'inscrire dans] la continuité* ». Ainsi, ce qui paraît fonctionner de manière satisfaisante aux yeux des pilotes s'avère plus problématique pour les protagonistes concernés et paraît voué à l'abandon à cause d'« *un gros souci d'organisation* » dont les cadres ne s'emparent pas. D'autant que la secrétaire pointe d'autres dysfonctionnements comme le fort « *turn-over* » des professeurs des écoles, « *y en a trois qui ont changé sur sept* », ce qui implique l'arrivée de nouveaux professeurs qui démarrent dans les relations avec le collège, ne sont « *pas au même niveau* » et doivent apprendre ce que d'autres pratiquent déjà depuis quelques années.

Comment organiser le travail d'un nouveau personnel qui n'a pas de place et pas de missions précises?

Face à une situation inédite, les ChE ont tenté d'intégrer des personnels nouveaux dans un milieu de travail désorganisé par la prescription. Faute de pouvoir anticiper l'arrivée des AP, la ChE s'est trouvée démunie, « *Il a fallu voir un peu ce qu'on en faisait* »; ce que confirme son adjointe, « *ils étaient là et (rires) voilà, on savait pas trop quoi en faire, ça s'est fait petit à petit* ». L'adjointe s'est alors attachée à « *faire des emplois du temps à ces gens-là* » et la ChE a pris le parti de les placer dans la salle des professeurs où elle a affiché leur emploi du temps. En outre, la ChE a décidé de « *mettre un assistant pédagogique référent d'une classe de 6e pour qu'il puisse faire la rentrée avec le professeur principal et se sentir déjà identifié par une classe qu'il aurait après à suivre plus spécifiquement* ».

Cette volonté d'intégration et la nécessité de définir les missions des AP représentent un travail de longue haleine, qui demande des réajustements réguliers et une attention permanente, que l'on retrouve avec les PR. En effet, la ChE remarque que « *c'est flou quand même un poste professeur référent* », cela demande donc des précisions au fur et à mesure de l'avancée de l'année « *sinon c'est très très vague* ».

Mais on peut se demander si la difficulté à réunir les personnels n'en cache pas une autre plus profonde, liée à un déficit des directions d'établissements autonomes à organiser leur fonctionnement et à faire face à la nouveauté.

Discussion

Les ChE ne font pas ce que l'institution attend d'eux. Leur travail réel consiste autant que possible à compenser la désorganisation du milieu de travail engendrée par la prescription. Intégrer un nouveau personnel mal reçu par le personnel en place et définir leurs fonctions chemin faisant. Tout comme ils définissent leurs fonctions d'encadrement selon les avancées réalisées par les professeurs. Les conditions d'exercice des ChE les empêchent de remplir leur mission d'encadrement. Il leur est difficile de créer des moments de rencontre alors qu'ils sont dans l'impossibilité de rendre disponibles les personnels. Tout ce travail d'organisation qu'ignore la prescription est cependant un préalable sans lequel ne peuvent se constituer une équipe de pilotage et une équipe pédagogique, « le facteur crucial qui fait la différence, à conditions égales, dans la performance est [...] l'existence d'une équipe de direction [...] capable de mobiliser largement une équipe pédagogique sur un projet » (Inspection générale de l'Éducation nationale [IGEN] et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche [IGAENR], 2004, p. 65). Mais ce qui est crucial pour une équipe d'encadrement et pour le développement professionnel des personnels dans et par le travail, c'est d'être présente au moment où le travail réel des professeurs est en train de se faire. Ce qui ne relève pas d'une décision des cadres, mais d'une décision politique.

Références

- Albanel, X. (2005). Le chef d'établissement dans le système scolaire : portée et limites de la redéfinition d'une fonction et d'un espace. Dans D. Filatre et G. De Terssac (dir.), *Les dynamiques intermédiaires au cœur de l'action publique* (p. 99-109). Toulouse : Octarès.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 42(2), 11-26. <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.422.0011>
- Amigues, R., Espinassy, L., Félix, C. et Mouton, J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni? *Travail et formation en éducation*, 7. Repéré à <http://tfe.revues.org/index1395.html>
- Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 4. Repéré à <http://socio-logos.revues.org/2308>
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497. [http://dx.doi.org/10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5)
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baudrit, A. et Rich, J. (dir.). (2013). Modalités de leadership et indices de variations de climat dans les établissements scolaires [numéro thématique]. *Recherches en éducation*, 15. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no15.pdf>

- Brassard, A. (2009). La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire en l'état. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation, Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 109-126). Bruxelles : de Boeck.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues. *Revue française de pédagogie*, 115, 59-75. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1996.1201>
- Cousin, O. (2009). Entre contrainte et plaisir, le travail des cadres. *Sciences humaines*, 210, 36-39.
- De Terssac, G. (2002). Le travail : une activité collective. Recueil de textes. Toulouse : Octarès.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Demailly, L. et De la Broise, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. Études de cas et pistes de travail. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 4. Repéré à <http://socio-logos.revues.org/2305>
- Derouet, J.-L. (2000). L'administration de l'éducation nationale : l'école de la République face au nouveau management public. Dans A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 103-112). Paris : La Découverte.
- Garant, N. et Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2006). The significance of distributed leadership. *BC Educational Leadership Research*, 7.
- Hallinger, P. et Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. Dans K. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger et A. Hart (dir.), *International handbook of educational leadership and administration* (Vol. 2, p. 723-783). New York, NY: Springer.
- Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective : variété et crise des rapports de prescription. Dans G. de Terssac et E. Friedberg (dir.), *Coopération et conception* (p. 101-121). Toulouse : Octarès.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes – débats épistémologiques* (p. 103-140). Toulouse : Octarès.
- Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche. (2004). *Rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR*. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000124/index.shtml>
- Lapointe, P. et Archambault, J. (2014). Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec. Dans N. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 35-42). Bruxelles : De Boeck.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. et Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760601091267>
- Lelièvre, C. (2008). État éducateur et déconcentration administrative. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.3917/cdle.026.0041>
- Lessard, C. et Brassard, A. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18, 181-201. <http://dx.doi.org/10.3917/es.018.0181>
- MacBeath, J., Oduro, G. et Waterhouse, J. (2004). *Distributed Leadership in Action: Full Report*. Repéré à <http://dera.ioe.ac.uk/2052/>
- Maggi, B. (1996). La régulation du processus d'action de travail. Dans P. Cazamian, F. Hubault et M. Noulin (dir.), *Traité d'ergonomie* (p. 637-662). Toulouse : Octarès.
- Marcel, J. F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.

- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. Repéré à <http://rfp.revues.org/273>
- Mayen, P. et Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssière (dir.), *Actes du 27^e Congrès de la SELF* (p. 226-231). Aix-en-Provence, France : Greact. Repéré à <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/mayen.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2002). Protocole d'accord relatif aux personnels de direction. *Bulletin officiel spécial n° 1 du 3 janvier 2002*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/default.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006). Éducation prioritaire. *Bulletin officiel n° 14 du 6 avril 2006*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm>
- Normand, R. et Derouet, J. L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.
- OCDE. (2001). *Gestion des établissements : de nouvelles approches*. Paris : OCDE.
- Pélagé, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145, 21-36. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF145_2.pdf
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118. Repéré à http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-094_POIREL.pdf
- Progin-Romanato, L. et Gather-Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en éducation, HS4*, 42-54. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no4.pdf>
- Rochex, J.-Y. (2011). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation? *Revue française de pédagogie*, 177, 5-10. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-4-page-5.htm>
- Scheerens, J. et Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706. [http://dx.doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90022-0](http://dx.doi.org/10.1016/0883-0355(89)90022-0)
- Schwartz, Y. (2001). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Spillane, J., Camburn, E. et Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.

Pour citer cet article

- Ducros, C. et Amigues R. (2014). Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et profession*, 22(3), 12-23. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.96>

Communauté d'apprentissage professionnelle et formation professionnelle en matière de douance

Jean **Labelle**
Université de Moncton

Viktor **Freiman**
Université de Moncton

Johanne **Barrette**
Université du Québec en Outaouais

Marianne **Cormier**
Université de Moncton

Yves **Doucet**
Université de Moncton

Professional learning communities and on-the-job training for gifted students: What are the advantages?

doi:10.18162/fp.2014.224

Résumé

Le présent article porte sur les perceptions d'enseignants du Nouveau-Brunswick à propos de la capacité des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) à parfaire leur formation à l'égard de la douance et à répondre aux besoins des élèves doués. Leurs perceptions ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées puis validées auprès d'enseignantes-ressources et par une analyse documentaire. Les résultats indiquent que les CAP sont efficaces pour améliorer la formation des enseignants tout en venant en aide aux élèves à risque. Tout semble indiquer qu'il en serait de même si les CAP se penchaient sur la problématique de la douance.

Mots-clés

communauté d'apprentissage professionnelle, formation professionnelle, douance

Abstract

This article focuses on the perceptions of teachers in New Brunswick about the capacity of professional learning communities (PLC) to improve their professional training in giftedness and the needs of gifted students. Their perceptions were collected using semi-structured and validated with resource teachers and a literature review. The results indicate that the PLC is an effective mechanism to improve the training of teachers towards students at risk while coming to their aid. Everything seems to indicate that they would be as effective if they leaned more on the issue of giftedness.

Keywords

Professional learning community, professional development, gifted

Problématique

Depuis quelques années, on accepte de moins en moins de ségréger les élèves (OCDE, 2003; UNESCO, 2005). C'est particulièrement le cas au Nouveau-Brunswick, une province canadienne, où l'on parle de plus en plus de différenciation et d'inclusion pour tous les élèves, y compris les élèves doués (MacKay, 2005; Porter et AuCoin, 2012; Vienneau, 2002). Toutefois, les recherches révèlent l'existence de nombreux problèmes concernant la capacité des systèmes éducatifs à conjuguer avec le phénomène de la douance.

Par exemple, plusieurs recherches font ressortir des lacunes dans la formation des enseignants et des professionnels de l'éducation au sujet de la douance. Lewis, Hudson et Hudson (2010) de même que Lupart, Pyryt, Watson et Pierce (2005) constatent qu'une forte majorité du personnel éducatif n'a pas la formation pour identifier les élèves doués, dépister leurs besoins et y répondre. Ce problème est aussi souligné par Leikin (2011) et Wood (2013) et semble récurrent (Jenkins-Friedman, Reis et Anderson, 1984). Même constat au Nouveau-Brunswick où Doucet (2012) et Freiman (2009) relèvent des failles dans la formation des maîtres, le peu de directives au sein des programmes d'enseignement et la quasi-absence de politiques en matière de douance, ce qui limite l'allocation de ressources et le développement professionnel.

Outre une formation déficiente, Zabloski (2010) note que la lourdeur de la tâche des enseignants ne leur permet pas de répondre adéquatement aux besoins particuliers des élèves doués. Pour Rotigel et Fello (2004), les enseignants sont davantage sollicités par les élèves en difficulté ou présentant un trouble de comportement. À cela, Johnson (2000) ajoute qu'il existe un mythe selon lequel les élèves doués sont capables de réussir seuls. Ce faisant, l'élève doué risque de se démotiver, voire de gonfler les rangs des décrocheurs (Applebaum, Freiman et Leikin, 2011; Winebrenner, 2008).

Mentionnons enfin que la problématique de la douance est exacerbée en milieu minoritaire. Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry (2004) affirment que le peu de ressources humaines dont dispose l'école en milieu minoritaire crée une pression indue sur les personnels qui finissent par percevoir le fait d'apporter une attention particulière aux élèves doués comme une surcharge de travail. De même, certaines caractéristiques d'un milieu minoritaire soulevées par Cormier (2005) et Wagner et Grenier (1991) laissent à penser que ce milieu n'est pas toujours favorable à l'émancipation de la douance, souvent associée à une illusion de grandeur. Ainsi, dans un contexte où l'on tend à sous-estimer la douance, il devient difficile d'obtenir des données précises pour justifier l'obtention de ressources humaines pour des services spécialisés de même que financières et pédagogiques (Bajard, 2009).

Force est donc de constater que, selon plusieurs recherches, il existe des lacunes importantes dans la formation des intervenants en éducation au sujet de la douance. Il en va de même à propos des conditions nécessaires pour répondre aux besoins particuliers des élèves doués, a fortiori dans un milieu minoritaire. Pour remédier à ces problèmes, il devient urgent d'investir non seulement dans l'apport de ressources financières, humaines et matérielles, mais aussi dans la formation initiale et continue du personnel éducatif.

En ce qui a trait à la formation continue, d'aucuns voient dans les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) une approche novatrice pour assurer le développement professionnel des intervenants scolaires et améliorer l'apprentissage des élèves. DuFour (2010), Hamel, Turcotte et Laferrière (2013) de même que Peters et Savoie-Zajc (2013) affirment que les CAP constituent une excellente occasion pour les enseignants d'effectuer des apprentissages expérientiels. Hord (2004) ajoute que les CAP créent des réseaux d'échange de connaissances et de pratiques éprouvées, ce qui contribue au développement professionnel.

Cependant, Thessin et Starr (2011) indiquent que les CAP sont un mécanisme de formation efficace à condition que ces dernières soient bien encadrées. Il en va de même pour les communautés d'apprentissage et les communautés de pratique qui s'apparentent aux CAP. En effet, pour plusieurs chercheurs, les communautés d'apprentissage ou de pratique contribuent au développement professionnel sous réserve d'être bien accompagnées (Bouchamma, Michaud, Doyon et Lapointe, 2008; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011).

En ce qui a trait à la réussite des élèves, DuFour (2010) montre comment les CAP contribuent à l'apprentissage de tous les élèves, y compris les élèves doués en se posant continuellement quatre questions : Que voulons-nous que les élèves apprennent? Comment saurons-nous qu'ils ont appris? Quelles sont les mesures à prendre s'ils n'ont pas appris? Que fait-on avec les élèves qui savent déjà? En outre, Lomos, Hofman et Bosker (2011) soutiennent que plusieurs caractéristiques des CAP (pratique réflexive; collaboration; vision partagée) sont positivement corrélées à la réussite des élèves. Même constat chez Leclerc et Moreau (2011).

Ainsi, considérant que les recherches mettent en évidence plusieurs lacunes dans la formation du personnel éducatif au sujet de la douance, considérant que les CAP semblent constituer un bon mécanisme de développement professionnel tout en visant l'amélioration des apprentissages de tous les élèves, considérant que les CAP sont implantées dans les écoles du Nouveau-Brunswick depuis au moins cinq ans, il nous est apparu pertinent d'entreprendre une recherche afin de mieux comprendre la capacité des CAP à améliorer la formation des enseignants en matière de douance de même que son apport à la réussite des élèves doués.

Cadre conceptuel

Cette section aborde les concepts de communauté d'apprentissage professionnelle, de développement professionnel et de douane. Elle se termine par l'énoncé des questions de recherche.

Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

Hord (2004) souligne que l'expression « Professional Learning Community » (communauté d'apprentissage professionnelle) constitue un néologisme. Ce descripteur ne figure pas au sein du vocabulaire contrôlé de plusieurs bibliothèques et bases de données où on utilise plutôt l'expression « Communities of Practice » (communautés de pratique). Pour Roberts et Pruitt (2009), il existe plusieurs acceptions de la CAP et cette dernière partage des éléments notionnels avec d'autres concepts tels que la « communauté d'apprentissage » définie par Dionne et al. (2010) de même que la « communauté de pratiques » abordée par Lave et Wenger (1991) ainsi que Wenger et Snyder (2000).

Hord (2004) définit la CAP comme une équipe de travail possédant cinq caractéristiques : un leadership partagé; une vision et des valeurs communes qui se manifestent par un engagement envers la réussite des élèves; un apprentissage collectif des enseignants en réponse aux besoins des élèves; l'évaluation par les pairs des stratégies utilisées; des conditions permettant aux enseignants d'apprendre, de partager et de collaborer.

De son côté, Leclerc (2012) perçoit une CAP comme un mode de fonctionnement des écoles qui misent sur la collaboration de tous les intervenants et qui encouragent le personnel à entreprendre collectivement des réflexions sur leurs pratiques en vue d'améliorer les résultats scolaires de tous élèves. Pour DuFour (2010), une CAP est un modèle d'école qui fonctionne selon quatre grands principes : l'apprentissage plutôt que l'enseignement; la collaboration plutôt que la compétition; les résultats plutôt que les intentions; les preuves plutôt que les opinions. Ces quatre principes se concrétisent au sein d'un cycle d'analyse qui comporte cinq étapes : l'évaluation diagnostique; l'analyse des résultats; l'analyse des forces et des faiblesses des élèves; l'établissement des objectifs SMART (spécifique, mesurable, atteignable, réaliste, temporel) et des stratégies d'enseignement efficaces; l'évaluation de l'atteinte des objectifs.

Enfin, point important à souligner, dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick, lieu où s'est déroulée la recherche, on distingue les CAP des équipes stratégiques. Si on donne aux CAP la même définition que les auteurs précédents, on confie aux équipes stratégiques la mission spécifique de venir en aide aux élèves à besoins particuliers.

Formation, perfectionnement et développement professionnel

Selon l'Office québécois de la langue française (2006), la formation est l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques nécessaire à l'acquisition d'une compétence dans un domaine d'expérience donné. Parmi les types de formations, on distingue la formation initiale de la formation continue. Pour Boutet (2000), la formation initiale a pour fonction la professionnalisation et comprend deux phases : une formation de base et une formation spécialisée. Ce type de formation est sanctionné

et est généralement offert au sein d'une institution officielle. La formation continue, pour sa part, représente un ensemble de processus d'apprentissages (formels ou non) touchant toutes les dimensions de la personne par lesquels l'adulte développe ses connaissances et ses qualifications sa vie durant, en fonction de ses besoins et des exigences de son milieu, notamment celui du travail (Barrette, 2008; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002; Queeney, 2000).

Si, pour Bergeron (2011), la formation continue est un moyen par lequel on offre au personnel l'occasion d'actualiser les aptitudes associées à leurs fonctions, le perfectionnement a une plus grande portée puisqu'il vise à accroître les aptitudes des employés en matière de conceptualisation et de relation humaines afin de leur permettre de composer avec les changements qui devraient se produire à l'intérieur de l'organisation. Barrette (2008) souligne que le perfectionnement professionnel est la plupart du temps offert par un formateur qui structure la matière sous la forme d'un séminaire ou d'un cours dispensé au sein du milieu de travail ou dans un établissement d'éducation, ce qui peut conduire à une attestation des études. Pour le Bureau international du travail (2012), Gauthier et Mellouki (2006), Martineau et Portelance (2012) et l'OCDE (2009), le perfectionnement professionnel est encore loin d'être une réalité pour tous les éducateurs.

Outre le perfectionnement, la formation continue peut se voir assurée par le développement professionnel. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la notion de développement professionnel est un concept large qui réfère à un processus planifié et continu, individuel ou collectif, d'actualisation des compétences essentielles à l'exercice d'une profession. Dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement, Anadon (2011) note que cette notion recouvre l'idée d'un « continuum de formation (initiale-continue) » qui s'appuie sur la réflexion et la pratique des enseignants, notamment en contexte de CAP. D'après Brodeur, Deaudelin et Bru (2005), le développement professionnel est une condition sine qua non à l'amélioration des apprentissages des élèves et de leur réussite.

Douance

Dans la littérature, les termes associés aux élèves doués sont nombreux et varient selon la culture. Par exemple, la culture orientale accorde plus d'attention à la créativité qu'aux capacités intellectuelles (Phillipson et McCann, 2007). Parmi les caractéristiques attribuées à l'élève doué en Occident, Renzulli (2005) mentionne des aptitudes supérieures à la moyenne, un haut niveau de pensée abstraite et une excellente adaptation aux situations nouvelles. Outre ces manifestations cognitives, pour cet auteur, l'élève doué possède une très grande sensibilité.

À l'égard de l'encadrement de l'élève doué, il existe plusieurs modèles pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage (Massé, 1998). De ces modèles, il en ressort trois principaux : Renzulli (2005) mentionne l'enrichissement; Kulik et Kulik (1982) ainsi que Hoffer (1992) parlent de regroupement et de compactage (substituer un contenu à des notions déjà acquises); Johnson (2000) et Kanevsky (2011) suggèrent l'accélération. Outre ces modèles, il existe une variété d'instruments pour identifier les élèves doués : Massé (1998) parle du WPPSI I, du WISC IV et du WAIS IV. Cependant, puisqu'aucune méthode de dépistage n'assure un diagnostic valable à elle seule, Gagné (2005) propose d'en utiliser plusieurs.

Questions de recherche

La présente recherche a pour objectif d'étudier les perceptions des enseignants au sujet de la capacité des CAP à assurer leur développement professionnel en matière de douance de même qu'à venir en aide aux élèves doués. Les questions guidant la recherche se formulent de la façon suivante :

1. Dans quelle mesure les CAP contribuent-elles au développement professionnel des enseignants, notamment en matière de douance?
2. De quelles façons les élèves doués sont-ils identifiés au sein des CAP?
3. Comment les besoins particuliers des élèves doués sont-ils dépistés au sein des CAP?
4. Quelles sont les mesures mises en place en CAP afin de répondre aux besoins particuliers des élèves doués?

Méthodologie

La recherche, de type exploratoire, a emprunté une méthodologie qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Elle fut entreprise au Nouveau-Brunswick et porte sur des CAP du District scolaire francophone Sud. À la fin de l'année scolaire 2012, au moment de la collecte de données, ce district était composé de 15 écoles, de 8000 élèves et de 549 enseignants au sein duquel furent prélevés les échantillons.

Participants

Trois échantillons de participants ont été prélevés aux fins de la recherche. Le premier fut formé pour répondre à la question concernant le développement professionnel. Il était composé de 14 individus-informateurs, dont 2 directions d'école et 12 enseignants œuvrant au sein de différentes CAP. Parmi ces 14 individus-informateurs, on retrouvait 3 hommes et 11 femmes. La moyenne d'âge pour ce groupe est de 35 ans.

Le deuxième échantillon était composé de 6 individus-informateurs qui ont fourni des renseignements à propos des trois questions traitant de la douance. Ils étaient distribués comme suit : 2 pour les ordres d'enseignement de la maternelle à la 4^e année; 2 pour la 5^e à la 8^e année; 2 pour la 9^e à la 12^e année, et ce, dans des écoles différentes œuvrant en CAP afin de respecter le plus possible le principe de diversification. Cet échantillon comportait 3 hommes et 3 femmes, dont la moyenne d'âge était de 38 ans.

La taille de ces deux échantillons fut jugée satisfaisante au regard du principe de saturation empirique. Les individus-informateurs des deux échantillons possédaient une expérience en enseignement d'au moins 10 ans et collaboraient au sein d'une CAP depuis au moins 5 ans, ce qui leur conférait une certaine crédibilité.

Outre ces individus-informateurs, 4 enseignantes-ressources (orthopédagogues) ont agi comme informateurs clés. Leur fonction consistait à valider les perceptions des 20 individus-informateurs, ce qui contribua à une triangulation des sources. Elles ont participé aussi bien à l'entrevue de groupe

qu'aux entrevues semi-dirigées, mais la collecte de leurs données fut effectuée quelques jours après celle des individus-informateurs afin d'éviter l'effet de contamination et de vérifier le critère de fiabilité. L'âge moyen des enseignantes-ressources était de 36 ans. Elles possédaient la même expérience en enseignement que les individus-informateurs et collaboraient à une CAP depuis au moins 5 ans.

Instruments

Deux méthodes de collecte des données ont été utilisées pour atteindre les objectifs de recherche. La méthode du groupe de discussion (*focus group*) a permis aux 14 individus-informateurs de fournir de l'information afin d'en connaître davantage sur la capacité des CAP à contribuer à leur développement professionnel.

Une entrevue semi-dirigée, balisée par une grille d'entretien, a contribué à obtenir des données auprès des 6 individus-informateurs du deuxième échantillon pour répondre aux trois questions concernant la capacité des CAP à identifier les élèves doués, à dépister leurs besoins particuliers et à les combler. La grille d'entretien comporte trois parties : l'introduction, les questions et la conclusion. Les questions ouvertes ont été formulées en utilisant les concepts définis dans le cadre conceptuel et en lien avec les trois questions de recherche portant sur la douance. Il y a trois questions générales et, pour chacune d'elles, deux questions spécifiques. Quatre questions de clarification sont venues compléter cette partie en vue d'approfondir certains thèmes.

Enfin, les 4 enseignantes-ressources ont été soumises aux deux méthodes de collecte de données afin de valider les résultats. Cet exercice de validation fut complété par une analyse documentaire.

Protocole

Les groupes de discussion se sont échelonnés sur une période de 90 minutes. Un des chercheurs a agi comme animateur. La démarche empruntée comportait cinq étapes : l'accueil des participants; l'interrogation; les réponses; l'explication; la synthèse. Les entrevues semi-dirigées des 6 individus-informateurs se sont déroulées sur les lieux de travail de ces derniers. Ces entrevues avaient une durée d'environ 30 à 45 minutes. Elles furent effectuées par un des chercheurs, enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique et transcrites sous forme de verbatim. Les autres chercheurs ont lu les verbatim et se sont joints au premier afin d'en analyser le contenu. Il en fut de même avec les entrevues des 4 enseignantes-ressources.

Le corpus d'écrits fut analysé selon une logique inductive. Chaque unité de sens fut soustraite du corpus et groupée dans une des trois catégories suivantes : unités de sens commun; singulier; contradictoire. Au sein de chacune des catégories, des thèmes ont émergé. Ce travail d'analyse a été effectué de façon indépendante par les chercheurs qui se sont réunis ensuite pour partager leurs points de vue, participant ainsi à une triangulation des chercheurs.

Résultats

À la suite des entretiens, il a été possible d'obtenir des réponses aux quatre questions de recherche. Les résultats sont présentés suivant l'ordre d'énumération de ces questions.

La première question portait sur la capacité des CAP à contribuer au développement professionnel des enseignants, notamment au sujet de la douance. À ce propos, plusieurs thématiques sont ressorties. Premièrement, les individus-informateurs ont mentionné que les CAP constituaient un excellent outil d'insertion professionnelle favorisant l'intégration des enseignants novices et le partage des connaissances entre ces derniers et ceux plus expérimentés. Deuxièmement, les participants ont affirmé que la démarche en CAP leur a permis d'accroître leur capacité à collaborer alors que le travail s'effectuait auparavant en vase clos. Troisièmement, les enseignants et les directions participant à la recherche soulignent que les CAP ont contribué à développer leurs compétences en supervision, non pas dans sa dimension évaluative, mais dans celle de l'accompagnement. Enfin, la thématique de la didactique est aussi ressortie. Les individus-informateurs soutiennent que les CAP facilitent l'échange des différentes stratégies, méthodes et pratiques d'enseignement propres à chaque discipline et à chaque ordre d'enseignement.

Cependant, selon les individus-informateurs, les CAP deviennent rapidement inefficaces si elles ne sont pas soutenues par de la formation ou du perfectionnement. En fait, les individus-informateurs mentionnent qu'après avoir travaillé plus d'une année avec les mêmes personnes, ce sont les mêmes idées qui reviennent et qu'il n'y a plus de valeur ajoutée au développement professionnel. Selon eux, la problématique de la douance constitue un excellent exemple de ce phénomène. Comme la très grande majorité des participants n'ont pas acquis de connaissances à ce sujet lors de leur formation initiale et continue, ils n'en parlent pas en CAP et, par voie de conséquence, ne peuvent assurer leur développement professionnel en cette matière par l'entremise de ce mode de collaboration, d'où l'importance d'être accompagné.

La deuxième question visait la capacité des CAP à identifier les élèves doués. À ce propos, les individus-informateurs ont indiqué que les élèves à besoins particuliers sont identifiés dès l'entrée à la maternelle par l'enseignant. Une évaluation est ensuite menée par l'enseignant-ressource et parfois par le psychologue. On dresse alors un dossier de l'élève qui le suivra tout au long de son parcours scolaire. L'équipe stratégique, formée de la direction, du psychologue scolaire, de l'enseignant-ressource et d'enseignants, élabore un plan d'intervention pour chacun de ces élèves. Toutefois, pour ces individus-informateurs, même si les élèves doués sont inclus dans la catégorie « élèves à besoins particuliers », l'équipe stratégique consacre presque la totalité de ses maigres ressources à identifier les élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Il en va de même lorsqu'il est question d'identifier les élèves doués par l'entremise des CAP. Selon les individus-informateurs, les CAP ne servent pas à identifier les élèves à besoins particuliers, mais à identifier les élèves à risque, soit ceux qui avoisinent le seuil de réussite, ce qui est rarement le cas des élèves doués.

En ce qui a trait à la troisième question, soit celle concernant le dépistage des besoins des élèves doués, les individus-informateurs mentionnent que les CAP servent principalement à dépister les besoins des élèves des élèves à risque et non ceux à besoins particuliers. Pour ce faire, les CAP utilisent le cycle d'évaluation qui est axé sur les résultats aux examens diagnostiques. C'est l'équipe stratégique qui

a le mandat de dépister les lacunes des élèves à besoins particuliers. Cependant, pour les individus-informateurs, l'équipe stratégique n'a ni le temps ni les ressources pour dépister les besoins des élèves doués ayant trop à faire à dépister les besoins des élèves en difficulté.

Pour ce qui est de la quatrième question, c'est-à-dire celle relative aux mesures mises en place par l'école pour venir en aide aux élèves doués, les individus-informateurs soulignent qu'elles visent d'abord et avant tout le soutien des élèves qui éprouvent des difficultés et des retards d'apprentissage. Bien que certains enseignants offrent des exercices d'enrichissement aux élèves doués, les individus-informateurs affirment qu'il s'agit là d'une mesure sans réelle intention pédagogique, simplement pour tenir ses élèves occupés. Il en va de même au sein des CAP où les individus-informateurs mentionnent faire peu état des stratégies d'enseignement qui pourraient favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves doués.

Enfin, mentionnons que ces résultats ont été triangulés à l'occasion d'entrevues réalisées auprès de 4 enseignantes-ressources de même que par une analyse documentaire. En accord avec les individus-informateurs, les 4 enseignantes-ressources affirment que les CAP ne servent pas à l'identification des élèves doués, au dépistage de leurs besoins particuliers et à trouver des moyens pour y répondre. Pour elles, le but des CAP est de contribuer à la réussite des élèves à risque. Il en va de même pour l'équipe stratégique qui mise sur l'identification des élèves à besoins particuliers et des stratégies pour améliorer leurs apprentissages. Toutefois, en accord avec les individus-informateurs, les enseignantes-ressources mentionnent que les élèves doués ne font pas l'objet d'une grande attention de la part des équipes stratégiques. Elles-mêmes, en tant qu'enseignantes-ressources, affirment manquer de connaissances et de compétences en matière de douance pour participer au développement professionnel des enseignants au sein des CAP.

L'analyse de documents ministériels valide également les résultats de la recherche. Le rapport MacKay (2005) affirme que les élèves doués constituent souvent un groupe négligé dans les systèmes éducatifs pancanadiens. Ce rapport recommande que le ministre de l'Éducation du Nouveau-Brunswick collabore avec les différentes universités de la province pour favoriser l'acquisition de connaissances au sujet de la douance et en tenir compte dans les programmes d'études. Il en va de même avec le rapport *Les enfants au premier plan* (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2007) dont une mesure consiste à appuyer le développement des meilleures pratiques visant à stimuler les élèves doués. Enfin, Porter et AuCoin (2012) mettent en évidence l'inquiétude manifestée par les Districts scolaires de ne pas pouvoir offrir des services de qualité aux élèves du niveau régulier et aux élèves doués. Dans ce rapport, on écrit qu'un bon nombre d'enseignants disent que le contenu des programmes est développé en ne tenant compte ni des élèves doués ou talentueux ni de ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Ainsi, ces trois documents clés, dont le rapport MacKay (2005) de même que Porter et AuCoin (2012) visent spécifiquement l'inclusion scolaire de tous les élèves, y compris les élèves doués, confirment les résultats de la recherche.

Discussion et conclusion

Cet article a présenté les résultats d'une recherche exploratoire visant à mieux comprendre l'apport des CAP au développement professionnel des enseignants, notamment en matière de douance, de même que sa capacité à identifier les élèves doués, à dépister leurs besoins particuliers et à y répondre. La recherche montre que le travail en CAP favorise l'insertion et le développement professionnel à l'occasion du partage des connaissances et des savoirs expérientiels, mais que la question de la douance n'est pratiquement pas abordée par ce mécanisme de formation. Elle montre également que les CAP semblent efficaces pour identifier les élèves à risque, dépister leurs besoins et y répondre, mais que les CAP de notre échantillon n'avaient pas pour mandat explicite de s'attarder aux élèves à besoins particuliers, ce qui inclut les élèves doués.

De plus, les participants à cette recherche ont affirmé que leur travail en CAP favorisait l'accueil et l'intégration des enseignants novices, le partage des stratégies efficaces pour accroître la réussite éducative et le développement professionnel. Toutefois, après un certain temps, cette étude montre que les CAP deviennent vite obsolètes si les individus qui les composent ne font qu'échanger leurs pratiques sans se questionner sur ce qui est démontré comme étant efficace par la recherche. Ainsi, les CAP semblent moins efficaces en ce qui a trait à la recherche, à l'innovation ou à la création. En cela, cette étude corrobore celle de Dionne et Savoie-Zajc (2011) quant à la nécessité d'accompagner les CAP en offrant de la formation et du perfectionnement. À titre d'exemple, tous les participants à la recherche ont affirmé n'avoir pas ou peu reçu de formation, tant initiale que continue, en matière de douance, et ce, en accord avec de nombreuses recherches (Leikin, 2011; Lewis et al., 2010; Lupart et al., 2005; Wood, 2013). N'ayant pratiquement pas d'acquis à ce sujet, il devient impossible pour eux de procéder au transfert de leurs connaissances en CAP.

Outre des lacunes sérieuses en matière de formation, la recherche met en évidence que les CAP étudiées n'avaient pas pour mission de s'occuper des élèves à besoins particuliers, dont les élèves doués. Si les CAP sont très efficaces pour améliorer la réussite des élèves à risque et que les stratégies appliquées pour les aider profitent également, mais par ricochet, à tous les élèves, ce qui confirme les recherches de Leclerc et Moreau (2011) de même que Lomos et al. (2011), ces résultats sont en contradiction avec d'autres études qui affirment que les CAP doivent s'occuper de tous les élèves (DuFour, 2010; Leclerc et Moreau, 2011). L'accent mis sur les élèves à risque s'explique sans doute par la volonté ministérielle d'augmenter le taux de réussite (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2007), mais ne devrait pas se faire au détriment des autres élèves de la classe ni des apprentissages réels et substantiels.

Bien que la présente recherche comporte certaines limites, dont l'incapacité de pouvoir généraliser ces résultats à toutes les CAP, elle contribue néanmoins à jeter un peu de lumière sur la mission, le mode de fonctionnement de même que les forces et les lacunes de certaines CAP. Afin d'améliorer le travail en CAP, d'autres recherches pourraient être entreprises, notamment en abordant tout le domaine des apprentissages non formels qui n'a pas été exploré par cette recherche. Elles trouveraient aussi un champ fécond dans le développement de programmes de formation au sujet de la douance. Des recherches-action contribueraient également à sensibiliser les CAP à cette forme de recherche tout en les engageant dans des projets novateurs. Par cela, la triade recherche-développement-innovation

formerait une chaîne solide au service des CAP. D'autres recherches, notamment en inclusion scolaire, doivent se poursuivre dans la direction des pratiques en matière de douance afin d'offrir un meilleur soutien aux CAP et de favoriser aussi bien le développement professionnel des enseignants que le développement du plein potentiel de tous les élèves, y compris des élèves doués.

Références

- Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Applebaum, M., Freiman, V. et Leikin, R. (2011). Prospective teachers' conceptions about teaching mathematically talented students : Comparative examples from Canada and Israel. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 8(1-2), 255-290.
Repéré à http://www.math.umt.edu/TMME/vol8no1and2/13_Applebaumetal_TMME2011_article13_pp.255_290.pdf
- Bajard, T. (2009). *La douance en milieu francophone minoritaire au Canada*. Repéré à <http://www.ctf-fce.ca/Pages/fr/Frenquetes.aspx>
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).
Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1596/>
- Bergeron, G. P. (2011). *La gestion dynamique* (4^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Bouchamma, Y., Michaud, C., Doyon, A. et Lapointe, C. (2008, juin). *Supervision du personnel enseignant et réformes : quel est le rôle des communautés de pratiques?* Communication présentée au 15^e Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, Marrakech, Maroc.
- Boutet, M. (2000, juin). *De la formation initiale à l'enseignement à la formation continue du praticien réflexif : un continuum de professionnalisation*. Communication présentée au 13^e congrès international de l'AMSE, Sherbrooke, QC.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.7202/012355ar>
- Bureau international du travail. (2012). *Un bon départ : éducation et éducateurs de la petite enfance*. Repéré à http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2012/112B09_10_fren.pdf
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu francophone minoritaire : une recension des écrits*. Repéré à <http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/La-pedagogie-en-milieu-minoritaire-francophone-une-recension-des-ecrits.pdf>
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 45-60). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <http://dx.doi.org/10.7202/043985ar>
- Doucet, Y. (2012). *Accélération et enrichissement en mathématiques : perceptions d'élèves doués* (Mémoire de maîtrise inédite). Université de Moncton, NB.
- DuFour, R. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2^e éd.). Bloomington, IN : Solution Tree Press.
- Freiman, V. (2009). Mathematical enrichment: Problem-of-the-week model. Dans R. Leikin, A. Berman et B. Koichu (dir.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (p. 367-382). Rotterdam : Sense Publishing.

- Gagné, F. (2005). Les jeunes doués et talentueux : comment les identifier. *Psychologie Québec*, 22(1), 28-31. Repéré à http://www.ordrepsy.qc.ca/pdf/PsyQc_Dossier_Dous_Janv05.pdf
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (dir.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Repéré à <http://sciencessociales.uottawa.ca/circem/documents/LesdefisdeenseignementRapportfinal.pdf>
- Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-084_HAMEL.pdf
- Hoffer, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737014003205>
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: an overview. Dans S. M. Hord (dir.), *Learning together, leading together: changing school through professional learning communities* (p. 5-14). New York, NY : Teachers College Press.
- Jenkins-Friedman, R., Reis, S. M. et Anderson, M. A. (1984). *Professional training for teachers of the gifted and talented*. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262525.pdf>
- Johnson, D. T. (2000). Teaching mathematics to gifted students in a mixed-ability classroom. Repéré à http://www.educationoasis.com/resources/Articles/teaching_gifted_math.htm
- Kanevsky, L. (2011). A survey of educational acceleration practices in Canada. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 153-180. Repéré à <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/download/569/1059>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Kulik, C.-L. C. et Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312019003415>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-185_LECLERC.pdf
- Leikin, R. (2011). Teaching the mathematically gifted: Featuring a teacher. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 11(1), 78-89. <http://dx.doi.org/10.1080/14926156.2011.548902>
- Lewis, K., Hudson, P. et Hudson, S. (2010, juillet). *Embracing diversity: Empowering preservice teachers for teaching gifted and talented students*. Communication présentée à la ATEA Conference, Townsville, Australie. Repéré à <http://eprints.qut.edu.au/39009/1/c39009.pdf>
- Lomos, C., Hofman, R. H. et Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *International Journal of Research and Studies*, 27(4), 722-731. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.003>
- Lupart, J. L., Pyryt, M. C., Watson, S. L. et Pierce, K. (2005). Gifted education and counselling in Canada. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 173-190. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-005-3180-8>
- MacKay, A. W. (2005). *Inclusion scolaire : Études des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Repéré à <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>

- Martineau, S. et Portelance, L. (2012). Au fondement des savoirs professionnels en enseignement. *Phronesis*, 1(4), 1-3. <http://dx.doi.org/10.7202/1013233ar>
- Massé, L. (1998). Inventaire critique des principales catégories d'instrument d'identification des élèves talentueux. Repéré à http://www.adaptationscolaire.net/themes/douance/documents/textes_doua_masse98.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/anterieur/Politique.pdf
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2007). *Les enfants au premier plan*. Repéré à http://www.gnb.ca/0000/publications/4578_rapport.pdf
- OCDE. (2003). Education policy analysis: diversity, inclusion and equity. Repéré à www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf
- OCDE. (2009). *Éducation et accueil des jeunes enfants : Offre, qualifications et perfectionnement de la main-d'œuvre, document d'information*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Office québécois de la langue française. (2006). Le grand dictionnaire terminologique. Repéré à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226. Repéré à www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-207_OUELLET.pdf
- Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122. Repéré à www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-102_PETERS.pdf
- Phillipson, S. N. et McCann, M. (dir.) (2007). *Conceptions of giftedness: sociocultural perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Porter, G. L. et AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles : rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Repéré à www.gnb.ca/0000/publications/comm/LInclusion.pdf
- Queeney, D. S. (2000). Continuing professional education. Dans A. L. Wilson et E. R. Hayes (dir.), *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Dans R. J. Sternberg et J. E. Davidson (dir.), *Conceptions of giftedness* (2^e éd., p. 246-280). New York, NY : Cambridge University Press.
- Roberts, S. M. et Pruitt, E. Z. (2009). *Schools as professional learning communities: collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Rotigel, J. et Fello, S. (2004). Mathematically gifted students: how can we meet their needs? *Prufrock Press*, 27(4), 46-51. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=EJ684163>
- Thessin, R. A., et Starr, J. P. (2011). Supporting the growth of effective professional learning community's districtwide. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 48-54. <http://dx.doi.org/10.1177/0031721711109200611>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all children*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286. Repéré à www.acef.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf
- Wagner, S. et Grenier, P. (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français : synthèse théorique et historique*. Toronto, ON : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Wenger, E. C. et Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, janvier, 139-145. Repéré à <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>

Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux enfants doués en classe régulière* (adapté par M. Abergel, H. Aji, A. Delmotte, M.-C. Meunier et H. Boucher). Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Wood, S. (2013). Rivers' Confluence: a qualitative investigation into gifted educators' experiences with collaboration with school counselors. *Roeper Review*, 34(4), 261-274. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2012.715337>

Zabloski, J. (2010). *Gifted dropouts: A phenomenological study* (Thèse de doctorat, Université Cedarville, OH). Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=EJ970720>

Pour citer cet article

Labelle, J., Freiman, V., Barrette, J., Cormier, M. et Doucet, Y. (2014). Communauté d'apprentissage professionnelle et formation professionnelle en matière de douance. *Formation et profession*, 22(3), 24-36. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.224>

Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques

Nicolas **Epinoux**
Université Bordeaux, France

Lucile **Lafont**
Université Bordeaux, France

Developing social skills through cooperative learning at college:
Learning how to collaborate by conducting collective
EPS and physical science projects

doi:10.18162/fp.2014.197

Résumé

Introduction

Les compétences sociales trouvent une place nouvelle dans les curriculums européens des années 2000. Ces dernières se logent parmi les huit compétences clés à faire acquérir pour « une société européenne de la connaissance ». À ce titre, citons le ministre français de l'Éducation nationale, Peillon (2013), qui déclare dans son ouvrage intitulé « Refondons l'école », que « développer l'estime de soi, la confiance, l'initiative, la coopération, ce n'est pas seulement une condition de l'épanouissement personnel, c'est aussi indispensable à l'acquisition de connaissances et à la réussite scolaire comme professionnelle ». L'intérêt accordé à ce type de compétence ne fait plus aucun doute. Dutrénit (1997) nous rappelle que lorsqu'une personne possède ces compétences sociales, (...) « elle est capable de suivre une formation, de s'intégrer dans la vie citoyenne et de progresser dans une profession ». Desbiens, Royer, Bertrand et Fortin (2000) ajoutent qu'elle est une variable de poids dans l'intégration scolaire et sociale. Scheier, Botvin, Griffin, et Diaz (2000) affirment que lorsque le niveau de compétence sociale est faible, il devient un facteur de risque quant au développement de conduites déviantes.

Face à cet intérêt pour cette formation aux « savoirs sociaux », se voient questionnés les outils pédagogiques et les conceptualisations didactiques proposés aux enseignants permettant de concourir à ce type d'apprentissage.

Notre volonté, dans cet article, sera de proposer un exemple de formation sociale qui s'ancrera sur un cycle d'éducation physique et sportive (EPS). Cette formation aura pour perspective (non détaillée ici) de se poursuivre dans une autre matière : les sciences physiques.

Le développement des compétences sociales des adolescents en milieu scolaire est une préoccupation récente sur la scène éducative européenne. Ces dernières doivent devenir un objet d'enseignement, avec leurs contenus d'enseignement adaptés. C'est dans cette perspective que nous proposerons de mesurer les effets d'un protocole de formation d'une compétence sociale scolaire en éducation physique et sportive (EPS) et en sciences physiques. Cette démarche s'appuiera sur les nombreux travaux traitant de l'apprentissage coopératif et montrant ses avantages, notamment pour ce type d'acquisition.

Mots-clés

compétences sociales, apprentissage coopératif, formation

Abstract

The development of the social competencies of the teenagers in schools is a concern recently clarified on the European educational scene. The latter have to become an object of full teaching, with their adapted contents of teaching. It is in this perspective that we shall suggest measuring the effects of a protocol of training and request of a school social competence in Physical Education (PE) and in physical sciences. This approach will lean on the numerous works dealing with the cooperative learning (AC). These studies demonstrate the advantages of this educational device, in particular for this type of acquisition.

Keywords

social competencies, cooperative learning, training

À notre connaissance, aucune formation de type scolaire n'existe permettant aux enseignants de s'emparer de cet objectif pour tous les élèves du secondaire. Des plans de formation existent, notamment, en Amérique du Nord, mais ils se centrent sur les élèves ayant des difficultés de comportement (Gresham, 1998; Massé, 1999; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Gendron, Royer, Bertrand et Potvin (2005) ajoutent que ces programmes ont des résultats mitigés dans la mesure où ils visent davantage le volet de mise à niveau des connaissances plutôt que celui de la mise en pratique. Notre ambition est de proposer un cadre d'analyse et de travail efficace cherchant à développer les compétences sociales pour tous les élèves en EPS mais aussi dans d'autres disciplines où les interactions sociales peuvent permettre d'optimiser les apprentissages. Notre cadre d'analyse sera le cadre des apprentissages réalisés en interaction (socioconstructivisme) positionné dans le cadre plus large de l'approche pluridimensionnelle des acquisitions (Beaudichon, Verba et Winnykamen, 1988). Notre contribution s'attachera à mettre en lumière une partie des résultats d'une étude réalisée en EPS et en sciences physiques cherchant à développer la collaboration entre les élèves pour mener à bien un projet collectif. L'impact de la mise en place concrète d'une formation spécifique au « travailler ensemble » sera ainsi examiné.

Clarification de la notion de compétence sociale

Un domaine d'apprentissage singulier

Le Parlement européen (2006) précise la notion de compétence sociale :

La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif.

Cette vision globale impose une réflexion didactique mais aussi pédagogique. Le fait de ranger les compétences sociales ou la compétence sociale dans la catégorie des éléments à transmettre ne suffit pas à la décréter « enseignable » et encore moins « enseignée ». Léziart (1996) nous rappelle que l'école ne transmet pas de manière directe les savoirs ou les pratiques requis par la société, s'il en était ainsi, son existence ne se justifierait pas. En effet, les compétences sociales s'imposent comme des outils contemporains de réussite personnelle et professionnelle. Mais celles-ci ne sont, pour l'heure, que peu sollicitées dans l'école. Ce « savoir » porte en lui une double singularité qui fait à la fois sa force mais aussi, pour l'heure, sa principale faiblesse.

D'une part, il n'est pas un savoir « traditionnel ». Il n'est pas issu d'une transposition didactique classique, entendue comme la transformation d'un savoir savant en un savoir à enseigner (Chevallard, 1986). Les compétences sociales ne peuvent exister pour elles-mêmes dans une école cloisonnée en disciplines indépendantes basée sur des savoirs cartésiens ou sur des pratiques sociales structurées (les activités physiques et sportives [APSA], la musique, les arts). Les compétences sociales ne rentrent pas dans ces catégories. Elles ne sont ni une discipline scolaire ni un savoir savant. Elles héritent d'un statut complexe, à l'écart du concept central dans l'enseignement français, de programme disciplinaire. Mis à part les programmes d'EPS de collège et de lycée (Ministère de l'Éducation nationale, 2008; Ministère de l'Éducation nationale, 2010) qui font référence de façon explicite aux compétences

sociales, les autres disciplines occultent massivement cette partie de l'enseignement. Paradoxalement, elles sont omniprésentes dans les pratiques pédagogiques. Si certains climats de classe peuvent en limiter l'impact tangible, il n'empêche qu'elles sont à chaque instant sollicitées. Si l'on s'intéresse à la nature des compétences sociales, on peut affirmer que leur caractéristique principale est qu'elles n'existent que dans l'inter-action. Elles « portent » d'autres compétences dites « scolaires » dès qu'on sollicite une mise en œuvre inter-active de travaux. Ceci étant, on peut affirmer que toute action à l'école est destinée à être jugée. Ces actions sont donc par nature sociales.

De fait, les compétences sociales ont une identité singulière qui peut générer des difficultés quant à leur existence pédagogique concrète aux côtés des autres savoirs « cartésiens ». Se pose alors la question de savoir si ces compétences s'apprennent. Notre contribution cherchera à montrer que oui. Collaborer ne va pas de soi. À un âge où l'identité se construit dans la comparaison systématique à autrui (Durand, 1987), le respect, l'écoute, l'entraide, l'autonomie collective ne se décrètent pas. La confrontation aux résultats, aux identités de ses alter ego est une source pour certains de motivation, pour d'autres de conflits plus ou moins extériorisés, à la source, bien souvent, de violences, mais aussi de stress, ou encore d'appréhension. Nous pensons que les progrès sur ces thématiques ne peuvent s'obtenir que dans la formalisation et la mise en œuvre effective des éléments constituant les contenus d'enseignement de ces domaines de compétences. Ces compétences sont des outils fondamentaux au service de la réussite de l'élève. Cette assertion est d'autant plus incontournable dans une approche pédagogique par compétence (APC) qui oriente les activités des élèves sur des actions de plus en plus ouvertes sur les autres. Comment réaliser une présentation, travailler avec d'autres, prendre la parole dans un groupe ou devant la classe sans formation autour des compétences sociales? Dialoguer, s'écouter, s'opposer de façon argumentée et émotionnellement maîtrisée ne s'apprennent-ils pas?

Positionner les compétences sociales comme élément des curriculums scolaires induit une réponse positive. Il faut donc chercher à identifier les éléments que nous voulons faire acquérir et ensuite réfléchir sur les moyens d'y parvenir.

Une identité scolaire à construire

Pour Cloutier (1996) et Scheier et al. (2000) cité dans Gendron et al. (2005), la compétence sociale est un ensemble d'habiletés que les adolescents possèdent à différents niveaux : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la cognition sociale et la résolution de problèmes interpersonnels... Vouloir former aux compétences sociales implique, dans un premier temps, d'identifier ce que l'on veut obtenir en termes d'apprentissage. Si les compétences sont des propensions à faire face, par le biais de combinaisons de ressources, à des situations complexes, c'est-à-dire dépassant la simple application de mécanismes, cela implique dans un premier temps de décider quelles sont les ressources à coordonner par les élèves et dans un deuxième temps de choisir les situations dans lesquelles elles seront mobilisées.

Pour ce faire, nous avons cherché à faire le point sur les nombreuses taxonomies et autres outils de mesure des fonctions sociales. En la matière, il y a profusion. Citons Crowe, Beauchamp, Catroppa et Anderson (2011), qui, dans une revue de littérature, montrent qu'il existe 209 propositions de tests traitant des compétences sociales. Le plus répandu est celui de Gresham et Elliot (1990), nommé

SSRS (Social skills rating system) qui propose de mesurer, entre autres, l'affirmation de soi, l'empathie, le contrôle de soi et la coopération. Caldarella et Merell (1997) identifient cinq catégories d'habiletés sociales : établir des relations positives, la capacité d'auto-contrôle, les compétences académiques (écoute, respect), la coopération et l'affirmation. Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka et Lendrum (2010) relèvent quant à eux quinze facettes dans les différentes définitions proposées des compétences sociales : adaptabilité, estime de soi...

Aussi, nous avons repris les études les plus citées (Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet, Rayou et Filisetti, 2002; Goleman et Boyatzis, 2008; Ministère de l'Éducation nationale, 2006; OCDE, 2005; OMS, 2003) afin de bâtir une synthèse des éléments récurrents. Nous les avons adaptés pour le contexte scolaire français (tableau 1). Pour notre étude, nous travaillerons sur la compétence collaborative qui devra s'exprimer dans une situation complexe de construction collective de projets, que ce soit en EPS (acrosport) mais aussi en sciences physiques (dans le cadre de démarches successives d'investigation).

Tableau 1

Des compétences sociales scolaires

COMPÉTENCES SOCIALES	Établir de bonnes relations avec autrui pour...	Avoir un comportement responsable	S'affirmer et s'ouvrir à la différence	Collaborer, travailler en équipe
RESSOURCES ENGAGÉES	Faire preuve de politesse ; Exprimer son respect ; Exprimer ses sentiments ; Communiquer ; Faire preuve d'optimisme et de jovialité.	Respecter les règles ; Respecter des comportements favorables à la santé et à la sécurité ; Mesurer les conséquences de ses actes et de ses paroles ; Assumer sa responsabilité en cas d'erreur.	Comprendre l'importance du respect mutuel ; Chercher à résoudre des conflits ; Rechercher le consensus : s'adapter aux autres ; prendre la parole pour exprimer son avis dans ou devant un groupe.	S'organiser pour réaliser la tâche ; Faire preuve d'initiative ; Se dépasser (« s'oublier ») pour le groupe ; S'entraider ; S'écouter.

La perspective socioconstructiviste des apprentissages

Notre étude se positionne dans le cadre des apprentissages en interaction. Celui-ci se fonde sur deux cadres théoriques originels majeurs, à savoir ceux de Vygotski (opérationnalisé par Bruner) et de Bandura (Lafont, 2010). Dans cette perspective socioconstructiviste des apprentissages, nous relevons deux courants de recherche proposant des axes intéressants en termes de relations apprentissage/enseignement dans des disciplines académiques mais aussi en EPS. En EPS, les études sont plus rares, mais ce courant se développe en France dans différents laboratoires de recherche tels que Nantes, Nice, Reims, Besançon ou encore Bordeaux. Ces deux courants de recherche sont l'apprentissage assisté par un pair ou peer assisted learning (PAL) et l'apprentissage coopératif (AC). Notre étude utilisera la perspective de l'AC puisqu'utilisant de petits groupes de travail.

Pour Johnson, Johnson, Stanne et Garibaldi (1990), l'AC est un « travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe ».

La mise en œuvre de l'AC impose le respect de quatre critères essentiels, rappelés par Dyson et Casey (2012). Ces groupes doivent avoir :

- un but commun,
- une interdépendance des actions,
- des interactions en face à face,
- des membres du groupe incités à s'entraider et s'encourager.

En effet, beaucoup d'études montrent les effets positifs de l'apprentissage coopératif à la fois sur les performances scolaires mais aussi sur le développement social des élèves (Johnson, Maruyana, Johnson, Nelson et Skon, 1981; Metzler, 2005; Siegel, 2005; Slavin, 1996). Des études en EPS montrent aussi ces effets positifs notamment dans la perspective du développement des compétences sociales. Dyson (2001) met en exergue en basket-ball des effets positifs quant aux rapports à l'école, au maître et aux pairs. Lafont, Proeres et Vallet (2007) montrent l'impact de l'AC sur l'efficacité en jeu (en basket-ball) mais aussi au cœur des relations sociales au sein de chaque équipe (évolution des sociogrammes).

Paradoxalement, il semble que peu de données soient disponibles. Gillies et Ashman (1996) proposent un protocole de formation à l'école primaire. Lafont et Ensergueix (2009) et Ensergueix (2010) analysent l'importance de la préparation au rôle de tuteur. Ils ont construit et validé un protocole de formation au tutorat en EPS en situation expérimentale et en situation de classe (travail en dyades). Cependant, à notre connaissance, aucun protocole de formation n'existe en EPS (et en sciences physiques), pour un public d'adolescents, afin d'apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif au sein de petits groupes dans la classe ordinaire.

Méthode et procédure

Participants et plan expérimental

Les participants à cette étude se répartissent dans deux classes de quatrième issues d'un collège français de type rural. La classe de 4A se compose de 10 filles et de 12 garçons (n = 22). La classe de 4C, quant à elle, compte 10 filles et 14 garçons (n = 24). L'enseignant d'EPS qui participe à l'étude a 33 ans et enseigne depuis 10 ans. Le cycle support à la formation présentée est un cycle d'acrosport, comptant douze leçons. Les élèves étaient tous débutants dans cette activité. Dans chaque classe, nous avons, avec les enseignants, réparti les élèves dans des groupes de 4 ou 5 élèves hétérogènes en leur sein et homogènes entre eux selon les genres, les résultats scolaires et les matrices sociométriques réalisées. Ces groupes sont fixes à la fois en EPS mais aussi en sciences physiques, et ce, pour toute la durée de l'étude. Les groupes, au nombre de cinq par classe, sont tous structurés selon les quatre principes du *Learning together* (Johnson, Johnson et Stanne, 2000), à savoir : 1) l'interdépendance positive; 2) les interactions en face-à-face; 3) la réflexion sur le fonctionnement du groupe; 4) la responsabilité individuelle.

La formation aux compétences sociales est la variable indépendante de notre étude. Aussi, une classe sera formée (4C) à la compétence sociale et l'autre non (4A). Ces deux classes sont conduites par le même enseignant d'EPS. La mesure dépendante présentée ici est le résultat au test SSRS (Gresham et Elliott, 1990).

Le plan expérimental se compose de deux temps de test et trois temps de formation. Les élèves des deux classes sont testés au début et à la fin du cycle avec la version pour adolescents de la SSRS.

Tâche expérimentale et dispositif matériel

Les élèves des deux classes ont passé le test SSRS (version élève). Cette version, validée en langue française par Fortin, Royer, Marcotte, Potvin et Joly (2001), comporte 39 questions du type : « je me fais facilement des amis, j'écoute les adultes quand ils me parlent... Les réponses apportées le sont au regard de trois items : jamais, parfois, souvent. Les résultats sont analysés avec le manuel du test SSRS. Le score maximal de 20 points est attribué sur quatre échelles : la coopération, l'affirmation, l'empathie et le contrôle de soi. Le total des points est établi sur 80. Il est nommé score brut. Nous utiliserons le score normalisé comme préconisé par le manuel d'utilisation lorsque l'on désire avoir le maximum de précision au niveau des résultats. Celui-ci permet d'établir une correspondance plus fiable entre les différentes versions de la SSRS (version élève, enseignant, parent) entre lesquelles, il peut y avoir de la variabilité. La fourchette des résultats s'établit entre 40 et 130 points. Ces valeurs marquent la dispersion normale des scores autour de la valeur 100. Cette valeur est identifiée comme la valeur médiane. Le niveau moyen de résultats est compris entre 85 et 115 points.

Procédure de formation à la compétence collaborative

Cette procédure de formation se déroule en trois temps. Elle concerne la classe de 4^e C. Elle a débuté par un atelier de parole cherchant à faire émerger par groupe les règles essentielles au travail de groupe. Ce temps d'échange avait pour support un exercice de recherche issu du livre de Tartar Goddet (2007). Ce dernier a permis de réfléchir aux conduites collaboratives et d'aboutir à cinq règles d'or, qui nous paraissent essentielles pour la collaboration. Cette construction s'est mise en place à partir de la démarche décrite par Lafont et Ensergueix (2009), pour la formation d'élèves tuteurs dans des dyades dissymétriques en tennis de table. Ce travail se basait sur une étude de Bruner (1983), validée dans le cas de l'acquisition des habiletés motrices complexes par Lafont (1997).

Les règles d'or isolées avec les élèves sont :

règle n° 1 : l'autre est un collaborateur et pas une charge;

règle n° 2 : s'écouter et décider ensemble;

règle n° 3 : faire des compromis;

règle n° 4 : donner le maximum et faire attention aux conséquences de ses actes;

règle n° 5 : s'entraider et s'encourager.

La deuxième formation a eu pour support une projection vidéo de leur premier temps d'échange réalisé autour du visionnage de leur première production collective en acrosport. Les élèves devaient ensemble observer leur production et faire un bilan sur ce qui était positif et sur ce qu'il y avait à améliorer. Ce temps d'échange fut filmé. C'est ce film que nous avons projeté aux élèves afin de contextualiser les cinq règles d'or. Le rôle de l'expérimentateur fut de demander aux élèves leur regard sur eux-mêmes et de proposer des pistes d'amélioration en termes de collaboration. Le troisième temps de formation fut un temps plus long où les élèves avec l'aide de leur enseignant se sont confrontés au rappel régulier des règles d'or (affichées dans le gymnase) et à la co- et à l'auto-évaluation de leur compétence sociale. Cette évaluation réalisée par les élèves de 4C s'est réalisée trois fois. Son ambition fut de mettre en place les conditions propices à ce que Le Boterf (2010) nomme, « la réflexivité », condition indispensable au développement de compétences durables.

Résultats

Pour cette étude, les résultats exploités ont été les scores normalisés pour tous les élèves des deux classes. On compare, à l'aide du logiciel SPSS, au début du cycle (T1) et en fin de cycle (T2) les résultats des élèves. Globalement (score total), l'ANOVA n'indique pas de différence significative constatée à T1 et T2 entre la classe formée (4C) et la classe non formée (4A).

Pour affiner notre analyse de données, des comparaisons spécifiques ont été réalisées. Tout d'abord, une observation des différences entre les groupes a été effectuée. L'ANOVA ne montre pas de différence significative. Cependant, une comparaison des moyennes pour chacun des groupes (n = 10) nous permet d'établir une tendance. En 4A (classe non formée) : les performances d'un groupe baissent, les performances de 2 groupes stagnent, 2 groupes augmentent faiblement. En 4C (classe formée) : 1 groupe stagne, 2 groupes augmentent faiblement, 2 groupes augmentent fortement. On peut donc relever une tendance plutôt favorable, montrant un impact relatif de la formation aux compétences sociales pour les moyennes des groupes au score normalisé de la SSRS.

Par ailleurs, nous avons réalisé la même étude des moyennes, mais cette fois-ci en y intégrant la variable « genre » (tableau 2). On constate que les filles formées tendent à progresser davantage que les autres participants.

Tableau 2

(évolution SSRS en fonction du genre)

	SSRS 1	SSRS2	ÉVOLUTION
GARÇONS NON FORMÉS	100	97	-3
GARÇONS FORMÉS	109	111	+2
FILLES NON FORMÉES	105	107	+2
FILLES FORMÉES	97	110	+13

Discussion

L'objectif prioritaire de notre étude était de mesurer l'impact d'une formation à la collaboration pour réaliser un projet collectif, sur le niveau de compétence sociale d'élèves de 4^e garçons et filles. Les premiers résultats de notre étude portant sur la SSRS ne permettent pas d'affirmer que cette influence est significative pour la classe formée vis-à-vis de classe non formée. Cependant, l'analyse fine des moyennes à ce test permet d'identifier des tendances intéressantes. Il semble que les groupes formés progressent davantage que les groupes non formés. De plus, il paraît surtout indéniable que l'impact d'une formation à cette compétence sociale génère des résultats plus importants pour le public féminin formé. Cette tendance va dans le sens d'autres études et notamment celle de D'Arripe-Longueville, Gernignon, Huet, Winnykamen et Cadopi (2002), qui montrent que les filles en situation de dyade qu'elle soit symétrique ou non (en EPS) coopèrent davantage que les garçons. Elles échangent et valorisent davantage que leurs homologues masculins qui ont besoin d'une situation de tutorat en dyade dissymétrique pour percevoir la légitimité éventuelle de l'aide. Par ailleurs, d'autres travaux (Worell, 2001) ont fait la preuve des différences de comportements sociaux entre filles et garçons. Les théorisations venant de la psychologie sociale montrent l'impact des facteurs socioculturels sur les différences de comportement entre les sexes dans la relation d'aide (D'Arripe-Longueville, 2000). Les filles manifestent plus régulièrement des comportements prosociaux. Elles seraient, en raison d'influences culturelles, plus incitées à se comporter positivement envers leur entourage. L'éducation les pousserait davantage à échanger et à co-construire des solutions avec leurs pairs (D'Arripe-Longueville et al., 2002). Cette tendance reste à confirmer à l'aune de nos autres observations. Par ailleurs, nous chercherons à savoir si la formation spécifique au « travailler ensemble » en sciences physiques génère les mêmes résultats.

En outre, si cette étude suggère des résultats encourageants concernant l'impact de notre formation sur les CS de ces élèves, sa principale limite réside dans l'absence de comparaison avec des études de même nature. À notre connaissance, aucune autre étude ne se situe explicitement sur le même champ de recherche, en situation, en EPS et en physique. Aussi, les mesures proposées permettent davantage de contrôler le dispositif plutôt que son impact. Est-ce que ce dispositif met en œuvre les meilleures méthodes de formation, en situation de classe, aux CS? Est-ce que ce dispositif aurait les mêmes conséquences dans un autre contexte d'acquisition? On aurait pu proposer, pour les groupes sans formation, une procédure d'acquisition de nature différente. Nous aurions pu, ainsi, dépasser le simple « effet formation ». Le groupe qui ne bénéficie pas de l'analyse vidéo pourrait se voir, par exemple, dispenser une formation, plus traditionnelle, basée sur le discours. Tous ces questionnements ouvrent la voie à de nombreuses recherches autour des CS, trouvant leur place dans le vaste champ de l'approche pluridimensionnelle des acquisitions (Beaudichon, et al., 1988).

Références

- Arripe-Longueville (d'), F. (2000). *Relations d'aide et acquisition d'habiletés motrices*. Communication présentée au Congrès international de la SFPS, Paris. Repéré à www.psychodussport.com/files/actes/actes_ParisINSEP2000.pdf
- Arripe-Longueville (d'), F., Gernignon, C., Huet, M. L., Winnykamen, F. et Cadopi, M. (2002). Peer-assisted learning in the physical activity domain: Dyad type and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(3), 219-238. Repéré à <http://journals.humankinetics.com>
- Beaudichon, J., Verba, M. et Winnykamen, F. (1988). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : Une approche pluridimensionnelle. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1, 129-141.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Caldarella, P. et Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *American Psychologist*, 26(2), 264-278. Repéré à <http://www.nasponline.org/publications/spr/abstract.aspx?ID=1375>
- Chevallard, Y. (1986). La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76(1), 89-91. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_2401_t1_0089_0000_1
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C. et Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767-785. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2011.03.008>
- Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R. et Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement : Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue québécoise de psychologie*, 30(3), 57-79.
- Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, F. et Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences sociales*. Repéré à <http://cefopna.no.sapo.pt/2.pdf>
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dutrénit, J.-M. (1997). *La compétence sociale : diagnostic et développement*. Paris : L'Harmattan.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281. Repéré à <http://journals.humankinetics.com>
- Dyson, B. et Casey, A. (dir.). (2012). *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Ensergueix, P.-J. (2010). *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes. L'exemple du tennis de table au collège* (Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2). Repéré à www.theses.fr/2010BOR21706/abes
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P. et Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et Psychométrie*, 22, 23-44.
- Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activité physique chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211-233. <http://dx.doi.org/10.7202/012365ar>
- Gillies, R. et Ashman, A. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, 6, 187-200. [http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752\(96\)00002-3](http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752(96)00002-3)
- Goleman, D. et Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, septembre, 1-8. Repéré à <https://hbr.org/2008/09/social-intelligence-and-the-biology-of-leadership/ib>
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24(1), 19-25.

- Gresham, F. M. et Elliot, S. N. (1990). *Social skill rating system*. Circle Pines, MN : American Guidance Services.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. et Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *Journal of Social Psychology*, 130(4), 507-516. Repéré à <https://cscl.wikispaces.com/file/view/processing1.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Repéré à <http://www.lcps.org/cms/lib4/VA01000195/Centricity/Domain/124/Cooperative%20Learning%20Methods%20A%20Meta-Analysis.pdf>
- Johnson, D. W., Maruyana, G., Johnson, R. T., Nelson, D. et Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goals structures on achievement: an analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- Lafont, L. (1997). *Interactions sociales et acquisition des habiletés motrices : Modalités d'analyse*. Communication présentée au Congrès international ACAPS, Marseille, France.
- Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices. Dans F. Darnis, *Interaction et apprentissage* (p. 11-30). Paris : Éditions EPS.
- Lafont, L. et Ensergueix, P.-J. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.3917/cdle.027.0037>
- Lafont, L., Proeres, M. et Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, 10(1), 93-113. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-006-9006-7>
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Paris : Eyrolles.
- Léziart, Y. (1996). Les rapports théorie et pratique en éducation physique et sportive. Étude de trois périodes significatives. *Revue française de pédagogie*, 116, 51-64.
- Massé, L. (1999). Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'interventions cognitives-comportementales en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 28(2), 199-211.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ : Holcomb Hathaway.
- OCDE. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. Repéré à <http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>
- OMS. (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly/health-promoting school*. Repéré à <http://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>
- Parlement européen. (2006). *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Repéré à http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm
- Peillon, V. (2013). *Refondons l'école : pour l'avenir de nos enfants*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid903/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2008). Programmes de collège. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). Programme d'EPS de lycée. *Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html>
- Scheier, L. M., Botvin, G. J., Griffin, K. W. et Diaz, T. (2000). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, 20(2), 178-209. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431600020002004>
- Siegel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 339-349. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.98.6.339-349>
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Tartar Goddet, E. (2007). *Développer les compétences sociales des adolescents par des ateliers de parole*. Paris : Retz.
- Walker, H. M., Colvin, G. et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school : Strategies and best practices*. Toronto, ON : Brooks/Cole.

Wigelsworth, M., Humphrey, M., Kalambouka, A. et Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173-286.
<http://dx.doi.org/10.1080/02667361003768526>

Worell, J. (2001). *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (2^e édition). San Diego : Academic Press.

Pour citer cet article

Epinoux, N. et Lafont, L. (2014). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques. *Formation et profession*, 22(3), 37-47.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.197>

Fraude aux examens et formation des enseignants : le cas de l'École normale supérieure de Yaoundé

Cheating on exams and teacher training: The case of the Yaoundé teacher's college

doi:10.18162/fp.2014.152

Charles **Foudjio Tchouata**
Université de Ngaoundéré (Cameroun)

Merlin Ferdinand **Lamago**
Université de Yaoundé I (Cameroun)

Corinne Raissa **Singo Njabo**
Université de Yaoundé I (Cameroun)

Résumé

La fraude peut paraître marginale dans les écoles de formation camerounaises, eu égard à l'absence des études y relatives et au nombre de sanctions dont elle fait l'objet. Pourtant, notre étude menée auprès de 111 étudiants de l'École normale supérieure de Yaoundé montre que la quasi-totalité des enquêtés ont déjà triché pendant leur formation. Une analyse de correspondance multiple a permis d'identifier les caractéristiques de cette tricherie. Elle s'explique par des variables individuelles telles que la paresse et les antécédents de tricherie d'une part et d'autre part, par des variables contextuelles comme la solidarité entre étudiants et l'organisation des surveillances.

Mots-clés

Tricherie, examen, étudiants, ENS, formation

Abstract

Cheating can appear marginal in Cameroonians' training schools, if we regard the absence of studies about it and the number of sanctions whose it is the object. However, our study of near 111 students of the Higher Teacher Training School of Yaounde shows that the near total of surveyed already cheated during their training. A Multiple Analysis of Correspondence made it possible to identify the characteristics of this cheating. It is explained by the individual variables such as the idleness and the antecedents of cheating on the one hand and on the other hand, by the contextual variables like solidarity between students and organization of monitorings.

Keywords

Cheating, examination, students, HTTS, training

Introduction

Plusieurs études menées aux États-Unis montrent qu'un grand nombre d'étudiants serait impliqué dans des actes de fraude aux examens universitaires. Graves (2008) indiquent un taux de tricherie de 91 % au *Miami University* en 1990 et de 75 % au *Rutgers' Management Education Center* en 2002. D'après McCabe, Treviño et Butterfield (2001), la fraude aux examens universitaires s'est fortement intensifiée entre 1963 et 1993, ce qui a conduit à un accroissement des recherches qui tentent d'évaluer l'ampleur du phénomène et son évolution. Nonobstant ces quelques recherches, la fraude aux examens demeure un phénomène peu étudié dans les universités francophones au point où elle peut paraître marginale si l'on s'en tient à la rareté des sanctions disciplinaires dont elle fait l'objet. Pourtant, une recherche menée par Guibert et Michaut (2009) dans une université française montre que 70 % des étudiants interrogés déclarent avoir triché durant leur scolarité. Les universités, semble-t-il, évitent de rendre public ce type de problématique susceptible de remettre en question leur intégrité. En revanche, les outils de la triche se raffinent davantage et peuvent devenir incontrôlables, surtout dans la mesure où les divers comportements qu'elle implique et l'éventail des contextes dans lesquels elle se produit sont aussi variés que les tricheurs eux-mêmes (Stephens, 2008).

Au cours des dernières décennies, l'insuffisance des ressources allouées aux universités d'Afrique subsaharienne a eu pour corollaire la détérioration des conditions de travail des enseignants et des conditions d'étude des étudiants. Cela se caractérise en l'occurrence par la dégradation des infrastructures, le manque d'enseignants et les effectifs pléthoriques dans les salles de cours

et les amphithéâtres (Feudjio, 2009; Makosso, 2006; Mouckaga, 2010; Tchouata, 2009; UNESCO, 2008). Ces caractéristiques prédisposent lesdites institutions à l'expansion de la fraude aux examens redoutée au sein des universités. En outre, les études de Crittenden, Hanna et Peterson (2009) révèlent que les étudiants qui mènent leurs études dans des sociétés très corrompues sont plus enclins à la triche scolaire que ceux vivant dans les sociétés moins corrompues. Or, le Cameroun figure depuis quelques années parmi les pays les plus corrompus de la planète selon le classement de l'ONG allemande *Transparency International* : ce pays a été classé deux fois de suite (1998 et 1999) comme le pays le plus corrompu du monde.

Ainsi, selon une étude menée par Ekambi (2003, p. 56) auprès des étudiants des universités camerounaises, il ressort que « certains interviewés estiment à 75 % la proportion des étudiants contactés pour participer à une fraude par des “intermédiaires” et à 50 % celle des participants à la fraude ». Dans la même perspective, une autre recherche menée par Tchouata (2009) à l'Université de Yaoundé I montre que 60,8 % des étudiants enquêtés estiment que la pratique de la fraude est élevée dans cette institution universitaire et 94 enquêtés sur 296 croient que de 50 à 90 % de leurs camarades trichent au cours des examens sans se faire identifier.

En Afrique de façon générale et au Cameroun en particulier, aucune investigation empirique, à notre connaissance, ne permet de connaître l'ampleur du phénomène dans les écoles normales supérieures (ENS) chargées de former des enseignants de qualité susceptibles de répondre aux besoins multiformes d'éducation dans les lycées, les collèges et les écoles de formation des instituteurs. Le Cameroun compte cinq écoles normales supérieures : les ENS de Bamenda, de Maroua et de Yaoundé pour l'enseignement général, et les écoles normales supérieures d'enseignement technique de Bamenda et de Douala (MINESUP, 2012).

Ainsi, les caractéristiques des étudiants des écoles normales supérieures qui trichent sont assez mal connues. À partir de ce constat, pour tenter de décrire et de mesurer plus précisément ce phénomène, nous avons réalisé une enquête en adressant un questionnaire à des étudiants de l'ENS de Yaoundé créée en 1961 et dont la vocation est de former des enseignants des lycées et collèges de l'enseignement général, des professeurs de l'enseignement normal et des conseillers d'orientation.

Au regard de nombreuses études portant sur les buts d'accomplissement, notamment celles d'Ames (1992), de Butera et Darnon (2005), d'Elliott et Dweck (1988) et de Nicholls (1984), les étudiants de l'ENS 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). Face à une tâche d'apprentissage, un individu peut adopter différents types de buts. Les buts de performance (encore appelés buts de compétence relative ou buts d'implication dans l'ego) correspondent au désir de faire preuve de compétences, soit en essayant d'être meilleur que les autres, soit en essayant d'éviter d'être moins bon que les autres. Les buts de maîtrise (encore appelés buts d'apprentissage ou buts d'implication dans la tâche) correspondent, par contre, à la volonté d'apprendre ou d'augmenter son niveau de connaissance (Butera et Darnon, 2005). Comme le notent Bowen, Chouinard et Janosz (2004), le type de buts d'accomplissement poursuivis par les apprenants est assorti de processus cognitifs ayant des conséquences cognitives, affectives et comportementales. Ainsi, la motivation par les buts de performance, issue de l'esprit de compétition en milieu scolaire, peut être accompagnée des effets délétères sur le processus d'apprentissage (Butera,

Darnon, Buchs et Muller, 2006). Le désir de gagner aurait pour corollaire l'apparition de comportements antisociaux tels que la tricherie au cours des examens.

Méthodologie

Les données de cette étude ont été obtenues à partir d'un questionnaire individuel adressé aux étudiants et d'une discussion de groupe d'étudiants. La population ciblée par l'enquête est l'ensemble des étudiants de l'École normale supérieure de Yaoundé. Cependant, l'enquête devant faire appel à la mémoire de l'étudiant sur l'environnement des examens en milieu universitaire, les étudiants de première année ont été exclus du champ de l'enquête. Ainsi, l'unité d'enquête est l'étudiant inscrit au moins en deuxième année.

L'échantillon a été obtenu à partir de la méthode des quotas. Les variables utilisées ont été le niveau d'étude et le sexe de l'étudiant : de nombreuses études, en occurrence celles de Schab (1969, 1980) et d'Athanasou et Olabisi (2002) montrent qu'il existe des différences entre la tricherie pratiquée par les étudiants de sexe masculin et ceux de sexe féminin; la tricherie augmenterait également avec le niveau d'étude (Guibert et Michaut, 2009). La taille de l'échantillon a été fixée à 111 étudiants et sa répartition suivant les variables de quota a été obtenue sur la base de la population donnée par l'annuaire statistique du ministère de l'Enseignement supérieur (MINESUP, 2010). Ainsi la répartition des étudiants enquêtés se présente comme suit :

Tableau 1

Répartition de l'échantillon

		Sexe		
		Masculin	Féminin	Total
Niveau d'étude	Niveau 2	16	10	26
	Niveau 3	14	10	24
	Niveau 4	17	15	32
	Niveau 5	16	13	29
	Total	63	48	111

L'échantillon ci-dessus est composé des étudiants de 15 filières : allemand (1), biologie (13), chimie (9), conseiller d'orientation (8), espagnol (8), géographie (8), histoire (3), informatique (4), lettres classiques (5), lettres modernes françaises (8), lettres bilingues (15), mathématiques (9), physique (4), philosophie (6) et sciences de l'éducation (10).

Le questionnaire individuel était constitué de trois principales articulations : a) la scolarité antérieure et la formation suivie, b) la perception, la pratique de la triche et la connaissance des sanctions y relatives, c) les caractéristiques sociodémographiques. Il contenait 68 questions fermées (composées essentiellement des échelles d'attitude) et 7 questions ouvertes. Les questions fermées ont permis, pour la plupart, de mesurer la connaissance et la pratique de la tricherie alors que les questions ouvertes portaient principalement sur les raisons justificatives de la tricherie à l'université et la connaissance des sanctions. Le questionnaire a été adressé aux étudiants dans les amphithéâtres et les salles de

cours aux heures creuses, la bibliothèque et les laboratoires. Après avoir été mis en confiance au sujet de l'anonymat des données fournies, les enquêtés glissaient les questionnaires remplis dans une urne en carton qui leur était présentée au préalable. En vue d'approfondir les données obtenues par le questionnaire, une discussion de groupe a été organisée avec les étudiants volontaires ayant pris part à l'enquête par questionnaire. Ces étudiants dont les prénoms ont été changés au cours de la présentation des données afin d'assurer la confidentialité étaient retenus en prenant en compte la parité de genre et leur expérience dans la surveillance des examens.

Au niveau explicatif, une analyse descriptive univariée et bivariée a été faite pour avoir une vue globale de la population à l'étude. Ensuite, une analyse multivariée a été réalisée par la mise en œuvre de trois méthodes d'analyse. Il s'agira d'abord de la caractérisation automatique de la variable d'intérêt (tricherie à l'université) ainsi que des deux groupes d'étudiants en étude (tricheur et non tricheur) par les modalités des variables d'études. Une analyse des correspondances multiples (ACM) a permis d'intégrer dans l'analyse un grand nombre de variables et d'en extraire une information synthétique. Ainsi, l'ACM nous permet d'établir le profil des étudiants de l'ENS enclins à la tricherie. Les analyses ont été faites à l'aide du logiciel SPSS 17 et SPAD.

Présentation des résultats de l'étude

Il ressort des résultats de notre enquête que les étudiants de l'ENS de Yaoundé se livrent à plusieurs formes de fraudes. On constate que la quasi-totalité des étudiants enquêtés, soit 97,3 %, ont déjà triché au cours des examens organisés par leur institution universitaire. Près de la moitié des enquêtés, soit 42 sur 111, ne connaissent pas les sanctions relatives à la fraude aux examens.

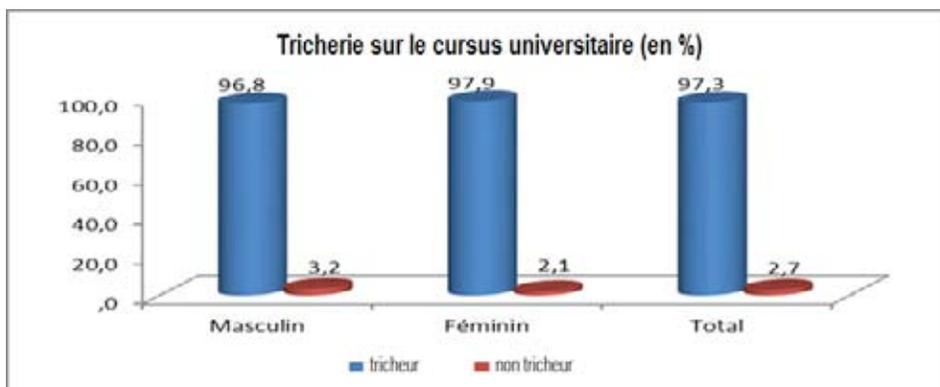


Figure 1

Tricherie pendant les examens au cours du cursus universitaire.

Le graphique ci-dessus montre que les étudiantes (97,9 %) reconnaissent avoir triché, au moins une fois, au cours de leurs études à l'ENS plus que les étudiants (96,8 %). Toutefois, il ressort du test de comparaison de ces deux proportions que cette différence n'est pas significative. Elle s'explique par une fluctuation de l'échantillon et demeure insuffisante pour conclure que les étudiantes sont plus enclines à la tricherie que les étudiants.

Tableau 2

Fréquence des formes de tricheries sur table (en %)

À l'université, lors des examens sur table ou concours, vous est-il arrivé de :	Jamais	Au moins une fois				Ensemble	Total
		Rarement	Assez souvent	Très souvent			
demander la réponse à un autre étudiant?	19,8	53,2	18,9	8,1	80,2	100,0	
donner la réponse à un autre étudiant?	7,2	35,1	43,2	14,4	92,8	100,0	
vous répartir à plusieurs le travail à faire?	58,6	19,8	15,3	6,3	41,4	100,0	
recopier la feuille du voisin?	67,6	25,2	4,5	2,7	32,4	100,0	
utiliser un objet non autorisé?	80,0	14,5	4,5	0,9	20,0	100,0	
recupérer le brouillon du voisin?	80,7	13,8	4,6	0,9	19,3	100,0	
faire composer une autre personne à votre place?	91,9	8,1	0,0	0,0	8,1	100,0	
utiliser des supports de cours non autorisés?	85,6	9,0	4,5	0,9	14,4	100,0	
composer pour un autre étudiant?	82,0	17,1	0,0	0,9	18,0	100,0	
inscrire plusieurs réponses en espérant que le correcteur accordera des points pour l'une d'entre elles?	63,2	28,3	5,7	2,8	36,8	100,0	
consulter un extrait de cours enregistré dans votre téléphone portable?	97,3	1,8	0,9	0,0	2,7	100,0	
consulter un ordinateur portable de poche non autorisé?	98,2	0,9	0,0	0,9	1,8	100,0	
envoyer ou recevoir un SMS concernant le sujet traité?	99,1	0,0	0,9	0,0	0,9	100,0	
utiliser un MP3 pour écouter un cours enregistré?	99,1	0,9	0,0	0,0	0,9	100,0	
consulter une page Internet à l'aide de votre téléphone portable?	97,3	1,8	0,9	0,0	2,7	100,0	

Au cours des examens sur table, les formes de tricherie les plus fréquentes consistent respectivement à donner la réponse à un autre étudiant (92,8 %), à demander la réponse à un autre étudiant (80,2 %), à se répartir à plusieurs le travail à faire (41,4 %), à inscrire plusieurs réponses en espérant que le correcteur accordera des points pour l'une d'entre elles (36,8 %), à recopier la feuille du voisin (32,4 %) et à utiliser un objet non autorisé (20 %). La communication en salle est la forme de fraude la plus courante chez les étudiants de l'ENS. Cette forte récurrence peut s'expliquer par la nature de la surveillance en salle d'examens. Émilienne, étudiante de géographie niveau 5, souligne que :

le caractère médiocre de certains surveillants empêche sur le bon déroulement de l'épreuve, et incite aussi certains étudiants à des actes de mépris et à s'adonner à des pratiques qui ne sont pas normales, c'est-à-dire, de prime abord, la communication qui est intempestive durant le déroulement des épreuves.

Il importe de mentionner également que les étudiants de l'ENS, à des récurrences relativement faibles, s'inspirent également des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour commettre des actes de tricherie au cours des examens sur table comme le montre la seconde partie (en italique) du tableau ci-dessus : le téléphone portable y est utilisé pour consulter des pages Internet (2,7 %) ou encore pour consulter des extraits de cours enregistrés (2,7 %).

La figure ci-dessous présente les trois principales raisons avancées par les enquêtés pour justifier la tricherie sur table au cours des examens universitaires : la solidarité (32,56 %) [la sollicitation des pairs, l'entraide entre les pairs, l'altruisme], l'ignorance (20,93 %) [le doute, le manque d'inspiration, l'oubli, pour se rassurer, pour comparer les idées pertinentes] et enfin la peur de l'échec ou le besoin de réussite (17,44 %).

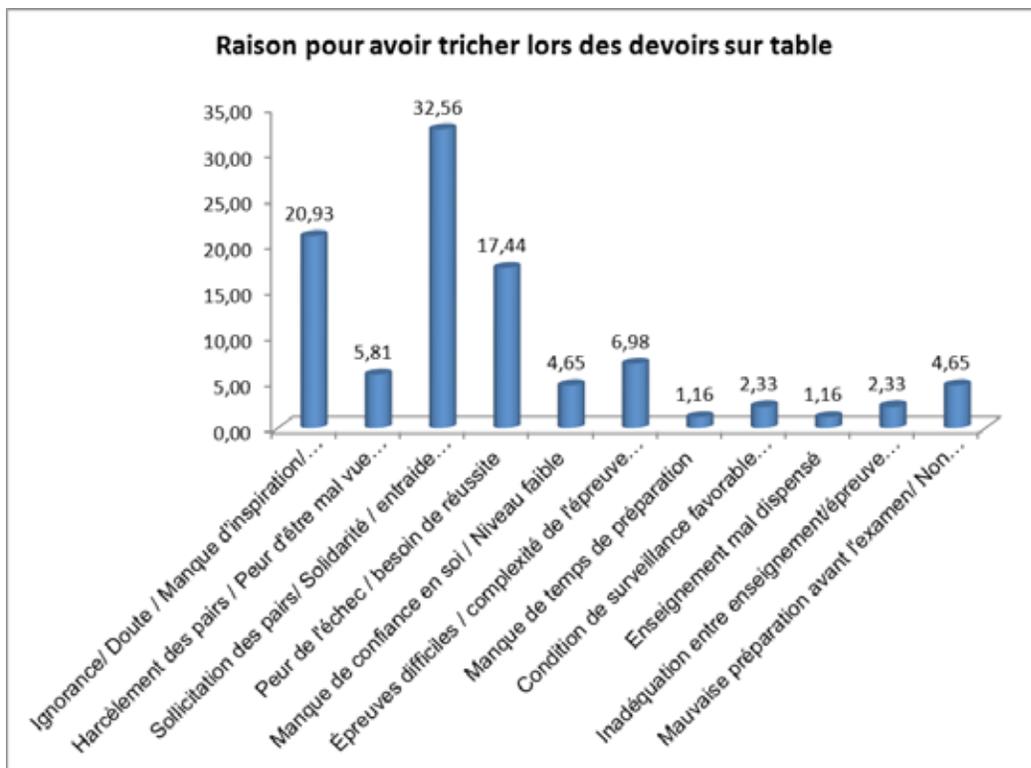


Figure 2

Raisons justificatives des tricheries sur table.

Les actes de solidarité qui se manifestent chez les étudiants à travers la sollicitation des pairs, l'entraide et l'altruisme constituent le facteur justificatif de tricherie sur table le plus important. L'entrée à l'université implique la formation de nouveaux réseaux relationnels (Boyer, Coridian et Erlich, 2001). La proximité physique et sociale qui existe entre les étudiants favorise la naissance des contacts et des relations entre eux. Des relations d'ordre académique ou de bon voisinage peuvent évoluer vers la sympathie et des relations amicales susceptibles d'expliquer la solidarité entre les étudiants qui se manifeste par l'assistance aux camarades ou amis en difficultés. Cette solidarité s'exprime également dans des activités frauduleuses au cours des examens comme le souligne Bertrand, étudiant en chimie niveau 5 à l'ENS : « *l'esprit de solidarité l'exige en principe ici à l'ENS de Yaoundé; quand vous êtes en marge, on vous taxe de tous les maux* ». Dans la même logique, Clémence, étudiante de biologie niveau 2 de l'ENS justifie sa tricherie en disant que : « *Je ne supporte pas de voir mes amis en difficulté; quand je peux, je les aider* ».

L'un des motifs non négligeables qui amènent les étudiants à communiquer les réponses à leurs camarades renvoie au harcèlement des camarades et à la peur d'être mal vu. La communication en salle d'examen est très souvent organisée au préalable par les étudiants qui ne sont pas répartis dans la salle selon un ordre préétabli : cette situation donne lieu à une récupération organisée des informations grâce à des regroupements stratégiques que les étudiants qualifient de « front », « réseau » qui s'organisent autour d'un « cerveau » ou « tireur » qui est un étudiant reconnu par ses pairs comme plus compétent dont le rôle sera de fournir des réponses, supposées bonnes, à ses camarades en difficultés. Ainsi, le contexte d'évaluation est susceptible de justifier la forte récurrence des fraudes telles que « donner la réponse à un autre étudiant » et « demander la réponse à un autre étudiant ».

Tableau 3

Fréquences des formes de tricherie pour les devoirs à domicile (en %)

À l'université, lors d'un travail à faire à domicile et à remettre à un enseignant, vous est-il arrivé de :	Jamais	Au moins une fois				Total
		Rarement	Assez souvent	Très souvent	Ensemble	
demander à une autre personne de faire le travail à votre place?	75,7	21,6	1,8	0,9	24,3	100,0
reproduire le travail d'un autre étudiant sans y faire référence?	71,2	22,5	5,4	0,9	28,8	100,0
demander un délai supplémentaire pour rendre un travail en donnant une excuse fausse?	41,8	37,3	20,0	0,9	58,2	100,0
recopier un texte ou une partie d'un texte pour le présenter comme un travail personnel?	44,5	43,6	9,1	2,7	55,5	100,0
indiquer dans des références bibliographiques des ouvrages ou des articles que vous n'avez pas lus?	36,9	32,4	26,1	4,5	63,1	100,0
utiliser une synthèse lue, un résumé plutôt que l'ouvrage original?	26,4	36,4	28,2	9,1	73,6	100,0
recopier des phrases/pages d'un dictionnaire encyclopédique sans indiquer la source?	48,2	28,2	20,0	3,6	51,8	100,0
recopier des phrases/pages sur Internet sans indiquer la source?	33,6	40,9	20,9	4,5	66,4	100,0
reproduire un document obtenu par Internet sans préciser l'origine?	46,7	29,0	20,6	3,7	53,3	100,0
demander à une autre personne de faire le travail pour vous via Internet?	75,2	19,3	3,7	1,8	24,8	100,0

Les formes de tricheries les plus pratiquées au cours des devoirs à faire à domicile consistent à : utiliser une synthèse ou un résumé plutôt que de lire l'ouvrage entier (73,6 %), indiquer dans des références bibliographiques des ouvrages ou des articles que l'on n'a pas lus (63,1 %), demander un délai supplémentaire pour rendre un travail en donnant une excuse fausse (58,2 %), recopier un texte ou une partie d'un texte pour le présenter comme un travail personnel (55,5 %). Les TIC constituent également un moyen utilisé par les étudiants de l'ENS pour plagier pendant les devoirs à faire à domicile comme le montre la seconde partie (italique) du tableau ci-dessus : les formes de plagiat les plus fréquentes renvoient au copiage des documents sur Internet sans citer la source. Le graphique ci-dessous donne les raisons avancées pour justifier ces tricheries.

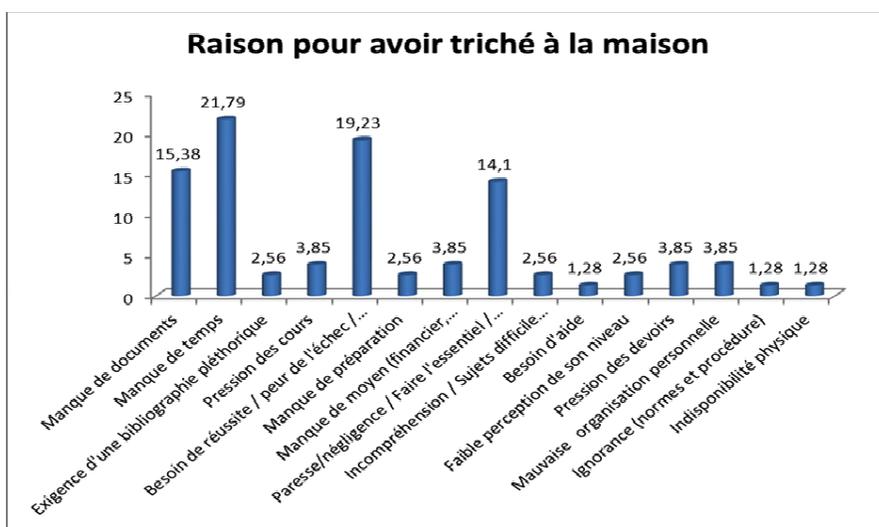


Figure 3

Raisons justificatives des tricheries commises au cours des devoirs à faire à domicile.

Les quatre principaux motifs de tricherie au cours des devoirs à faire à domicile se rapportent au manque de temps (21,79 %), à la peur de l'échec (19,23 %), au manque de documents (15,38 %) et à la paresse ou à la négligence (14,1 %). Le manque de temps avancé par les tricheurs doit être sans doute lié à la mauvaise organisation personnelle (3,85 %) des étudiants enclins aux loisirs, aux jeux et à la facilité, qui n'attendent que la veille des examens pour étudier leurs leçons (Tchouata, 2009). S'il est vrai que la charge de travail est plus importante dans les écoles de formation que dans les autres facultés, certains étudiants disent de surcroît tricher en raison du manque de temps lié à la multiplicité de leurs activités (académiques et/ou professionnelles). C'est l'exemple d'Ingrid, étudiante de lettres modernes françaises niveau 2, qui prend simultanément des cours à l'ENS et à la FALSH (Faculté des arts, lettres et sciences humaines) de l'Université de Yaoundé I et donne des cours de vacation dans des établissements secondaires. Elle argue pour justifier sa tricherie : « *c'est parce que généralement j'ai trop d'occupations, alors je triche un peu, mais rien de grave* ». Plusieurs étudiants justifient également leur plagiat par le manque de documents ou le manque de moyens financiers qui permettraient de se procurer ces documents. Ainsi, le manque d'ouvrage, de revues techniques ou scientifiques d'actualité contribuent non seulement à la médiocrité des résultats (MINESUP, 2004), mais aussi est susceptible d'inciter certains étudiants à faire du plagiat.

Il ressort de l'analyse des données que les étudiants « tricheurs à l'ENS » sont particulièrement caractérisés par le fait d'avoir triché au lycée. De même, les étudiants « non tricheurs à l'université » sont particulièrement caractérisés par le fait de n'avoir pas triché au lycée. Ainsi, nous pouvons dire que l'antécédent de tricherie au lycée est une caractéristique première du comportement de tricherie à l'ENS.

Au sujet du profil des tricheurs obtenu par ACM, nous avons retenu l'axe ci-dessous où la variable « tricherie à l'université » est mieux représentée (du point de vue de sa valeur test). Les modalités retenues pour l'interprétation sont celles qui ont une valeur test supérieure à 2, une contribution supérieure à 3,2 sur cet axe.

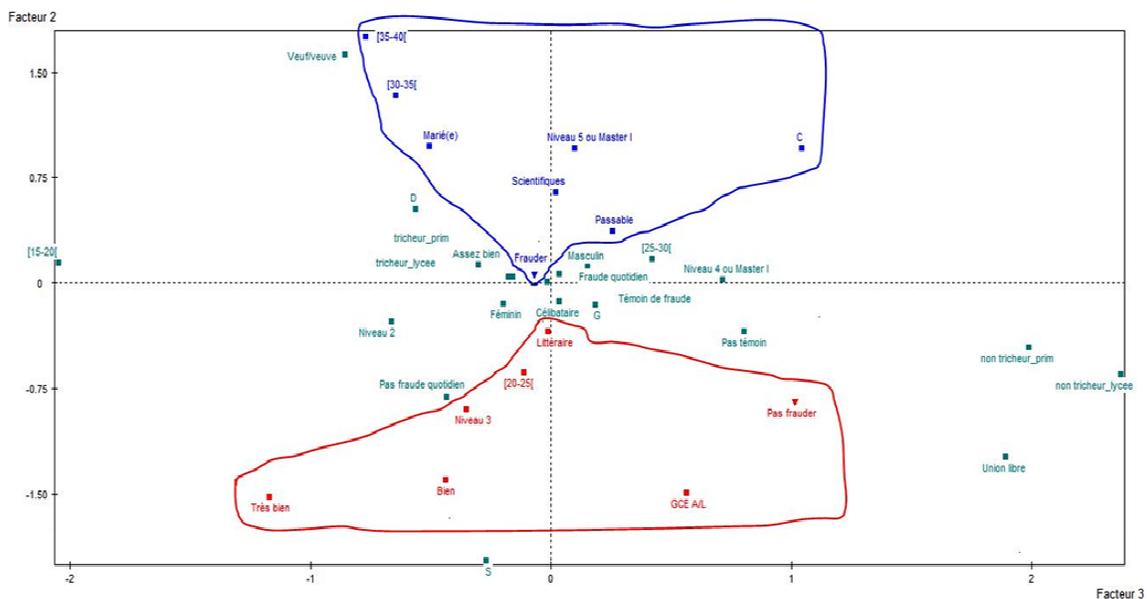


Figure 4
Représentation du plan factoriel de l'ACM.

Sur cet axe factoriel, on relève une opposition entre les modalités suivantes selon leur position sur l'axe. Du côté positif (où se situe la modalité « tricheur ») : nous avons des étudiants qui ont un baccalauréat C obtenu avec la mention passable, qui sont âgés d'au moins 30 ans et qui sont mariés. Ils font une filière scientifique et sont au niveau 5. Du côté négatif (où se situe la modalité « non tricheur ») : les étudiants ayant le GCE A/L (the General Certificate of Education Advanced Level) obtenu avec la mention bien et/ou très bien. Ils sont âgés de 20 à 25 ans et font les filières littéraires au niveau 3 (voir annexe).

Discussion sur les résultats et conclusion

La présente étude a été envisagée avec l'idée d'apprécier l'ampleur de la fraude chez les étudiants de l'ENS de Yaoundé, d'évaluer son impact sur la formation des futurs enseignants et des conseillers d'orientation tout en mettant en perspective le profil des apprenants enclins à la tricherie dans cet ordre de formation. Nous remarquons que la quasi-totalité de nos enquêtés ont déjà triché au moins une fois au cours d'un examen universitaire. La fraude aux examens chez les étudiants de l'ENS a pour antécédent les comportements de tricherie au secondaire. Les étudiants inscrits dans des filières de sciences exactes, ayant obtenu un baccalauréat C avec mention passable, âgés d'au moins 30 ans et mariés sont plus prédisposés à la triche que leurs camarades.

La fraude aux examens pratiquée à l'ENS de Yaoundé peut être expliquée à travers les variables individuelles des étudiants telles que la paresse et les antécédents de tricherie d'une part, et d'autre part, par les variables contextuelles comme la solidarité entre les étudiants et l'organisation de la surveillance. Pour expliquer la motivation à la triche de ces apprenants, Clément, étudiant en sciences de l'éducation niveau 5, estime que : « *la majorité des étudiants sont ceux qui sont venus à l'ENS pas par passion du métier ou bien par amour ni par vocation. Beaucoup y entrent pour la simple raison qu'il leur fallait un certain statut financier* », c'est pourquoi, poursuit-il « *mes camarades ont l'habitude de dire, "quand on entre à l'École normale, on va sortir, même si c'est par césarienne" (la formation est comparée à une gestation dont la chose la plus importante est la conception ou l'entrée à l'ENS; on doit en ressortir par tous les moyens)* ». Dans cette logique, les étudiants sont prêts à exploiter certaines opportunités liées à l'organisation de la surveillance pour tricher lors des examens : Olivier, étudiant de mathématique niveau 4 mentionne que : « *pendant que nous composons, les professeurs viennent donner les épreuves et la surveillance revient au personnel d'appui, certains délégués de filière qui ont déjà composé, les gardiens et bien d'autres* ».

Par ailleurs, plusieurs études révèlent que les étudiants qui trichent à l'université sont plus enclins à des pratiques non éthiques en milieu professionnel (Graves, 2008; Nonis et Swift, 2001). La fraude pratiquée par les futurs enseignants est susceptible de compromettre non seulement leur formation initiale et leur formation continue, mais aussi les prédispose à des comportements déviants dans leurs activités professionnelles surtout au Cameroun en proie à la corruption. La triche chez les étudiants dans une école de formation comme l'ENS pourrait amplifier la corruption décriée dans les milieux scolaires africains en général et camerounais en particulier (Hallak et Poisson, 2009; Mouckaga, 2010; Sikoumno, 1992); d'autant plus que ces étudiants d'aujourd'hui seront les enseignants de demain.

Face à cette situation, nous pensons que les établissements universitaires de formation des enseignants doivent mettre un accent particulier sur la prévention et la répression des fraudes commises par les étudiants au cours des examens. En outre, il importe d'inscrire la lutte contre la fraude aux examens au rang des priorités des différents ministères en charge de l'éducation dans la mesure où la tricherie observée chez les étudiants de l'ENS de Yaoundé s'explique également par des pratiques de tricherie commises avant leur entrée à l'université.

Toutefois, notre étude laisse en suspens plusieurs pistes d'analyse de la triche chez les étudiants de l'ENS notamment le lien que cette pratique peut avoir respectivement avec le mode de recrutement des étudiants en question, la langue d'enseignement en rapport avec celle des étudiants, les méthodes d'enseignement et le système d'évaluation.

Références

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Athanasou, J. A. et Olabisi, O. (2002). Male and female differences in self-report cheating. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(5). Repéré à <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&cn=5>
- Bowen, F., Chouinard, R. et Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 49-70.
- Boyer, R. Coridian, C. et Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 136, 97-105.
- Butera, F. et Darnon, C. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*, 105(1), 105-131.
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C. et Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. Dans R. V. Joule et P. Huguet (dir.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (tome 1, p. 15-44). Grenoble : PUG.
- Crittenden, V. L., Hanna, R. C. et Peterson, R. A. (2009). The cheating culture: A global societal phenomenon. *Business Horizons*, 52(4), 337-346. doi:10.1016/j.bushor.2009.02.004
- Ekambi, M. J. (2003). Les étudiants, la vie, l'amour et les études. *African Studies Review*, 46(2), 37-60.
- Elliott, E. S. et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Feudjio, Y. B. D. (2009). L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives. *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 141-157. Repéré à <http://www.codesria.org/spip.php?article168&lang=en>
- Graves, S. M. (2008). Student Cheating Habits: A Predictor Of Workplace Deviance. *Journal of Diversity Management*, 3(1), 15-22.
- Guibert, P. et Michaut, C. (2009). Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires. *Revue française de pédagogie*, 169(4), 43-52.
- Hallak, J. et Poisson, M. (2009). Écoles corrompues, universités corrompues : que faire? Paris : UNESCO.
- Makosso, B. (2006). La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire. *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 4(1), 69-86. Repéré à www.codesria.org/IMG/pdf/05-MAKOSSO.pdf
- McCabe, D. L., Treviño, L. K. et Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- Ministère de l'Enseignement supérieur [MINESUP]. (2004). *47^{ème} Session de la conférence internationale de l'éducation : Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur au Cameroun*. Yaoundé : Auteur.
- Ministère de l'Enseignement supérieur [MINESUP]. (2010). *Annuaire Statistique 2009 de l'Enseignement supérieur du Cameroun*. Yaoundé : Auteur.
- Ministère de l'Enseignement supérieur [MINESUP]. (2012). *Annuaire Statistique 2011 de l'Enseignement supérieur du Cameroun*. Yaoundé : Auteur.
- Mouckaga, H. (2010). *L'histoire romaine dans les universités africaines : passer les examens sans fraude*. Paris, France : L'Harmattan.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivations: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

- Nonis, S. et Swift, C. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business*, 77(2), 69-77.
- Schab, F. (1969). Cheating in high school: Differences between the sexes. *National Association of Women Deans and Counselors*, 33, 39-42.
- Schab, F. (1980). Cheating in high school: Differences between the sexes (Revisited). *Adolescence*, 15, 959-965.
- Sikoumno, H. (1992). *L'école du sous-développement*. Paris : L'Harmattan.
- Stephens, J. M. (2008). Cheating. Dans N. J. Salkind et K. Rasmussen (dir.), *Encyclopedia of Educational Psychology* (vol. 1, p. 136-142). California : SAGE Publications.
- Tchouata, F. C. (2009). *Déterminants sociocognitifs du locus de contrôle et attitudes des étudiants vis-à-vis de la tricherie pendant les examens* (Mémoire de DEA non publié). Université de Yaoundé I, Cameroun.
- UNESCO. (2008). *Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage*. Dakar : UNESCO.

Pour citer cet article

- Tchouata Foudjio, C., Lamago, M.-F. et Singo Njabo, C. R. (2014). Fraude aux examens et formation des enseignants : le cas de l'École normale supérieure de Yaoundé. *Formation et profession*, 22(3), 48-62.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.152>

Annexes

Caractérisation par les modalités de la variable fraude à l'université

Libellé des variables	Modalités caractéristiques	Khi-2	Valeur-Test	Probabilité	Poids
Tricherie à l'université	Pas tricher	104,00	10,13	0,000	7,00
tricherie au lycée	non tricheur_lycee	15,83	3,81	0,000	7,00
Avec quelle mention avez-vous réussi votre baccalauréat?	Bien	11,13	3,14	0,001	9,00
tricherie au primaire	non tricheur_prim	11,13	3,14	0,001	9,00
Tricherie à l'université	Tricher	7,00	2,40	0,008	104,00

Caractérisation par les modalités des classes ou modalités de tricherie à l'université

Classe : triche (Effectif : 104 – pourcentage : 93,69)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
tricherie à l'université	tricher	100,00	93,69	100,00	6,55	0,000	104
tricherie au lycée	tricheur_lycee	96,15	93,69	96,15	2,58	0,005	104

Classe : Pas tricher (Effectif : 7 – Pourcentage : 6,31)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
Tricherie à l'université	Pas tricher	100,00	6,31	100,00	6,55	0,000	7
tricherie au lycée	non tricheur_lycee	42,86	6,31	42,86	2,58	0,005	7

Tableau : Coordonnées, contribution et valeurs tests des modalités actives

Coordonnées des modalités actives et illustratives			Contribution des modalités actives		Valeurs-Tests des modalités actives et illustratives	
Libellé	Axe 2	Axe 3	Axe 2	Axe 3	Axe 2	Axe 3

classe d'âge

[15-20[	0,15	-2,05	0,04	8,34	0,30	-4,16
[20-25[	-0,64	-0,11	7,13	0,26	-5,14	-0,91
[25-30[	0,17	0,42	0,60	4,23	1,57	3,86
[30-35[	1,33	-0,64	4,54	1,24	3,35	-1,62
[35-40[	1,76	-0,77	5,24	1,18	3,56	-1,56

Filières regroupées

Littéraire	-0,35	-0,01	3,71	0,00	-4,97	-0,16
Scientifiques	0,64	0,02	6,85	0,01	4,97	0,16

Niveau d'étude

Niveau 2	-0,27	-0,66	0,83	5,68	-1,59	-3,85
Niveau 3	-0,90	-0,35	8,18	1,48	-4,94	-1,94
Niveau 4	0,02	0,71	0,01	8,09	0,15	4,76
Niveau 5	0,96	0,10	11,38	0,14	6,00	0,62

Il s'agit d'un baccalauréat de quelle série?

A	-0,18	-0,05	0,77	0,07	-1,93	-0,57
C	0,96	1,04	5,46	7,58	3,82	4,16
D	0,46	-0,54	2,52	4,04	3,13	-3,35
GCE A/L	-1,60	0,33	10,82	0,54	-4,38	1,65

Avec quelle mention avez-vous réussi votre baccalauréat?

Passable	0,37	0,25	3,33	1,87	4,03	2,80
Assez bien	0,13	-0,30	0,25	1,62	0,94	-2,19
Bien	-1,40	-0,44	7,49	0,85	-4,36	-1,36
Très bien	-1,52	-1,17	4,92	3,40	-3,47	-2,67

Situation matrimoniale actuelle

Célibataire	-0,14	0,06	0,75	0,16	-3,29	0,87
Marié(e)	0,87	-0,37	4,80	1,02	3,72	-1,94

Tricherie au primaire

tricheur_prim	0,04	-0,18	0,07	1,56	1,42	-6,19
non tricheur_prim	-0,46	1,99	0,80	17,67	-1,42	6,19

Tricherie au lycée

tricheur_lycee	0,04	-0,16	0,09	1,31	1,77	-6,45
non tricheur_lycee	-0,65	2,37	1,26	19,51	-1,77	6,45

Tricherie à l'université

Tricher	0,06	-0,07		2,76	-2,31
Pas tricher	-0,85	1,01		-2,76	2,31

Quelle place pour les sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire?

Marion **Sauvaire**
Université Laval

doi:10.18162/fp.2014.a47

CHRONIQUE • Intervention éducative

Nous avons conduit une recherche sur l'enseignement de la lecture littéraire avec deux classes, l'une dans un lycée à Toulouse et l'autre dans un cégep à Québec (Sauvaire, 2013). Les enseignants ont expérimenté une séquence didactique sur *La plage des songes*, une nouvelle fantastique de Stanley Péan. La séquence visait l'intégration d'activités de lecture, d'écriture et d'oral. Les élèves ont écrit plusieurs textes (récit de lecture subjective, compte-rendu de discussion, texte réflexif) et ils ont participé à des comités de lecture entre pairs et à des débats interprétatifs menés par leurs enseignants. Dans cet article, nous verrons dans quelle mesure susciter l'investissement des élèves, en tant que sujets lecteurs, contribue au développement de leurs compétences à interpréter les textes littéraires. La « subjectivité » du lecteur s'observe-t-elle en classe? Quelles sont les diverses ressources subjectives que des élèves mobilisent effectivement pour produire des interprétations?

Pourquoi prendre en compte la subjectivité des lecteurs?

La notion de sujet lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007) repose sur l'idée que pour interpréter un texte littéraire le lecteur doit s'investir subjectivement dans l'acte de lire. Former des sujets lecteurs, c'est faire sien le principe selon lequel l'enseignement de la lecture littéraire devrait s'appuyer sur les interprétations subjectives que les élèves sont réellement capables de produire. Cela suppose que l'enseignant gère non seulement les interprétations proposées par différents élèves, mais aussi qu'il considère que chaque élève est susceptible de proposer plusieurs interprétations, successives ou concomitantes. Donner à

chacun la possibilité de formuler plusieurs hypothèses sur le sens du texte, d'en abandonner certaines, d'en approfondir d'autres, d'en découvrir de nouvelles, c'est lui permettre d'éprouver la complexité du processus interprétatif. C'est aussi lui offrir une médiation privilégiée pour se comprendre comme lecteur, pour prendre conscience de ses ressources subjectives, c'est-à-dire des connaissances, des expériences, des valeurs, des présupposés qui ont influencé sa lecture. En cela, l'investissement subjectif des lecteurs est indissociable du développement de leur réflexivité : s'investir dans la lecture est la condition première de la mise à distance des interprétations, de leur confrontation dans la classe et d'un retour critique sur soi-même. C'est pourquoi on ne peut pas réduire la subjectivité aux seules réactions affectives ou à la projection par le lecteur de ses préjugés sur le texte. La subjectivité du lecteur se construit par l'appropriation et la mise à distance critique des interprétations : la compréhension de soi et la compréhension du sens vont de pair.

Quelles sont les ressources subjectives mobilisées par les élèves pour interpréter le texte?

Les 73 élèves participant à l'étude ont réussi à proposer au moins une interprétation et à nommer les ressources qu'ils ont mobilisées pour interpréter le texte. À partir de l'analyse fine des entretiens menés avec sept élèves à partir de leurs textes, nous avons regroupé les ressources subjectives en six ensembles :

- épistémiques (liées aux savoirs généraux et disciplinaires);
- cognitives (liées aux stratégies et aux processus cognitifs);
- psychoaffectives (liées à l'histoire personnelle du sujet, aux émotions);
- socioculturelles (liées aux appartenances communautaires, aux relations sociales, aux représentations partagées, aux autres pratiques culturelles);
- axiologiques (liées aux valeurs et aux normes);
- spatiotemporelles (liées aux temps et aux lieux de la lecture).

Les ressources d'ordre socioculturel sont les plus convoquées, viennent ensuite les ressources psychoaffectives et cognitives; les ressources épistémiques et axiologiques étant moins convoquées, et les ressources spatiotemporelles très rares.

S'investir subjectivement permet-il d'apprendre à interpréter le texte?

Lors de la première lecture, plus les ressources socioculturelles et psychoaffectives sont nombreuses, plus l'investissement du sujet est fort. Toutefois, ces ressources ne sont pas suffisantes pour produire une interprétation complexe et nuancée. Inversement, certains élèves cherchent avant tout à appliquer des connaissances ou des stratégies, parfois au détriment de la singularité du texte. Par exemple, la survalorisation d'une stratégie (l'anticipation de la chute) par une élève l'a amenée à une interprétation erronée de la nouvelle, car cette dernière déjouait justement les normes du genre.

Les élèves qui produisent plusieurs interprétations riches et complexes sont ceux qui mobilisent des ressources de différents types et qui font des liens explicites entre elles. Par exemple, une difficulté de compréhension est identifiée (ressource cognitive) à la lumière des valeurs partagées par le lecteur (ressource axiologique) illustrées au travers du récit d'un souvenir personnel (ressources psychoaffectives). C'est donc la mise en relation de diverses ressources qui soutient le mieux l'interprétation.

Or, au fil de la séquence, tous les élèves ont mobilisé des ressources subjectives plus nombreuses et plus variées. Ils ont aussi clarifié les liens entre elles, surtout après les activités collaboratives. Ces activités leur permettent de prendre conscience de la singularité de leurs interprétations par comparaison avec les autres. Souvent, ils relisent spontanément le texte dans le but de confirmer ou d'infirmier leurs hypothèses ou celles de leurs pairs. La relecture et la confrontation des interprétations divergentes amènent les élèves à identifier et à expliciter leurs propres ressources et à en mobiliser de nouvelles. Ces résultats vont à l'encontre de l'idée reçue selon laquelle l'investissement du sujet lecteur ne peut pas faire l'objet d'une intervention didactique.

Le rôle de l'enseignant

Les interventions de l'enseignant sont essentielles. En voici quelques exemples :

- Encourager les élèves à formuler eux-mêmes des questions sur le texte.
- Étayer les reformulations des élèves pour les amener à expliciter les liens entre leurs ressources et les éléments narratifs et stylistiques du texte.
- Organiser une progression dans la découverte de diverses interprétations : à partir d'un premier récit de lecture individuel, on peut réunir les élèves en petits groupes de quatre, puis en demi-classe, puis en classe entière.
- Structurer le développement de la réflexivité en alternant des activités collaboratives et des activités d'écriture individuelle, guidées par des questions ouvertes (Est-ce que j'ai compris quelque chose de nouveau ou d'important? Ai-je révisé mes hypothèses? Ai-je retenu des éléments proposés par autrui?).
- Plusieurs recherches ont montré l'apport des activités collaboratives au développement des compétences interprétatives (Hébert, 2004; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001). Il semble qu'elles jouent aussi un rôle significatif sur l'approfondissement de l'investissement subjectif et des capacités réflexives des élèves.

Références

- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630. <http://dx.doi.org/10.7202/012084ar>
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-121). Québec : Presses de l'Université Laval.

Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : Comment former des sujets lecteurs divers?* (Thèse de doctorat, Université de Toulouse, Le Mirail, France et Université Laval, Québec, Canada). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2013/29976/>

Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Pour citer cet article

Sauvaire, M. (2014). Quelle place pour les sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire? *Formation et profession*, 22(3), 63-66. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a47>

La démarche de recherche interculturelle en éducation en Afrique de l'Ouest francophone : propositions de précautions méthodologiques pour le chercheur occidental

Jean-Philippe **Ayotte-Beaudet**
Université du Québec à Montréal

Patrick **Charland**
Université du Québec à Montréal

doi:10.18162/fp.2014.a48

CHRONIQUE • Internationale

Introduction

Lorsque des recherches sont menées par des chercheurs occidentaux dans des pays de l'Afrique de l'Ouest francophone, ces derniers peuvent être tentés d'y utiliser leurs cadres théoriques sans les valider préalablement et des stratégies de recherche impropres au contexte culturel. Plusieurs auteurs dénoncent une telle démarche jugée coloniale (Dei, 2006; Hales, 2006; Thésée et Carr, 2008). Pour éviter une telle critique et renforcer la validité et la crédibilité des résultats, les chercheurs en éducation peuvent dans ce cas opter pour une démarche interculturelle. Souvent adoptée en anthropologie, en sociologie, en psychologie et en sciences de la santé (Yoro et Guillemette, 2012), elle s'attarde aux « [...] processus et [aux] interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 10). Dans ces circonstances, la démarche interculturelle impliquerait que le chercheur s'interroge 1) sur son interaction avec les participants et 2) sur son identité par rapport à la population à l'étude. Peu d'auteurs l'évoquent cependant en recherche qualitative en sciences humaines (Lopez, Figueroa, Connor et Maliski, 2008; Lussier et Lavoie, 2012). Conséquemment, l'influence sur les choix théoriques et méthodologiques des questions relatives aux cultures en éducation mérite d'être davantage documentée.

Dans cet article, des propositions succinctes de précautions méthodologiques constitutives d'une démarche de recherche interculturelle en éducation en Afrique de l'Ouest francophone sont ainsi suggérées. Elles sont inspirées d'une recherche qualitative

exploratoire dont l'objectif général était de dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire en République du Bénin (Ayotte-Beaudet, 2013). Une synthèse est ici présentée, bien que ces précautions méthodologiques émergent d'une réflexion beaucoup plus approfondie que l'espace imparti pour ce texte.

Propositions de précautions méthodologiques

Un engagement prolongé

Un engagement prolongé sur le terrain répond à une nécessité de s'imprégner de la culture locale, de mettre en perspective ses valeurs et d'intégrer l'environnement socioculturel du milieu de la recherche. Savoie-Zajc (2004) estime qu'une longue présence ajoute de la crédibilité aux résultats de recherche. Dans le contexte d'une recherche menée par un chercheur occidental en Afrique de l'Ouest francophone, elle devient une nécessité.

Validation du cadre théorique

Pour créer « (...) une alliance épistémologique entre le Sud et le Nord » (Thésée et Carr, 2008, p. 87), les concepts principaux d'un cadre théorique gagnent à trouver écho dans la culture locale pour contribuer à la crédibilité d'une recherche. Lorsqu'un cadre théorique occidental est utilisé dans un pays du Sud, il est donc recommandé de le valider ou d'en utiliser un y étant déjà validé.

Mise à l'essai des instruments de recherche

Pour contrer les possibles biais découlant des différences culturelles entre le chercheur et ses informateurs, la mise à l'essai des instruments de recherche prend une importance capitale. En plus des raisons traditionnellement évoquées, une méconnaissance des variations linguistiques pourrait engendrer une confusion que le chercheur pourrait ne pas saisir.

Distribution d'une maquette d'entretien

La maquette d'entretien est un modèle réduit des informations à transmettre aux participants en vue d'un entretien individuel ou d'un entretien de groupe (p. ex., objet de la recherche et attentes envers le participant) (Van der Maren, 2010). La remise préalable de ce document, surtout en contexte interculturel, peut faciliter le dialogue entre le chercheur et ses informateurs.

L'entretien comme stratégie de collecte des données

L'oralité ayant forgé les cultures de l'Afrique de l'Ouest francophone (Sokoty, 2011), l'entretien s'avère une stratégie de collecte des données privilégiées selon les objectifs de recherche. Dans le cas d'un entretien de groupe, sa composition doit faire l'objet d'une attention particulière, car le statut social influence les prises de parole. Parmi les stratégies de contournement, on peut constituer un groupe relativement homogène ou déléguer la présidence à un doyen qui saura gérer les prises de parole en fonction des prescriptions culturelles.

Choix de la langue d'entretien

Le français n'étant généralement pas la langue maternelle des participants, le choix de la langue d'entretien s'avère crucial. En effet, si l'emploi du français peut provoquer des mécompréhensions selon le niveau de maîtrise du participant, un entretien conduit par un interprète dans la langue maternelle peut en revanche compromettre la qualité des données amassées (Vachon, 2012). Le chercheur doit ainsi se demander quelle est la meilleure manière de comprendre et de se faire comprendre en vue de maximiser la qualité des données.

Triangulation des données

La triangulation des données en contexte interculturel prend tout son sens, car elle permet de limiter les risques de mécompréhension culturelle et d'ainsi renforcer la validité des résultats.

Tenue d'un journal de bord

Le journal de bord représente un excellent instrument de collecte de données pour le chercheur en contexte de démarche interculturelle, car il lui permet de s'interroger sur son interaction avec les participants et sur son identité par rapport à la population à l'étude. Un chercheur occidental en Afrique de l'Ouest francophone peut par exemple colliger les attitudes d'un participant au regard de son statut social par rapport au chercheur à la suite d'un entretien.

Les précautions méthodologiques présentées dans cette chronique sont synthétisées dans le tableau 1 et accompagnées de stratégies d'opérationnalisation possibles.

Tableau 1

Précautions méthodologiques pour un chercheur occidental en Afrique de l'Ouest francophone.

Précautions méthodologiques	Stratégies d'opérationnalisation possibles
Engagement prolongé	<ul style="list-style-type: none"> • S'imprégner de la culture locale. • Mettre en perspective sa culture par rapport à celle à l'étude. • Entamer rapidement la recherche documentaire. • Espacer les entretiens.
Validation du cadre théorique	<ul style="list-style-type: none"> • Valider les notions, les concepts et les théories à la base de la recherche dans le contexte socioculturel à l'étude.
Mise à l'essai des instruments de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Valider les choix relatifs au vocabulaire. • Détecter des biais découlant des différences culturelles entre le chercheur et ses informateurs.
Distribution d'une maquette d'entretien	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser une compréhension juste des objectifs de la recherche par les participants. • Rassurer les participants sur la visée et le déroulement de la collecte des données.
L'entretien comme stratégie de collecte des données	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter la tradition orale des sociétés de l'Afrique de l'Ouest francophone. • Questionner les participants pour valider la compréhension de leur discours. • Tenir compte du statut social des participants lors de la préparation d'un entretien de groupe. • Déléguer la présidence d'un entretien de groupe à un doyen, en supervisant le déroulement.
Choix de la langue d'entretien	<ul style="list-style-type: none"> • S'interroger sur comment comprendre et se faire comprendre. • Considérer l'assistance d'un traducteur-interprète selon le contexte et l'objet de la recherche.
Triangulation des données	<ul style="list-style-type: none"> • Diversifier les stratégies de collecte des données. • Rencontrer une variété d'acteurs.
Tenue d'un journal de bord	<ul style="list-style-type: none"> • Poser un regard critique sur sa démarche. • Rendre compte de toute difficulté, dont celles liées à la communication. • Détailler le contexte de la recherche.

Conclusion

Cet article s'inscrit dans un processus de réflexion sur les questions relatives à une démarche interculturelle en recherche qualitative en éducation. Plus spécifiquement, il vise à mettre en lumière l'importance d'adopter des précautions de recherche comportant une dimension interculturelle au regard des choix théoriques et méthodologiques lors de collectes de données en Afrique de l'Ouest francophone. Ces précautions présentées sommairement ne sont pas prescriptives et ne prétendent pas à l'exhaustivité. Il appartient en effet à chaque chercheur de considérer les enjeux culturels au moment de faire des choix, et ce, en vue de renforcer la validité et la crédibilité des résultats. En définitive, il ne s'agit pas de contrôler l'origine culturelle des chercheurs, mais plutôt d'insister sur l'importance de considérer l'influence de celle-ci dans les processus de recherche.

Références

- Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Ayotte-Beaudet, J.-P. (2013). *Portrait de la situation actuelle de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement secondaire en République du Bénin* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Dei, G. J. S. (2006). Introduction. Dans G. J. S. Dei et A. Kempf (dir.), *Anti-colonialism and education* (p. 1-23). Rotterdam : Sense Publishers.
- Hales, J. (2006). An anti-colonial critique of research methodology. Dans G. J. S. Dei et A. Kempf (dir.), *Anti-colonialism and education* (p. 243-256). Rotterdam : Sense Publishers.
- Lopez, G. I., Figueroa, M., Connor, S. E. et Maliski, S. L. (2008). Translation barriers in conducting qualitative research with Spanish speakers. *Qualitative Health Research*, 18(12), 1729-1737.
- Lussier, K. et Lavoie, C. (2012). Entre la calebasse et le panier : la conduite d'entrevues semi-dirigées en contextes africains. *Recherches qualitatives*, 31(1), 62-88.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Sokoty, H. (2011). Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal : Montréal.
- Thésée, G., et Carr, P. R. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 7, 65-90.
- Vachon, M. (2012). Ethnographie rwandaise sur l'apport subjectif bénéfique de l'interprète dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives*, 31(1), 114-129.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Yoro, B. M. et Guillemette, F. (2012). Introduction. *Recherches qualitatives*, 31(1), 1-5.

Pour citer cet article

Ayotte-Beaudet, J.-P., Charland, P. (2014). La démarche de recherche interculturelle en éducation en Afrique de l'Ouest francophone : propositions de précautions méthodologiques pour le chercheur occidental. *Formation et profession*, 22(3), 67-71. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a48>

CHRONIQUE • Éthique en éducation

Il est absolument impossible de nous représenter notre propre mort, et toutes les fois que nous l'essayons, nous nous apercevons que nous y assistons en spectateurs. Comme l'homme primitif, notre inconscient ne croit pas à la possibilité de sa mort et se considère comme immortel (Freud, 1977, p. 253).

La mort est la plus grande vérité. Elle est universelle et constitue notre limite commune. Les humains sont mortels et rien ne peut y faire. Mais nul ne veut vivre avec cette réalité en tête en se levant chaque matin. Elle deviendrait accablante. En fait, la hantise de la mort n'a rien de libérateur. On ne peut pas penser continuellement à sa mort ni à celle des autres. La vie serait insupportable si la mort nous accompagnait à chacun de nos pas. Toutefois, le décès d'un proche nous rappelle son caractère tragique et inévitable. Heureusement, nous avons des rites, c'est-à-dire des comportements codés, réglementés et adaptés pour prendre soin des défunts et des endeuillés. Toutefois, depuis la déconfessionnalisation des écoles publiques, lorsqu'un décès survient dans le cadre scolaire, les responsables d'établissement sont souvent tiraillés entre le désir de faire quelque chose et celui de ne pas faire de vagues. Dans les classes, des enseignants se sentent démunis, mais d'autres en revanche inventent de nouveaux rites pour apaiser les élèves.

Le monde scolaire n'est pas à l'abri de la mort. Elle peut s'y présenter par différentes portes, notamment celle du suicide, de la maladie incurable, de l'accident mortel, etc. Au début des années 1990, j'ai été appelé à prendre la place d'un enseignant du secondaire décédé la semaine précédente. La direction scolaire ne m'avait pas informé de son décès. Je sentais une détresse chez les élèves sans en connaître

la cause. Du côté des enseignants, un terrible silence planait dans leur salle commune. J'ai appris de mes nouveaux collègues la triste nouvelle. Un membre de la direction m'avait invité à m'approprier le bureau du défunt et à fouiller dans ses affaires pour trouver ses planifications de cours. Ce que je fis sans savoir que je commettais alors une sorte de profanation. Les autres enseignants étaient bouleversés. Ils ne comprenaient pas pourquoi je touchais aux dossiers de leur collègue subitement terrassé par un infarctus dans le gymnase de l'établissement. J'ai dû leur expliquer que j'ignorais son décès. Mes excuses ont été acceptées. On me dit d'éviter de toucher aux livres et aux notes de l'enseignant. Je me suis bien sûr conformé à cette consigne. Je ne voulais pas manquer de respect ni au défunt ni à ses collègues.

Cette expérience m'a permis de réaliser la méconnaissance des ritualisations pour ce genre de situation dans le milieu scolaire. En fait, l'école manquait à ses devoirs les plus élémentaires de respect pour toutes les personnes concernées. À vrai dire, personne dans cette école secondaire ne semblait savoir ce qui devait et pouvait être fait en de telles circonstances. Pourtant, le silence n'est pas un choix lorsqu'il y a un décès. La mort et le deuil faisaient désormais partie de la vie scolaire des élèves et de tout le personnel de l'établissement. Leur existence ne pouvait plus être comme avant. Le décès d'un enseignant, soit-il honni ou aimé, ne laisse ni les élèves ni les enseignants intacts. Le monde scolaire, en fait, ne peut pas rester indifférent lorsque la mort entre dans la classe.

Les jeunes élèves et la mort

Dans le cadre scolaire, les situations lors desquelles les enfants peuvent être touchés par la mort sont nombreuses et fréquentes. Pensons notamment au décès ou à la maladie mortelle d'un écolier ou d'un enseignant. Face à la mort, plusieurs enseignants se sentent troublés ou même embarrassés. Ils ne savent pas s'ils peuvent parler ouvertement de la mort avec les élèves : quoi leur dire? Comment leur dire? Plusieurs établissements scolaires québécois font appel à des personnes formées pour prendre en charge ce type de situation¹. Ils vont travailler en collaboration avec les enseignants et les parents pour planifier des rencontres avec des élèves. Par contre, d'autres établissements, par manque de temps, de courage ou de sensibilité, n'assument pas leurs responsabilités.

Il arrive qu'un élève perde un être cher, et que cette information soit diffusée dans l'école. Les enfants qui connaissent les formules rituelles appropriées pourront lui exprimer leur sympathie. Peut-être est-ce le moment pour les enseignants d'expliquer aux élèves l'usage de cette formule et la signification du mot « sympathie » dans ce contexte. Même si les enfants des premiers niveaux scolaires ne comprennent pas que la mort est irréversible, il n'est pas du tout déroutant de leur parler du partage des émotions dans des situations de chagrin.

La mort peut apparaître également dans des situations moins douloureuses comme la perte d'un animal du laboratoire d'écologie ou la découverte d'un oiseau mort dans la cour de récréation. La mort d'un animal ne peut être prise à la légère. Pour un enseignant avisé, elle devient l'occasion d'une franche discussion avec les élèves sur le sens et la durée de la vie. Dans ces situations, le silence serait complice d'un manque de sensibilité à l'égard des élèves.

1 Au Québec, ce sont le plus souvent des travailleurs sociaux qui ont reçu une formation pour intervenir dans les situations de décès dans l'école.

Les enseignants reconnaissent qu'il n'est jamais facile d'animer une discussion sur les questions qui touchent la mort, la mortalité, la souffrance, la perte, les rites funéraires. Quelles réponses pourront-ils offrir aux interrogations parfois déroutantes des élèves? Voici un éventail de questions posées par des plus jeunes colligées par un chercheur de notre équipe auprès d'une intervenante (Poirier, 2000) : où est l'enfant décédé? Est-ce qu'il me voit? Est-ce qu'on peut lui parler? Pourquoi c'est arrivé? Pourquoi à lui? Est-ce que tu penses que son corps va rester comme il est ou il va vieillir? Est-ce que ça fait mal? On meurt jusqu'à quand? Est-ce que je vais mourir moi aussi? Est-ce que moi je vais le rejoindre un jour? Qu'est-ce qui arrive quand on est enterré? Quand on est mort, est-ce qu'on voit notre famille et nos amis? Est-ce qu'on va pouvoir se revoir? Est-ce qu'il continue à étudier? Est-ce qu'il continue à aller à l'école? En fait, les questions sont parfois concrètes parfois quasi irréelles, mais il est toujours possible d'amener un élève à répondre à sa propre question, du moins de l'amener à parler de sa question.

Les enseignants (comme les parents par ailleurs) doivent surtout être capables de composer avec leur propre souffrance, car ils peuvent être aussi bouleversés que les élèves. Il n'y a pas de recettes miracles pour l'échange de paroles avec les élèves dans une situation de décès d'une personne de l'école. Que leur dire? Qu'est-ce qui pourrait être fait avec eux? Éviter d'en parler pour épargner les enfants n'est jamais une bonne idée. Par ailleurs, dans une école déconfectionnalisée, les enseignants doivent mettre de côté les considérations religieuses sur la vie après la mort. Cependant, un élève peut parler des pratiques rituelles de sa famille, et même raconter ce qu'il a vécu lors d'un rite funéraire. La laïcité de l'école n'implique pas de refuser d'entendre la parole des élèves à ce sujet. Par conséquent, un enseignant devrait s'interdire de juger ou de confronter leurs convictions. Le plus grand respect des élèves et de leur affiliation religieuse est exigé dans ces situations. De plus, il ne serait pas approprié pour les enseignants d'exposer les élèves à des convictions religieuses contradictoires ou à des affirmations péremptoires. Un enseignant ne pourrait pas répondre à un élève qui se pose des questions sur l'au-delà qu'il n'y a plus rien après la mort. Il est toujours convenable de discuter de la mort et du deuil sans trébucher sur les thèmes religieux.

Un enseignant pourrait, sans faire intervenir une position religieuse, proposer une minute de silence dédiée au défunt. Il pourrait même profiter de l'occasion pour faire comprendre aux élèves que le silence peut parfois remplacer les mots qui nous manquent pour exprimer des émotions. Lors de discussions avec des enseignantes du primaire sur le thème de la mort en classe, plusieurs nous ont parlé de leurs petits rituels. L'une d'entre elles commençait sa classe avec une minute de silence. Chaque élève pouvait penser à une personne qu'il aime, vivante ou décédée. Il pouvait également imaginer ou se remémorer une situation de bonheur. Elle se servait de ce petit rituel de la minute de silence matinale pour souligner un événement spécial comme la fête des Mères. Elle leur demandait de penser à une maman, la leur peut-être, pendant une minute. Enfin, elle se servait de ce temps suspendu pour attirer l'attention des élèves sur divers thèmes qui touchent la vie, l'amour, la mort. Les élèves, disait-elle, respectaient ce petit rituel qui les distinguait des élèves des autres classes. En fait, ce rituel était pour elle une prière universelle parce que sans mot, une prière juste en images et en pensées personnelles (Jeffrey, 2011).

Ce qui apaise la souffrance, en deçà des paroles, est le simple fait de faire quelque chose plutôt que rien. Tenir une minute de silence est un acte symbolique extrêmement riche de significations. Chaque enseignant peut proposer un petit rituel salutaire pour les élèves et pour lui-même. Par exemple, ce

pourrait être l'écoute d'une chanson ou d'un air musical apprécié de tous, l'achat d'une plante offerte à la mémoire du défunt, la réalisation d'une lettre ou d'un poème écrit par tous les élèves de la classe qui sera par la suite affichée au mur, etc. Un rite, aussi trivial soit-il, évoque des significations qui nous dépassent et des sentiments partagés par tous. Ce sont des actes symboliques qui permettent d'exprimer, sans passer par les grands discours, des émotions difficiles. Un petit rituel, en fait, crée un moment émotionnel où chacun a le sentiment de vivre au diapason avec les autres. En somme, avec de jeunes élèves, il ne faut pas chercher à dire des choses profondes ou à forcer l'expression de la souffrance. On ne peut répondre à la violence de la mort par une violence de la parole. Les interventions bulldozers censées prévenir des traumatismes sont malvenues. Quelque chose de simple est préférable. Un moindre acte symbolique peut suffire pourvu que l'enseignant puisse uniquement dire : nous le faisons en pensant à...

Accomplir un geste symbolique dans une situation de deuil permet de mettre la mort à distance et de réaffirmer que la vie est plus forte que tout. C'est le message ultime à porter sur la scène de tout décès. Les vivants doivent reprendre goût à la vie, retrouver, en fait, les joies que procurent les petites choses anodines. Toutefois, la mort n'est jamais écartée pour bien longtemps. Mais les élèves sauront qu'il existe des petits rites, parfois intimes, parfois collectifs, qui libèrent le cœur et ont l'avantage de créer du sens, des émotions communes et du lien lorsqu'il y a des moments difficiles à passer. En somme, avec les enfants, il est préférable de dire la mort, de parler de souffrance et de chagrin. Il n'y a pas de raison de cacher aux élèves une réalité difficile à supporter. Ils sont capables d'absorber les événements concernant la mort dans la mesure où des adultes leur donnent l'occasion d'en discuter (Fréchette et Séguin, 1995). Par contre, comme pour toute tragédie, il y a des manières rituelles de s'exprimer, c'est-à-dire avec des gestes et des mots appropriés. Un enseignant ou un parent ne saurait être brusque ou provocateur. Il n'est pas souhaitable non plus d'attendre que l'enfant demande des explications. L'adulte peut précéder sa demande et l'inviter à un moment de rencontre intime. Si un enseignant doit s'adresser à sa classe au sujet d'un décès, il saura également prendre son temps pour choisir les meilleurs mots et la meilleure attitude pour inviter les élèves à faire preuve d'humilité dans de telles circonstances.

Les élèves doivent compter sur leurs proches pour les aider à verbaliser des événements difficiles. Si certains parents comprennent bien les enjeux de cette catharsis, et soutiennent au mieux leur enfant, d'autres n'ont pas l'intelligence de ces situations et préfèrent se taire. On ne peut accuser les parents d'abandonner leur enfant à une détresse, car ils ne sont pas formés pour mener un tel dialogue sur des sujets si difficiles. D'autant plus que plane sur la mort, plus particulièrement sur le cadavre, une sorte de tabou (Thomas, 1975, 1978, 1997), du moins un énorme malaise. Mais ce malaise ne saurait être le même pour les enfants parce qu'ils ne se représentent pas la mort de la même manière que les adultes. En fait, pour les élèves du primaire, la mort est un processus irréversible, mais elle n'est pas encore naturelle (il ne meurt pas, il est tué). Aussi, pour eux, la mort peut être contagieuse, elle s'attrape. Les enfants porteront ces premières connaissances sur la mort jusqu'à la puberté et peut-être jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte (Hanus et Sourkes, 1997). Or, vers 9 ou 10 ans, l'enfant atteint une conception de la mort qui est proche de celle des adultes. Il lui restera la question de sa propre mort à régler, car certains se perçoivent comme invulnérables.

Pour un enfant, la mort d'une personne âgée lui semble naturelle et acceptable, mais non pas la mort prématurée d'une jeune personne. D'ailleurs, il est ouvert à discuter avec une personne âgée de sa mort, lui demander si elle va mourir bientôt (Dolto, 1998, p. 37). Il ne veut pas la provoquer ou l'insulter, il cherche uniquement à se faire confirmer qu'une personne âgée est proche de la mort. Et la réponse royale à cette question est, pour Dolto : « On ne meurt que quand on a fini de vivre ». Les enfants acceptent cette réponse avec bonheur, car elle confirme l'importance du désir de vivre. On ne sait pas quand on meurt ni comment on meurt, mais on sait qu'on n'a pas fini de vivre, qu'on veut continuer à vivre.

Lorsqu'une personne connue des élèves décède, faut-il les amener à la salle où est exposé le défunt, puis aux funérailles et enfin au cimetière? À cet égard, Michel Hanus souligne que « pour accepter la réalité de la mort, l'enfant a besoin de participer aux derniers moments, de dire au revoir au défunt et d'être acteur dans les funérailles » (2001). Avant d'inviter les élèves à participer aux différentes séquences du rite funéraire, on doit d'abord leur expliquer la signification de l'exposition, des soins du cadavre, des funérailles, de l'inhumation ou de la crémation et du dépôt de l'urne dans le columbarium. On doit également leur dire qu'ils vont devoir présenter leurs condoléances aux proches. On leur explique même s'ils n'en comprennent pas très bien la signification. En fait, on les prépare à entrer dans un monde qui leur est étranger. Un monde qui, dans leur tête, est celui des adultes. Pour eux, l'espace funéraire appartient à l'univers des gens âgés. Ils savent que l'espace funéraire est une sorte de hors lieu qui ne ressemble à aucun autre. Y accéder constitue une nouvelle étape initiatique sur un chemin menant vers la maturité. Dans les diverses situations funéraires, la plupart des enfants vont essayer de jouer le jeu, de tenir un rôle modelé sur celui des adultes. Ils vont exprimer des sentiments de sympathie, puis s'attarderont près du défunt. Certains vont questionner les adultes pour savoir s'ils peuvent le toucher, s'ils peuvent écrire un petit mot et le glisser dans le cercueil. Si les adultes restent ouverts à leur curiosité, les enfants apprennent à apprivoiser ce qui se vit et s'éprouve autour de la mort. En revanche, un enfant peut refuser de suivre ses parents ou ses enseignants dans les lieux funéraires. Cela reste son choix.

Dans le cas du décès d'un élève, son enseignant devra redonner aux parents tout ce qui lui appartient. Il peut conserver dans la classe l'un de ses dessins pour l'apposer au mur avec la photo du défunt. Il pourra aussi, si les élèves sont à l'aise avec cette idée, réaliser une composition de photos, de dessins et de poèmes qui pourra être affichée dans un endroit choisi de la classe pour une période qui peut être plus ou moins longue. Il n'y a pas de bonnes manières ou de mauvaises manières d'utiliser des objets qui appartenaient au jeune défunt et que les parents ont bien voulu céder à l'école. Toutefois, l'enseignant devrait toujours décider avec sa classe de ce qu'il pourrait faire pour commémorer sa mémoire.

En somme, on ne peut taire un décès sous prétexte de bouleverser un enfant. C'est plutôt les adultes qui se protègent ou qui n'ont pas la force de dire la vérité. Dans le cadre scolaire, il est tout à fait normal qu'un enseignant laisse une autre personne intervenir à sa place lorsqu'il se sent incapable de le faire. Mais s'il prend l'initiative de s'adresser aux élèves, il doit prendre son temps, attendre le moment opportun et surtout se sentir en confiance. Il ne devrait pas attendre les questions des enfants pour parler d'un décès. Parfois elles ne viennent pas. On sait que les enfants ne conçoivent pas tous la mort de la même manière. Un enseignant peut créer en tout temps un moment d'échange avec les élèves et les encourager à verbaliser ce qu'ils ressentent. Un enfant peut exprimer diverses émotions ou n'en

point exprimer du tout. Dans ce dernier cas, nous n'avons pas à juger qu'il n'aurait pas manifesté sa souffrance ou sa détresse. Nous n'avons pas non plus à penser qu'il aurait dû être triste ou révolté. Il n'y a pas de conduites standard devant la mort. Il convient de respecter toutes les formes d'expression, même les interrogations des enfants les plus indécates. Le rôle de l'adulte est celui de montrer des manières de faire et de dire très ritualisées devant la mort, mais ces manières ne doivent pas devenir des injonctions. Toutefois, même si un enfant garde le silence ou fuit la situation, il doit tout de même être soutenu et rassuré. Le silence n'indique pas l'indifférence, mais l'indicible. Le but ultime de toutes opérations rituelles autour de la mort est de rappeler le goût de vivre. La mort fait partie de l'histoire de la vie (Encrevé-Lambert, 1999, p. 54), la cacher revient à s'interdire de penser que nous sommes tous très fragiles, très vulnérables, et que nous aussi, nous pouvons mourir. Pour faciliter cette difficile tâche de parler de la mort, il est aussi possible de recourir à des ouvrages de la littérature d'enfance et de jeunesse qui abordent l'un ou l'autre des thèmes qui entourent le décès et le deuil.

Conclusion

La mort semble bien une réalité paradoxale. Elle est certes le destin universel de chaque individu, mais de ce destin, il n'en veut rien savoir. Pourtant, selon plusieurs philosophes, la sagesse serait au bout de ce savoir. Mais encore, qu'est-ce que ce savoir? Qu'est-ce que cette sagesse? Les hommes n'ont jamais cessé d'imaginer, au cours de l'histoire, des mythes et des rituels qui aident à supporter la mort. Lorsque les mythes s'effritent, lorsque les anciens rituels sont désertés, il nous revient d'en inventer de nouveau ou de rénover les anciens.

Références

- Dolto, F. (1998). *Parler de la mort*. Paris : Gallimard.
- Encrevé-Lambert, M.-H. (1999). *La mort*. Paris : Bayard.
- Fréchette, L. et Séguin, M. (1995). *Le deuil : une souffrance à comprendre pour mieux intervenir*. Montréal : Logiques.
- Freud, S. (1977). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Hanus, M. (2001). La mort et le deuil en contexte scolaire. *Frontières*, 13(1), 36-39.
- Hanus, M. et Sourkes, B.-M. (1997). *Les enfants en deuil*. Paris : Frison-Roche.
- Jeffrey, D. (2007). La présence de la dépouille dans le rituel funéraire. *Revue internationale de sociologie / International review of sociology*, 17(1, March), 149-155.
- Jeffrey, D. (2011). Rites et ritualisation. Dans J. Cherblanc (dir.), *Société, rites et symboles*. Montréal : PUQ.
- Poirier, P.-A. (2000). *L'éducation à la perte et au deuil dans la classe* (Mémoire de maîtrise, sciences de l'éducation). Université Laval.
- Thomas, L.-V. (1975). *Anthropologie de la mort*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Thomas, L.-V. (1978). *Mort et pouvoir*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Thomas, L.-V. (1997). Le renouveau de la mort. Dans P. Cornillot et M. Hanus, *Parlons de la mort et du deuil*. Paris : Éditions Frison-Roche.

Pour citer cet article

Jeffrey, D. (2014). La mort dans la classe. *Formation et profession*, 22(3), 72-77. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a49>

Contribution autour d'un champ peu étudié : l'histoire du syndicalisme enseignant et la professionnalisation des enseignants au Québec

Derradji Fabrice 
Université de Montréal

doi:10.18162/fp.2014.a63

HRONIQUE • Recherche étudiante

Ce texte examine le rapport conflictuel entre l'histoire du principal syndicat des enseignants francophones du Québec et la professionnalisation, de la création de la Corporation des instituteurs et institutrices de la Province de Québec (CIC) en 1946 jusqu'en 1996, date du début des réformes issues des États généraux sur l'éducation.

Un champ de recherche peu étudié

Dans le domaine des sciences sociales, le syndicalisme des enseignants au Québec apparaît encore comme un « acteur » sous-estimé. Les études parcellaires sur la question (Dionne, 1969; Graveline, 2003; Laliberté, 1975; Tardif, 1995) se résument le plus souvent à une vision orthodoxe de l'évolution du syndicalisme des enseignants. Les auteurs y avancent différentes thèses : le corporatisme comme synonyme de l'ordre professionnel n'apporte pas d'améliorations matérielles au travailleur; le corporatisme laisse la place au syndicalisme « ouvrier »; le syndicalisme contient des aspects « professionnels » liés aux préoccupations pédagogiques; seul le syndicalisme est porteur d'améliorations matérielles des « ouvriers »; les enseignants, appartenant à la « classe ouvrière », portent un projet progressiste lié à la transformation sociétale enclenchée par la Révolution tranquille. De plus, l'histoire du syndicalisme des enseignants se limite à l'étude des négociations (réussies ou non) des conventions collectives avec l'État. Bien que cette vision apparaisse encore comme *historique*, elle n'étudie pas la complexité de l'histoire du syndicalisme des enseignants et encore moins son insertion dans l'histoire québécoise.

Ainsi, si le retard disciplinaire de l'histoire du syndicalisme des enseignants a été parfaitement cerné par les historiens en éducation (Dumont et Fahmy-Eid, 1991; Spaul, 1991), il reste beaucoup à faire, particulièrement en ce qui concerne le rapport entre syndicalisme et professionnalisation.

Le phénomène historique de la professionnalisation au Québec

Pour appréhender la professionnalisation des enseignants aujourd'hui, il faut d'abord la situer dans le contexte historique de la professionnalisation au Québec. Sur ce plan, une approche comparative du phénomène de professionnalisation de certaines occupations (médecins, infirmières, ingénieurs civils, etc.) permettrait de mieux comprendre les conditions historiques de la réussite ou non de la professionnalisation des enseignants.

Ainsi, la professionnalisation émerge dans une relation continue avec l'État; celui-ci délègue une partie de ses pouvoirs à un ordre professionnel prenant en charge, selon un contrat moral, une mission publique. Grâce à l'encadrement de la formation, l'université joue aussi un rôle majeur dans la professionnalisation. De plus, les principales préoccupations d'un ordre professionnel sont : la rémunération commune selon les responsabilités et la formation, les diplômes universitaires, ou encore la fin de la concurrence économique à l'intérieur d'un même champ professionnel. Il faut donc lier la question du syndicalisme et de la professionnalisation, particulièrement chez les enseignants.

Le cas particulier de la professionnalisation des enseignants

De la moitié du XIX^e siècle à la moitié du XX^e siècle, la professionnalisation des enseignants semble répondre aux principaux critères énoncés par la sociologie des professions. La profession des enseignants émerge, elle aussi, grâce à un regroupement d'associations locales avec des revendications professionnelles et autour d'une tentative de l'État d'organiser l'éducation. Le processus de professionnalisation des enseignants emprunte les mêmes chemins que les autres professions : bureaux des examens, création d'écoles normales, de revues professionnelles, contrôle de l'accès à la profession, revendications salariales, discours professionnel homogène et tentative de création de caisses de retraite.

Dès 1845 jusqu'au début du XX^e siècle, des associations d'instituteurs apparaissent et réapparaissent sous d'autres formes. La plupart des associations (exception notable de l'Alliance de Montréal) disparaissent finalement en 1957 face à l'émergence de la CIC. Si en 1945, sous la surveillance de l'Église, trois fédérations d'institutrices et instituteurs catholiques, urbains et ruraux, s'unissent autour de l'idée d'une confédération, en 1946, c'est sous le terme de corporation qu'elles sont regroupées par une loi. Cette corporation des enseignants semble créée en 1946 afin de rénover, particulièrement à partir de 1952, un corps intermédiaire essentiel à la conservation de la société catholique québécoise, et pour éviter, à nouveau, l'étatisation du système éducatif, combattue dès 1875 par la prise en charge de l'Église catholique de la partie francophone du système éducatif du Québec (Fahmy-Eid, 1978). Cette notion particulière de la corporation appartiendrait à la doctrine sociale catholique plus qu'à un réel mouvement de professionnalisation des enseignants. Comme le démontre Warren (2004), la notion de corporation ne vise pas la constitution d'un ordre professionnel, mais plutôt la recréation d'un ordre social total d'inspiration catholique.

Ainsi, la chronologie de la professionnalisation et de la syndicalisation des enseignants doit dépasser l'idée que la Corporation CIC-CEQ de 1946 à 1967 est uniquement une tentative d'établir un ordre professionnel des enseignants à l'image de celui des médecins. Aujourd'hui, la notion de corporation relève de l'établissement d'un ordre professionnel. Elle s'appuie sur une construction probable encadrée et délimitée selon les critères de l'Ordre des professions du Québec. Pour les enseignants, c'est « un processus historique » (Lessard, 1999) qui n'a pas abouti en apparence.

Alors, comment comprendre les tensions et les articulations entre l'histoire du syndicalisme enseignant et le phénomène de la professionnalisation depuis les années 1940 au Québec? C'est à cette question que tente de répondre notre recherche en cours.

Références

- Dionne, P. (1969). *Une analyse historique de la Corporation des enseignants du Québec, 1836-1968* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
- Dumont, M. et Fahmy-Eid, N. (1991). La pointe de l'iceberg. L'histoire de l'éducation. *Revue d'histoire de l'éducation*, 3(2), 211-223. Repéré à http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/1267/1407
- Fahmy-Eid, N. (1978). *Le clergé et le pouvoir politique au Québec. Une analyse de l'idéologie ultramontaine au milieu du XIX^e siècle*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Graveline, P. (2003). *Une histoire de l'éducation et du syndicalisme enseignant au Québec*. Montréal : Typo.
- Laliberté, L. (1975). *Culture politique de la C.E.Q.*. Sainte-Foy, QC : Université Laval.
- Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement : un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p. 99-112). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Spaull, A. (1991). Fields of disappointment: the writing of teacher union history in Canada. *Revue d'histoire de l'éducation*, 3(1), 21-47. Repéré à http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/865/1010
- Tardif, J.-C. (1995). *Le mouvement syndical et l'État : entre l'intégration et l'opposition – le cas de la CEQ (1960-1992)*. Sainte-Foy, QC : Université Laval, Département des relations industrielles.
- Warren, J.-P. (2004). Le corporatisme canadien-français comme « système total ». Quatre concepts pour comprendre la popularité d'une doctrine. *Recherches sociographiques*, 45(2), 219-238. <http://dx.doi.org/10.7202/009647ar>

Pour citer cet article

- Derradji, F. (2015). Contribution autour d'un champ peu étudié : l'histoire du syndicalisme enseignant et la professionnalisation des enseignants au Québec. *Formation et profession*, 22(3), 78-80. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a63>

Simon **Collin** 
Université du Québec à Montréal
Nicolas **Guichon** 
Université Lumière – Lyon 2
Jean **Gabin Ntebutse**
Université de Sherbrooke

Une approche sociocritique : quelle pertinence pour le domaine du numérique en éducation?

doi:10.18162/fp.2014.a64

CHRONIQUE • Technologies en éducation

Introduction

L'approche sociocritique du numérique en éducation que nous exposons ici s'intéresse aux relations entre le profil et le contexte socioculturels des apprenants et leurs dispositions à tirer profit du numérique pour s'éduquer et se former, non seulement en salle de classe, mais aussi dans leur quotidien extrascolaire. Il s'agit d'une approche émergente pour envisager le numérique en éducation, qui a principalement été formalisée dans l'espace anglophone jusqu'à maintenant. Pour la présenter brièvement, contentons-nous de résumer ses tenants principaux (Collin, Guichon et Ntebutse, à paraître) : les apprenants disposent d'un rapport au numérique construit sur la base de leurs expériences individuelles et de leurs appartenances à des groupes socioculturels; ce rapport au numérique se développe principalement en contexte extrascolaire, à la fois avant la scolarisation des apprenants et durant leur scolarité; enfin, ce rapport au numérique est susceptible d'influencer leurs dispositions à s'éduquer et se former avec le numérique en situation scolaire et extrascolaire. Dans le cadre de ce texte, nous avançons qu'une approche sociocritique est complémentaire aux approches didactique et psychopédagogique majoritairement utilisées pour étudier le numérique en éducation.

Une approche sociocritique : nécessaire complémentarité avec les approches didactique et psychopédagogique pour le domaine du numérique en éducation

L'étude du numérique en éducation s'est traditionnellement développée en contexte scolaire (Erstad et Arnseth, 2013). Les pratiques enseignantes, leurs effets sur l'apprentissage des apprenants et les politiques scolaires d'intégration du numérique ont, entre autres, fait l'objet d'un nombre considérable d'études dont l'objectif principal consiste à savoir comment améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage, et plus généralement, de l'école en tant qu'institution. Par conséquent, l'approche didactique (qui met l'accent sur les contenus disciplinaires) et l'approche psychopédagogique (qui met l'accent sur les situations d'enseignement et d'apprentissage) ont été majoritairement utilisées (et continuent de l'être) pour étudier le numérique en éducation. Indépendamment des méthodes de recherche utilisées, la finalité commune de ces approches est d'identifier si, comment et à quelles conditions le numérique peut faire une différence à l'école, ce qui s'inscrit, en reprenant les termes d'Eynon (2012), dans l'« *impact agenda* ».

Les préoccupations didactiques et psychopédagogiques liées à l'*impact agenda* sont assurément légitimes pour le domaine du numérique en éducation dans la mesure où elles contribuent à renseigner et à orienter les actions et interventions scolaires en ce qui a trait au numérique. En revanche, elles peuvent constituer une limite si l'*impact agenda* devient le principe organisateur exclusif des études du domaine. Pour reprendre de nouveau les mots d'Eynon (2012) :

This focus on impact may limit the kinds of questions that can be asked in the research, and an acceptance of the status quo. For example, [...] instead of questioning the cuts to education budgets and the growing inequalities in terms of being able to afford access to higher education, we offer technology as a cost effective 'solution'. In short, what we risk with too great a focus on certain kinds of impacts is the loss of a critical approach. (p. 1-2)

Ainsi, si les approches didactique et psychopédagogique représentent des composantes incontournables pour étudier le numérique en éducation, force est de constater qu'elles n'épuisent pas à elles seules tous les enjeux du domaine. À titre d'exemple, les continuités et ruptures entre les usages numériques que les apprenants développent en contexte extrascolaire et scolaire sont des intérêts de recherche périphériques aux approches didactique et psychopédagogique, mais dont la pertinence pour le domaine du numérique en éducation est indubitable afin d'obtenir une vue systémique de ce dernier. Il s'agit précisément du type d'intérêts de recherche qui relève d'une approche sociocritique. Sans prétendre à l'exhaustivité, il est possible de regrouper ces derniers en cinq dimensions principales qui peuvent être combinées de diverses manières au sein d'une même étude :

- 1) une dimension spatiotemporelle, qui concerne l'évolution des usages numériques des apprenants dans le temps et dans l'espace (p. ex., continuités et ruptures des usages numériques à travers leurs contextes de vie quotidiens) ;
- 2) une dimension sociale, qui renvoie aux relations entre le profil et le milieu social des apprenants et le développement d'usages numériques éducatifs (p. ex., inégalités numériques et incidences sur la disposition des apprenants à s'éduquer et se former avec le numérique) ;
- 3) une dimension culturelle, qui se penche sur les relations entre le profil et le milieu ethnoculturel des apprenants et le développement d'usages numériques éducatifs (p. ex., représentations des usages numériques éducatifs suivant les groupes ethnoculturels) ;

- 4) une dimension éthique, qui aborde les enjeux éthiques des usages numériques des apprenants pour lesquels l'école a un rôle éducatif à jouer (p. ex., sextage, cyberintimidation, etc.);
- 5) une dimension critique, transversale aux quatre autres, qui vise à questionner les discours politiques, institutionnels, médiatiques, économiques et scientifiques afin de montrer comment ils influent sur les politiques et les représentations du numérique en éducation.

C'est donc dans une perspective de nécessaire complémentarité que nous posons une approche sociocritique en rapport avec les approches didactique et psychopédagogique du numérique en éducation. À noter que cette complémentarité ne saurait se réduire à une distribution différenciée en termes de contexte (scolaire vs extrascolaire) ou de nature des apprentissages (formels vs informels). En effet, l'approche sociocritique telle que nous l'entendons n'est pas réductible au contexte extrascolaire puisqu'elle s'intéresse aux convergences, divergences et incidences entre les contextes scolaire et extrascolaire. De la même manière, elle englobe autant les apprentissages allant du formel à l'informel. Ce faisant, une telle approche permet d'élargir les considérations du domaine du numérique en éducation en prolongeant « l'écologie » de la salle de classe vers les dimensions socioculturelles plus larges avec lesquelles elle percole (Selwyn, 2010). En ce sens, elle est non seulement complémentaire aux approches didactique et psychopédagogique, mais également nécessaire au domaine du numérique en éducation, pour prendre en compte certains enjeux éducatifs sinon négligés.

Conclusion

Le but de ce texte était d'exposer la nécessaire complémentarité que propose une approche sociocritique par rapport aux approches didactique et psychopédagogique pour le domaine du numérique en éducation. En élargissant les considérations éducatives au-delà du seul contexte scolaire, l'approche sociocritique que nous présentons couvre ainsi des enjeux qui dépassent l'école, mais qui n'en restent pas moins incontournables pour le domaine du numérique en éducation. Parce qu'elle s'intéresse aux « préalables » et aux « périphériques » de l'enseignement et de l'apprentissage effectifs en salle de classe, est-ce à dire qu'une approche sociocritique est dénuée de retombées éducatives? Aucunement : une approche sociocritique offre un terrain très fertile pour amener les gestionnaires, administrateurs et acteurs scolaires à remettre en question leurs postulats sur le numérique en éducation, à en dégager une vision systémique et des interventions concertées.

Références

- Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, J.-G. (à paraître, 2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF*, *x(x)*, xx-xx.
- Erstad, O., G. et Arnseth, H.-C. (2013). Learning lives connected: Digital youth across school and community spaces. *Communicar*, *40(20)*, 89-98.
- Eynon, R. (2012). The challenges and possibilities of the impact agenda. *Learning, Media and Technology*, *37(1)*, 1-3.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning : Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26(1)*, 65-73.

Pour citer cet article

Collin, S., Guichon, N. et Gabin Ntebutse, J. (2015). Une approche sociocritique: quelle pertinence pour le domaine du numérique en éducation? *Formation et profession*, *22(3)*, 81-83. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a64>

Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (2014). De Boeck.

Marie-Andrée Lord
Université Laval

doi:10.18162/fp.2014.a50

RECENSION

Au cours des dix dernières années, les chercheurs en didactique du français ont privilégié le « pôle enseignant » du « triangle didactique » en menant maints travaux visant notamment à décrire et à comprendre les pratiques et les représentations des enseignants. Bien que le « pôle élève » n'ait jamais été négligé par les didacticiens du français, il a fait l'objet d'un nombre plus restreint d'études au cours de la dernière décennie. L'ouvrage *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, sous la direction de Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays, présente les dernières avancées des recherches qui s'intéressent au point de vue des élèves à travers leurs discours et leurs pratiques. Ce collectif, publié, chez De Boeck en 2014, contient dix contributions dont les auteurs sont des professeurs et des chercheurs français, belges, suisses et québécois. Trois tendances illustrent les analyses possibles du point de vue des élèves dans ces recherches : 1) le retour explicite, verbalisé des élèves au sujet des activités scolaires, 2) la manière dont les élèves manifestent leurs compétences à travers des activités ou des productions et 3) les représentations des élèves ou le rapport à certains apprentissages. Les chapitres sont répartis en deux sections : l'une regroupe les textes portant sur le point de vue des élèves à propos de l'écriture et l'autre, ceux portant sur le point de vue des élèves au sujet de la lecture.

Dans le chapitre 1, Régine Delamotte, Marie-Claude Penloup et Michèle Chabanois montrent l'intérêt d'utiliser un questionnaire visant à recueillir le point de vue des élèves de CM sur les pratiques d'écriture en sciences, plus précisément

sur les fonctions de l'écriture et sur les dispositifs didactiques mis en place dans les classes. L'analyse des résultats montre notamment que l'écriture en sciences est souvent associée à de la copie et que le vocabulaire scientifique utilisé confère un caractère difficile à l'écriture dans cette discipline.

Jacques Crinon et Brigitte Marin s'intéressent également au point de vue des élèves au sujet des pratiques d'écriture. Au chapitre 2, ils exposent trois expériences qui montrent l'intérêt de considérer le point de vue des élèves pour leur apprendre à écrire des textes explicatifs et des textes de fiction. Les trois recherches dont il est question dans ce texte portent sur l'écriture et la révision collaborative de textes explicatifs et de textes de fiction en situation d'émetteur de conseils ainsi que sur l'écriture et la réécriture individuelle de textes narratifs à partir de la consultation d'une base de données textuelles. Il appert que les dispositifs didactiques expérimentés aident les élèves à progresser en écriture.

Les deux contributions qui suivent exposent essentiellement le point de vue des élèves sur des activités menées en classe. La première, de Bernadette Kervyn (avec la collaboration de Maryse Rebière), révèle l'importance de tenir compte du point de vue des élèves pour interroger la pertinence et la validité des outils didactiques utilisés dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture. La seconde, de Claude Beucher-Marsal et Claudine Garcia-Debanc, traite des perceptions des élèves d'une classe de collège au sujet de l'accompagnement offert par les enseignants dans le cadre d'une séquence portant sur l'écriture de fictions brèves (chapitre 4). Ces deux chapitres montrent que l'analyse du point de vue des élèves permet d'apporter un éclairage important sur les pratiques d'enseignement de l'écriture.

Pour clore cette section portant sur l'écriture, Julie Babin et Olivier Dezutter présentent les résultats de leurs analyses du rapport des élèves à l'annotation d'un texte narratif en vue d'un examen de compréhension, se situant ainsi à la croisée des pratiques de lecture et d'écriture. Des données de différentes natures ont été collectées et croisées dans le but de faire ressortir les différentes dimensions impliquées du concept de « rapport à ». Il en ressort que le croisement des différentes données s'avère nécessaire pour décrire un objet aussi complexe que celui de « rapport à ». Leur analyse du point de vue des élèves amène de nouvelles pistes de recherche notamment relativement à certaines tâches d'évaluation.

La deuxième section, qui traite du point de vue des élèves à propos de la lecture, est composée de cinq chapitres. Celui rédigé par Sébastien Marlair et Jean-Louis Dufays examine la posture de lecteur d'élèves des deux dernières années du secondaire. Des entretiens avec des élèves ont été réalisés dans le but de recueillir leur point de vue à propos de leurs approches de la lecture de textes littéraires et de leurs résistances ou de leurs affinités avec la posture de lecteur visée par l'apprentissage de la littérature. Les résultats exposent comment certains lecteurs accèdent à une lecture esthétique du récit.

Dans les chapitres 7 et 8, le point de vue des élèves est traité sous l'angle de leurs performances. La contribution de Christophe Ronveaux tente d'établir le portrait d'un « archi-élève » en progression en comparant les « activités résumantes » de trois groupes d'élèves de niveaux scolaires différents sur un même texte jugé « résistant ». Érick Falardeau, Frédéric Guay et Pierre Valois, quant à eux, montrent que l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'autorégulation permet de renforcer les compétences en lecture des élèves, de même que leurs capacités d'autorégulation (chapitre 8).

Le texte de Nicole Biagioli, intitulé *Quelles relations les élèves établissent-ils entre les apprentissages langagiers extrascolaires, les apprentissages langagiers de la discipline français et ceux des autres disciplines?*, se situe dans l'interdidactique. Il vise à faire comprendre comment, à travers un cadre d'activités, des élèves arrivent à élaborer un champ conceptuel disciplinaire.

Enfin, l'ouvrage se termine par le texte de Bertrand Daunay intitulé *De l'imbécile en didactique du français*. Le point de vue de l'élève est ici examiné sous la perspective d'une analyse des difficultés des élèves et des effets de cette analyse sur la recherche en didactique. L'auteur écrit qu'« [à] ses yeux, l'un des rôles importants que peut avoir la théorie en didactique est de penser les difficultés des élèves par la connaissance des limites du savoir – ce qui, en retour, permet de mieux penser le savoir » (p. 177).

Ce collectif, qui expose une diversité de recherches dont le point focal est le point de vue de l'élève, est d'un intérêt certain pour les didacticiens du français. D'abord, considérant l'importance que peuvent avoir les représentations des élèves sur leur réussite scolaire, il appert que les résultats de ces recherches devraient avoir un impact non négligeable pour la formation initiale et continue des maîtres. Cet ouvrage pourra également alimenter la réflexion théorique autour de la notion de point de vue de l'élève, en plus de constituer une référence incontournable en la matière.

Pour citer cet article

Lord, M.-A. (2014). Daunay, B. et Dufays, J.-L. (dir.) (2014). Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants. De Boeck. *Formation et profession*, 22(3), 84-86.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a50>